

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ РАДИ»**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЩУР ВІКТОРІЯ АНДРІЇВНА

УДК 377.8:37.091.3] : 373.3(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

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

_____ Щур В. А.

Науковий керівник: Кравчук Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук,
доцент

Одеса – 2024

АНОТАЦІЯ

Щур В. А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Одеса, 2024.

Проведений в ході дослідження аналіз наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури, вітчизняних та зарубіжних джерел свідчить про актуальність питання формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Особливий інтерес вона становить в умовах пріоритетності компетентнісного підходу та реалізації завдань сучасного реформування освіти «Нова українська школа». У дисертаційній роботі докладно розглянуто формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі як педагогічну проблему.

У площині нашого дослідження поняття «компетентність» розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у діяльності і впливає на ефективність вирішення поставлених завдань, основою якої є знання, уміння, навички, здобутий раніше досвід, особистісні переконання, цінності. Методичну компетентність вчителів початкових класів ми потрактуємо як складну багатофункціональну систему професійно-педагогічних знань, умінь і особистісних здатностей педагога, що визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу у початкових класах відповідно до освітніх завдань.

У дослідженні аргументовано, що методична компетентність робить можливим практичне застосування здобутого теоретичного досвіду у подальшій діяльності і впливає на вибудову власного професійного шляху майбутнього педагога. Однак ми переконані, що зміст наукового поняття «методична компетентність учителів початкових класів» варто розкривати через розширене

тлумачення його структурних компонентів. Так, розроблена нами структура методичної компетентності складається зі стимуляційно-мотиваційного, пізнавально-когнітивного, діяльнісно-творчого та особистісно-рефлексивного компонентів.

Для визначення сформованості структурних компонентів методичної компетентності у педагогічному коледжі розроблено критерії, показники та рівні. Назви компонентів та критеріїв у нашому дослідженні будуть тотожними. Так, показниками стимуляційно-мотиваційного критерія визначено: наявність внутрішньої мотивації учителів початкових класів до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення важливості методичної компетентності педагога, стимулювання до її ефективного формування; мотивація до постійної самореалізації та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності.

Пізнавально-когнітивний критерій конкретизовано через такі показники: оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загально-дидактичних та психолого-педагогічних знань щодо особливостей організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі; наявність у майбутніх педагогів спеціальних знань з фахових методик викладання у початковій школі; гнучкість, мобільність практичного застосування професійних знань.

Діяльнісно-творчий критерій розкривається через такі показники: використання майбутніми учителями початкових класів різних методів, прийомів, форм, засобів організації освітнього процесу, врахування творчого підходу у здійсненні професійної діяльності; застосування педагогічних інновацій, новітніх підходів, інноваційних технологій для конструювання власної педагогічної діяльності; організація освітнього процесу на основах партнерської взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: гнучкість у розв'язанні освітніх завдань; рефлексивна спроможність майбутнього вчителя початкових класів; здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення. З-поміж рівнів сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх

учителів початкових класів у педагогічному коледжі у дослідженні визначено репродуктивний, базовий і продуктивний рівні.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

- у роботі вперше *обґрунтовано* педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (врахування мотивів та застосування зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності; удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності; сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування);

- *розроблено* структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі;

- *визначено* критерії (стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісно-рефлексивний), показники та рівні (репродуктивний, базовий, продуктивний) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі;

- *уточнено* сутність понять «компетентність», «методична компетентність учителів початкових класів»;

- *подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їхнього застосування у розробці змісту вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів»; підготовці і систематизації діагностичного інструментарію, що створює можливості для моніторингу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі; у впровадженні в освітній процес

педагогічних коледжів структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Основні положення змісту дослідження можуть бути використані викладачами педагогічних коледжів під час викладання навчальних дисциплін «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», «Вступ до спеціальності», фахових методик у початковій школі тощо.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, методична компетентність, методична діяльність, професійна підготовка, методична підготовка, модель, моделювання, педагогічний коледж, майбутні учителі, майбутні учителі початкових класів, методична компетентність майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

ABSTRACT

Shchur V. A. Formation of methodological competence of future primary school teachers in a pedagogical college. – Qualifying scientific work with manuscript rights.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy (PhD) in speciality 011 Educational, Pedagogical Sciences – Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, 2024.

The analysis of scientific, psychological, pedagogical, methodological literature, Ukrainian and foreign sources carried out in the course of the study shows the relevance of the issue of forming the methodological competence of future primary school teachers. It is of particular interest in the context of the priority of the competence approach and the implementation of the tasks of the modern education reform «New Ukrainian School». The thesis deals in detail with the formation of methodical competence of future primary school teachers in a pedagogical college as a pedagogical problem.

In the context of our study, the concept of «competence» is considered as an integrative characteristic of a personality that manifests itself in activity and affects the effectiveness of solving tasks, based on knowledge, skills, previous experience, personal beliefs, and values. We interpret the methodological competence of primary school teachers as a complex multifunctional system of professional and pedagogical knowledge, skills and personal abilities of a teacher that determine his/her ability to effectively organize the educational process in primary school in accordance with educational tasks.

The study argues that methodical competence makes it possible to apply the acquired theoretical experience in further activities and influences the construction of the future teacher's own professional path. However, we are convinced that the content of the scientific concept of «methodological competence of future primary school teachers» should be revealed through an expanded interpretation of its structural components. Thus, we have developed the structure of methodological competence, which consists of stimulation-motivational, educational-cognitive, activity-creative, and

personal-reflective components. Criteria, indicators and levels have been developed to determine the formation of structural components of methodological competence in a pedagogical college. The names of the components and criteria will be identical in our study.

Thus, the indicators of the stimulation-motivational criterion are as follows: the presence of primary school teachers' internal motivation for future professional activity; awareness of the importance of forming a teacher's methodological competence, stimulation to its effective formation; motivation for constant self-realisation and self-improvement in future professional activity.

The educational-cognitive criterion is specified through the following indicators: mastering by future primary school teachers of the system of general didactic and psychological-pedagogical knowledge about the peculiarities of organising and implementing the educational process in primary school; awareness of future teachers of special knowledge of professional teaching methods in primary school; flexibility, mobility of professional knowledge in practical application.

The activity-creative criterion is revealed through the following indicators: the use by future primary school teachers of various methods, techniques, forms, means of organising the educational process, creative approach in carrying out professional activities; application of pedagogical innovations, new approaches, innovative technologies for designing their own pedagogical activities; organisation of the educational process on the basis of partnership interaction of all participants in the educational process.

The indicators of the personal-reflective criterion are: flexibility in solving educational tasks; reflective capacity of the future primary school teacher; ability to continuous self-development and self-improvement. Among the levels of formation of the components of future primary school teachers' methodological competence in a pedagogical college, the study identifies *reproductive, basic and productive levels*.

The scientific novelty and theoretical significance of the research results is that:

- the paper first substantiates the pedagogical conditions for the formation of methodological competence of future primary school teachers in a pedagogical college

(taking into account the motives and application of external incentives in the formation of methodological competence of future primary school teachers; updating the content of theoretical training of future primary school teachers in the process of forming methodological competence; improving the system of practices of future primary school teachers in the context of forming methodological competence; promoting the development of professional reflection and the ability of future primary school teachers to apply it effectively)

- the structural and functional model of formation of methodological competence of future primary school teachers in a pedagogical college *is developed*;

- the criteria (stimulation-motivational, educational-cognitive, activity-creative, personal-reflective), indicators and levels (reproductive, basic, productive) of the formation of future primary school teachers' methodological competence in a pedagogical college *are determined*;

- - the essence of the concepts of «competence» and «methodological competence of future primary school teachers» *is clarified*

- the content, forms and methods of forming the methodological competence of future primary school teachers in the pedagogical college *were further developed*.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of their application in the development of the content of the elective educational component «Methodological competence of primary school teachers»; preparation and systematisation of diagnostic tools that create opportunities for monitoring the formation of methodological competence of future primary school teachers in a pedagogical college; in the introduction of a structural and functional model for the formation of methodological competence of future primary school teachers in the educational process of pedagogical colleges. The main provisions of the study can be used by teachers of pedagogical colleges in teaching the disciplines «Didactics», «Fundamentals of Pedagogical Skills», «Introduction to the Speciality» and professional methods in primary school.

Key words: competence approach, competence, methodological competence, methodological activity, formazione professionale, methodological training, model,

modeling, pedagogical college, future teachers, future primary school teachers, methodological competence of future teachers in a pedagogical college.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань, 2022. Вип. 1 (25). С. 115-125. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258485>
2. Щур В. А. Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2022, Вип. 50. Том 2. С. 129-136. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.26>
3. Щур В. А. Критерії, показники та рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка* № 16, 2023. С.74-81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.10>

Стаття в міжнародному виданні, яке індексується наукометричними базами даних (Web of Science):

4. Shchur, V., Arkavenko, N., Litinska, O., Boiko-Buzyl, Y., Davydova, O., & Pryshliak O. Analysis of the Essence of the Concepts of «Competence» and «Competency» in the System of Psychological and Pedagogical Categories. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 2022. 449-462. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/650>

Статті у наукометричних міжнародних виданнях:

5. Кравчук О. В., Щур В. А. Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Міжнародний науковий журнал «Інтернаука» №14 (148), 2023. С. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.25313/2520-2057-2023-14-9094>

6. Щур В., Кравчук О. Педагогічний коледж як середовище формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»* №33 (листопад), 2023. 350-357. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.56>

Монографія:

7. Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В. Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія / за ред. д.пед.н., професора В. В. Ягоднікової; к.психол.н., доцента О. В. Кузнєцової. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2021. С. 78-98.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Щур В. А. Методична компетентність у системі професійної підготовки педагога. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. /за заг. ред. В.В.Ягоднікової. видавець Букаєв Вадим Вікторович (м. Одеса, 14 трав. 2021 р.). Одеса, 2021. С. 168-172.

9. Щур В. А. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теоретичний аналіз. *Концептуалізація професійних компетентностей вчителя в умовах інноваційного освітнього простору сучасної школи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 10-11 черв. 2021). Тернопільський ОКІПП. Тернопіль: Крок, 2021. С. 22-24.

10. Щур В. А. Методична компетентність майбутнього учителя початкових класів: нормативно-правовий аспект. *«Інноваційні проекти та програми з психології, педагогіки та освіти»* : матеріали міжнар. конф., Рига, «Baltija Publishing», 10-11 грудня. 2021 р. Рига, Латвія, 2021. С.133-137. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-35>

11. Щур В. А. Шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика* : зб. тез допов. наук. практ. інтер.-конф з міжнар. участю. (Івано-Франківськ, 17 травня 2022 р). Івано-Франківськ, 2022. С. 126-129.

12. Щур В. А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти і XXI столітті* : матеріали II наук. практ. онлайн- конф. для здобувачів вищої освіти та молодих вчених. Одеса, 24 березня 2022 р. С. 76-81.

13. Щур В. А. Аналіз стану сформованості методичної компетентності вчителів початкових класів. *The 5th International scientific and practical conference «Modern and global methods of the development of scientific thought»* (October 25-28, 2022) Florence, Italy. P. 410-413.

14. Щур В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану. *Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики* : матеріали всеукр. наук. конф. молодих вчених (м. Одеса, 2 грудня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 56-58. URL: <http://surl.li/sonwm>

15. Щур В. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали V Всеукр.наук.-практ. конф. (19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023.С.120-125. URL: <http://surl.li/khgre>

16. Щур В. Зміст та структура навчального спецкурсу «Методична компетентність майбутніх учителів початкових класів». *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*, June 8-9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine. P. 469-472.

17. Щур В. Навчальний тренінг «Професійне здоров'я педагога як основа саморозвитку». *Розвиток інноваційного потенціалу педагога в умовах упровадження Нової української школи*. 2023. С. 91-99.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

НУШ	- Нова українська школа
ОПП	- Освітньо-професійна програма
ФПО	- Фахова передвища освіта
КЗ	- Комунальний заклад
КНЗ	- Комунальний навчальний заклад
ВСП	- Вищий структурний підрозділ
КГ	- Контрольна група
ЕГ	- Експериментальна група
ІКТ	- Інформаційно-комунікаційні технології
ЗВО	- Заклад вищої освіти

ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень.....	12
Вступ.....	15
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.....	24
1.1. Зміст і структура поняття «методична компетентність учителів початкових класів»	24
1.2. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі як педагогічна проблема	50
Висновки до першого розділу	82
РОЗДІЛ 2. Практичні аспекти формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.....	85
2.1. Аналіз сучасного стану формування методичної компетентності фахівців початкової освіти.....	85
2.2. Критерії, показники та рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.....	95
2.3. Програма педагогічного експерименту «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі».....	105
2.4. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту	107
Висновки до другого розділу.....	134

РОЗДІЛ 3. Експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.....	137
3.1. Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі	137
3.2. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі	155
3.3. Апробація структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.....	177
3.4. Результати формувального етапу педагогічного експерименту.....	188
Висновки до третього розділу.....	206
ВИСНОВКИ.....	208
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	213
ДОДАТКИ.....	240

ВСТУП

Актуальність дослідження. Загальна глобалізація світу, прискорений технологічний прогрес спричинили виникнення нових умов на ринку праці. Часткові та масштабні трансформації в освітніх системах зумовлюють і зміни до професійних характеристик учителя, що передусім передбачено Концепцією «Нова українська школа». Відтак, сучасна освіта потребує ґрунтовних змін.

Нагальним є формування особистості вчителя, який самостійно та швидко здійснює пошук і обробку різнопланової інформації, використовує новітні технології, мислить творчо, вміє аналізувати та критично оцінювати ситуацію, здатен здобувати нові знання і навички в процесі постійного самовдосконалення та саморозвитку. На особливу увагу заслуговує діяльність учителя початкових класів, яка прямо чи опосередковано впливає на розвиток і формування особистості дитини, її соціалізацію, самооцінку, виховання емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, сприяє набуттю індивідуального досвіду.

За таких умов, питання професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до педагогічної діяльності набуває особливої значущості. У зв'язку з цим постає необхідність модернізації професійної підготовки майбутніх учителів. Її важливість зазначено у Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 року № 988-р), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 року № 776), Державному стандарті початкової освіти, Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» тощо.

Професійне становлення вчителя початкових класів починається у закладах фахової передвищої освіти. Саме у педагогічних коледжах закладається база для

розвитку і виховання майбутніх педагогів, на основі практичної діяльності відбувається формування фахових компетентностей, з-поміж яких чільне місце займає методична компетентність. Вона є фундаментом викладання предметів, концептуальних основ структури і змісту, засобів навчання та сприяє розвитку уміння творчо застосувати ці знання в педагогічній діяльності, впливає на побудову індивідуальної професійної траєкторії педагогів.

Формування методичних компетентностей є предметом постійного зацікавлення дослідників. Наукові пошуки учених представлено у публікаціях, в яких висвітлено різні аспекти цього питання. Процес професійної підготовки, формування і розвитку професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи висвітлено у дослідженнях Л. Бірюк, О. Будник, Г. Волошиної, І. Дичківської, О. Дубасенюк, І. Казанжи, Л. Карпової, Л. Кекух, А. Коломієць, В. Коткової, Г. Кравченко, О. Локшиної, О. Муковіз, О. Нікулочкіної, І. Осадченко, І. Пальшкової, Н. Побірченко, О. Савченко, Т. Семенюк, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Ю. Шаповал та ін.

Питання підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах педагогічного коледжу досліджені К. Бабаком, П. Бойчуком, О. Брюховецькою, І. Зязюном, В. Кременем, І. Луциком, Н. Ничкало, С. Сисоєвою та ін.

Проблему формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи вивчали Є. Азімов, І. Акуленко, В. Берека, О. Бігич, О. Борзенкова, А. Галас, Я. Гаєвець, Н. Глузман, О. Жигайло, О. Зубков, С. Вашньо́ва, І. Княжева, Л. Коваль, Н. Кузнєцова, А. Кузьминський, О. Лебеде́ва, І. Малова, Л. Мітіна, Р. Пріма, Т. Руденко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, К. Ткаченко, Н. Шатайло та ін.

Незважаючи на уже наявні в науковій літературі розробки з проблеми формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, це питання потребує глибшого опрацювання, зокрема недостатньо вивчено специфіку формування методичної компетентності у педагогічному коледжі.

З цієї причини доцільно виокремити суперечності у процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, які постають між:

- суспільною потребою у компетентних і конкурентоздатних фахівцях педагогічного профілю та наявною традиційною моделлю їхньої підготовки;
- вимогою сучасного освітнього середовища до ефективної методичної діяльності вчителя початкових класів та недостатнім рівнем сформованості в них методичної компетентності;
- необхідністю формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та відсутністю науково обґрунтованого змісту цього процесу.

Актуальність проблеми, її значущість та необхідність вирішення визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи: *«Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою науково-дослідної ініціативної теми кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», а саме: «Розвиток та удосконалення професійних та особистісних якостей учасників освітнього процесу» (державний реєстраційний номер 01215U111309). Тему дисертаційного дослідження затверджено на Вченій раді КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (протокол №7 від 28.12.20020р.), а також в рамках Всеукраїнського експерименту «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів та вищих навчальних комунальних закладах «Балтське педагогічне училище», «Білгород-Дністровське педагогічне училище», «Одеське педагогічне училище» Одеської області (наказ МОН № 314 від 03.04.2018).

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Предмет дослідження: модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Відповідно до мети визначено **завдання:**

- 1) Узагальнити попередні дослідження, обґрунтувати та конкретизувати сутність поняття «методична компетентність учителів початкових класів».
- 2) Проаналізувати особливості освітнього середовища педагогічного коледжу.
- 3) Визначити критерії, показники та рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.
- 4) Визначити і обґрунтувати педагогічні умови, за яких ефективно формується методична компетентність майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.
- 5) Розробити і експериментально перевірити структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення теорії моделювання (А. Братко, С. Гончаренко), теоретичні аспекти освітнього середовища (В. Котубей, К. Подуфалова, А. Смолук), ідеї сучасних гуманістичних концепцій освіти (Н. Ашиток, В. Кремінь, М. Радченко, М. Степаненко), психологічні теорії особистості (С. Бойко, О. Даценко, А. Маслоу) положення системного підходу (В. Вітюк, Н. Мисліцька); компетентнісного підходу (О. Дубасанюк, С. Сисоєва, Л. Хоружа), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань застосовано комплекс **методів дослідження:**

теоретичні – систематизація психолого-педагогічної та методичної літератури для визначення об'єкту, предмету, постановки мети та завдань дослідження, визначення структурних компонентів методичної компетентності учителів початкових класів; вивчення державних освітніх стандартів, нормативної документації для виявлення стану розробленості проблеми у педагогічній теорії і практиці, обґрунтування педагогічних умов; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення використано з метою уточнення ключових понять дослідження; моделювання застосовано для розроблення структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

емпіричні – педагогічне спостереження, тестування, анкетування, інтерв'ювання, бесіда; опитування, педагогічний експеримент: констатувальний етап – для визначення наявного стану сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, формувальний етап – для перевірки ефективності визначених та обґрунтованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі дослідження;

статистичні – математичні методи обробки і статистичного аналізу одержаних даних були застосовані для перевірки достовірності результатів дослідження, здійснення їх кількісного і якісного аналізу.

Експериментальна база дослідження: Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж», Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж», Комунальний заклад «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради», Комунальний навчальний заклад фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради».

Загалом у дослідженні взяли участь 544 здобувачів освіти 4 курсів педагогічних коледжів, 149 викладачів закладів фахової передвищої педагогічної освіти.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження:

- уперше: *обґрунтовано* педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (врахування мотивів та застосування зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності; удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності; сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування);

- *розроблено* структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі;

- *визначено* критерії і показники:

стимуляційно-мотиваційний критерій: наявність внутрішньої мотивації вчителів початкових класів до майбутньої професійної діяльності; усвідомленість важливості методичної компетентності педагога, стимулювання до її ефективного формування; мотивація до постійної самореалізації та самовдосконалення у майбутній професійній діяльності;

пізнавально-когнітивний критерій: оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загальних-дидактичних та психолого-педагогічних знань щодо особливостей організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі; наявність у майбутніх педагогів спеціальних знань з фахових методик викладання в початковій школі; гнучкість, мобільність практичного застосування професійних знань;

діяльнісно-творчий критерій: застосування майбутніми учителями початкових класів різних методів, прийомів, форм, засобів організації освітнього процесу, творчий підхід у здійсненні професійної діяльності; застосування педагогічних інновацій, новітніх підходів, інноваційних технологій для конструювання власної педагогічної діяльності; організація освітнього процесу на основах партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу;

особистісно-рефлексивний критерій: гнучкість у розв'язанні освітніх завдань; рефлексивна спроможність майбутнього вчителя початкових класів; здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення) та рівні (*репродуктивний, базовий, продуктивний*) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі;

- *уточнено* сутність понять «компетентність», «компетенція» «методична компетентність учителів початкових класів»;

- *подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Практичне значення отриманих результатів полягає у розробці і систематизації діагностичного інструментарію, що створює можливості для моніторингу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі; у впровадженні в освітній процес педагогічних коледжів структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі; розробці вибіркового освітнього компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів».

Результати дослідження можуть бути використані викладачами педагогічних коледжів під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Основи корекційної педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Вступ до спеціальності», фахових методик у початковій школі тощо.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» (довідка № 129 від 13.03.2024), Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж» (довідка № 47 від 20.02.2024), Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» (довідка № 164/1 від 27.04.2023), Комунального закладу «Нікопольський фаховий педагогічний коледж»

Дніпропетровської обласної ради» (довідка № 233 від 28.12.2023), Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка № 113 від 06.03.2024). Результати дослідження було апробовано протягом 2018-2022 рр. у ході проведення всеукраїнського експерименту «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів та вищих навчальних комунальних закладах «Балтське педагогічне училище», «Білгород-Дністровське педагогічне училище», «Одеське педагогічне училище» Одеської області (наказ МОН № 314 від 03.04.2018). У рамках проведення експерименту результати дослідження було апробовано також під час викладання навчальної дисципліни «Нова українська школа» у Балтському педагогічному училищі Одеської області (наказ №221 від 29 серпня 2018 р.).

Особистий внесок здобувача у статті. У статті «Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура» (у співавторстві з Т. Гарачук (2022)) уточнено поняття «методична компетентність учителів початкових класів», визначено її структурні компоненти. Ідеї співавтора у дисертаційній роботі не використовуються.

Апробація дослідження. Основні результати дисертації представлено у доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях, круглих столах, семінарах різного рівня: *міжнародні*: «Інноваційні проекти та програми з психології, педагогіки та освіти» (Рига, Латвія, 2021), «Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика» (Івано-Франківськ, 2022), «Сучасні та глобальні методи розвитку наукової думки» (Італія, Флоренція, 2022), «Шляхи розвитку науки в умовах сучасної кризи» (Дніпро, 2023); «Науковий вектор розвитку різних сфер: реальність та тенденції майбутнього» (Вінниця, 2023); *всеукраїнські*: «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2021-2023), «Концептуалізація професійних компетентностей вчителя в умовах інноваційного освітнього простору сучасної школи» (Тернопіль, 2021), «Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики»

(Одеса, 2022); *регіональні*: «Актуальні проблеми педагогічної освіти в XXI столітті» (Одеса, 2022), «Креативні вчителі: стратегії успіху» (Одеса, 2022-2023), «Діяльність Рад молодих вчених» (Одеса, 2022), «Фахова підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах реформування освітньої галузі» (Балта, 2023).

Основні положення дисертаційного дослідження обговорено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» впродовж 2020-2024 рр.

Публікації. Основні положення та результати дослідження висвітлено у 17 публікаціях: 3 статті, з них 2 – одноосібні та 1 – у співавторстві, 13 тез доповідей конференцій, у тому числі зарубіжних; 1 розділ у колективній монографії, 1 публікація, що входить до науково-метричної бази Web of Science у співавторстві. Практичний аспект дослідження викладено у розробці програми вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (218 найменувань), 17 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 337 сторінки, у тому числі 197 сторінок основного тексту. Дисертація містить 14 таблиць та 24 рисунки.

РОЗДІЛ 1.

Теоретичні основи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

1.1. Зміст і структура поняття «методична компетентність учителів початкових класів»

Зусилля закладів вищої освіти нині націлені на формування системи компетентностей, які визначають рівень професійності педагога. Чільне місце в цій системі посідає методична компетентність, яка, на думку Н. Бахмат [9], В. Заболотного [62], О. Матяш [97], С. Синиці [155], О. Фенцик [182] та ін., є невід’ємною складовою системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Зважаючи на це набуває особливої значущості проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування сучасної освіти.

Увага науковців до методичної компетентності зумовлена потребою покращувати якість освіти. Майбутні педагоги після завершення навчання повинні набути необхідних стійких компетентностей для успішного здійснення професійної діяльності в закладах освіти, які працюють в умовах інноваційного розвитку.

Термін «компетентність» не має усталеної єдиної дефініції, у літературі спостерігаємо певні відмінності у його трактуванні.

У «Словнику іншомовних слів» це поняття пояснено, як поінформованість, обізнаність, авторитетність («компетентність» від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) [161, с. 282].

В електронній версії «Великої української енциклопедії» дефініцію «компетентність» сформульовано так: «спроможність за рахунок знання виконувати й керувати виконанням певного комплексу робіт із певною

швидкістю, якістю та ефективністю, та мати уявлення про теорію, уміння, навички й досвід у цій сфері» [25].

Галузеві словники подають широкі тлумачення, вони розкривають зміст понять конкретної наукової галузі, які позначено терміном компетентність.

У «Словнику-довіднику із професійної педагогіки» компетентність визначають, як «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» [164, с. 85].

Інший підхід до тлумачення цього терміна віднаходимо у «Психологічному словнику»: його значення потрактовують, проєктуючи на особу: компетентність – це «якісна характеристика суб'єкта, набута ним у процесі навчання / інформованість, обізнаність, авторитетність, професійні знання і вміння. У процесі самостійної діяльності компетентність трансформується в професіоналізм.... Це екстра функціональні здібності, пов'язані не тільки з конкретним «технічним» трудовим процесом, а й із його організаційними й соціальними взаємозв'язками» [148].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що уперше поняття «компетентність» актуалізується в 60-х рр. XX ст. у США в галузях бізнесу та менеджменту в аспекті проблеми підвищення якості конкурентоспроможності майбутніх співробітників підприємств та удосконалення діяльності організацій [5, с.298].

Компетентність є ключовим поняттям, яке засвідчує докорінну зміну освітньої парадигми, переорієнтацію вектора сучасного освітнього процесу, концептуально нові підходи до результатів навчання. Вони набули статусу обов'язкових до впровадження і узаконені відповідними нормативними документами.

У Законі України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа» компетентність визначають як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає

здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [142; 78, с. 10].

Текст Закону України «Про вищу освіту» містить схоже визначення – «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [139]. Отже, відповідно до названих документів, компетентність стосується особистісних якостей, які дають змогу практично застосувати набуті знання у суспільному житті.

Оволодіння компетентностями є вимогою до професійної педагогічної діяльності. Визначений перелік обов'язкових компетентностей учителя узаконено у «Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». У названому документі не подано загального визначення ключового поняття компетентність, однак його зміст можемо встановити через тлумачення переліку компетентностей учителя. У всіх випадках сутність окремих компетентностей подають за допомогою слова «здатність», після чого називають конкретні дії, які повинен вміти виконувати учитель. Отже, можемо висновити, що компетентність – це діяльнісна характеристика, здатність до кваліфікованого виконання професійних обов'язків.

Сутність феномену компетентності розкривають також дослідники у наукових працях. Нам імponує наукова позиція О. Пошетун, яка вважає, що компетентність варто трактувати як психологічне новоутворення, «зароджувану в діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації. Це поняття, як і компетентнісний підхід у навчанні, є наслідком нової економіки й нового підходу до людських ресурсів» [134, с. 149]. Особливу увагу привертає визначення дослідницею компетентності як «результативно-діялісної характеристики освіти». Відповідно, нижній поріг

компетентності, на її думку, – це рівень діяльності, що є необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату [135, с. 17].

Метою формування компетентності, на думку Ю. Журат, повинні бути самостійність, самоосвіта, відповідальність, спроможність до діалогу тощо [6].

Компетентність у науковому баченні О. Цільмак, «це здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння і навички в певній галузі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності». Дослідниця розглядає компетентності як «певні конструкти, що визначають спрямованість компетентної особистості» [198, с. 128].

О. Муковіз та Л. Красюк зауважують, що сформовані ключові компетентності роблять можливими успішну діяльність та життя людини у сучасному динамічному світі, дозволяють досягати успіхів, розвивати соціальні навички у всіх сферах діяльності людей [105, с. 42].

Узагальнюючи опрацьований матеріал, висновуємо: поняття «компетентність» можна розуміти як поінформованість, обізнаність, кваліфікованість особистості; її спроможність виконувати на певному рівні визначену діяльність, уміння успішно розв'язувати проблеми; якісну характеристику, що надає певні повноваження; структуровані набори професійних знань, умінь, навичок тощо, які є основою формування компетентності; як основу формування професіоналізму. Також очевидно, що наявність сформованої компетентності, рівень її розвитку можна визначити лише в момент її прояву під час діяльності, у контексті якої виконане стає особливо важливим.

Таким чином, уточнимо, що в основі сучасного розуміння поняття «компетентність» є набір знань, умінь і навичок, якостей особистості, її цінностей, поглядів, способу мислення тощо, які є динамічними, придатними до змін, позаяк визначають здатність успішно соціалізуватися, здійснювати навчальну і професійну діяльність.

Отже, компетентність – це інтегративна характеристика, здатність особистості відповідно до ситуації використовувати раніше здобуті знання,

уміння і навички тощо, що характеризується самостійністю в прийнятті рішень та визначає їхню успішність; складне та багаторівневе новоутворення особистості, під яким розуміють: адекватну та успішну діяльність щодо вирішення проблем у певній сфері; ефективне цілепокладання в соціальному контексті; здатність до укладання успішної стратегії розвитку як результату активної діяльності, адекватну соціальну поведінку.

Узагальнюючи наведений матеріал, приймаємо таке визначення поняття *«компетентність»*: це інтегративна характеристика особистості, що виявляється в процесі діяльності і впливає на ефективність вирішення поставлених завдань; її основою є знання, уміння, навички, здобутий раніше досвід, особистісні переконання, цінності.

Зауважимо, що аналіз опрацьованих джерел показав використання деякими дослідниками терміну *«компетенція»* як синонімічного до поняття *«компетентність»*.

Укладачі *«Словника-довідника із професійної педагогіки»* тлумачать компетенцію таким чином: *«...це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім виявляються в компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Ці компетентності, проявляючись у поведінці людини, перетворюються у її особистісні якості, властивості та, відповідно, стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими, і регуляторними складовими, поряд із когнітивними (знаннями) та досвідом»* [164, с. 85]. *«Компетенція належить посаді, а компетентність – конкурентному працівникові»* [103, с. 24].

Тлумачення поняття *«компетенція»* знаходимо й у межах авторських наукових концепцій. Так, на думку С. Бондаря, *«компетенція – це здатність розв’язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів»* [19, с. 9].

О. Заблоцька визначає компетенцію як «інтегровану особистісно-діяльнісну категорію», яка утворюється в процесі навчання на основі особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності застосовувати їх у процесі діяльності [61, с. 54].

Натомість Н. Бібік та Л. Мамчур вважають компетенцію чітко окресленою вимогою, що, навпаки, визначається незалежно від особистості. Так, на думку Н. Бібік, компетенція – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [13, с. 48]. Дослідниця наголошує, що характерною ознакою компетенції «є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії)» [13, с. 48].

Л. Мамчур пише, що «компетенція – це загальна соціальна норма, взірець; сформульовані й визначені правила; сукупність знань, умінь і навичок, якими учні повинні оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань» [95, с. 13]. Авторка уточнює, що компетенція «реалізується в компетентності» [95, с. 13].

Погоджуючись із цитованими трактуваннями дослідниць, ми розглядаємо компетенцію як визначену та чітко окреслену конкретну вимогу.

Підсумуємо: існують різні позиції науковців щодо трактування поняття «компетенція». Одні визначають його як особистісно-діяльнісну категорію, що ґрунтується на особистісних цінностях; якості особистості, що впливають на ефективність розв'язання проблем, які потребують не тільки розумових зусиль, але і творчих здібностей. Інші дефініюють компетенцію як чітко окреслені знання, соціальну вимогу до підготовки особистості і її соціально закріплений результат.

Ми підтримуємо наукові позиції дослідників та у межах цього дослідження визначаємо *компетенцію* як чітко окреслене коло питань, певну соціальну вимогу.

Відповідно до Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», мета професійної діяльності вчителя полягає «в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування в них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та впровадження навчання» [146, с. 1].

Відтак до питання підготовки сучасного конкурентоздатного фахівця в галузі початкової освіти прикута широка увага. Цим пояснюється тенденція в освіті до компетентнісного підходу як до одного із провідних та його акцентуація в освітніх нормативних документах. Так, у Державному стандарті початкової загальної середньої освіти цей підхід є домінуючим у визначенні вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти [50]. Згідно з Законом «Про повну загальну середню освіту», цей рівень освіти функціонує, у тому числі, і з метою забезпечення формування в учнів компетентностей, визначених Законом України «Про освіту» та Державними стандартами (Стаття 3) [143].

Реалізація поставленої мети в повному обсязі можлива лише за наявності в учителя загальних і професійних компетентностей, необхідних для виконання всіх трудових функцій [146]. Так, у системі професійних компетентностей вагоме місце відводиться методичній, з огляду на те, що від професіоналізму загалом та методичної майстерності вчителя зокрема залежатиме й рівень сформованості ключових компетентностей учнів. Ці компетенції, безсумнівно, у подальшому слугуватимуть підґрунтям для здобуття освіти та розвитку особистості в цілому.

У межах загального поняття компетентність вирізняють методичну компетентність. З огляду на предмет нашого дослідження, ми вважали за потрібне розглянути зміст поняття «методична компетентність» в освітніх Стандартах.

Проаналізуємо положення Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу

загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», (далі Професійний стандарт учителя) 2020 року. Також варто звернути увагу на особливості Державного стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» (далі Стандарт фахової передвищої освіти) 2021 року.

У Професійному стандарті учителя стисло сформульовано основну мету професійної діяльності, окреслено умови праці та допуску до роботи, визначено основні умови підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зафіксовано документи, які регламентують професійну діяльність тощо. У Професійному стандарті з-поміж усього привертає увагу наведений перелік та опис загальних компетентностей, трудових функцій та відповідних їм професійних компетентностей. Серед цих останніх репрезентовано зокрема предметно-методичну компетентність (умовне позначення в документі «A2») [146, с. 6]. Одразу зазначимо, що в цьому випадку в межах нашого дослідження ми ототожнюємо значення понять «предметно-методична компетентність» та «методична компетентність», так як вважаємо Професійний стандарт учителя одним із базових у формуванні вимог до підготовки майбутніх педагогів та визначення змісту методичної компетентності.

Таким чином, визначена у Професійному стандарті предметно-методична компетентність разом із мовно-комунікативною та інформаційно-цифровою компетентностями конкретизує трудову функцію «Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів)». Аналіз цього освітнього документа свідчить, що предметно-методична компетентність розкривається в стандарті як сукупність фахових здатностей педагога:

- A2.1. «здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов’язкових результатів навчання»;
- A2.2. «здатність формувати й розвивати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей»;
- A2.3. «здатність здійснювати інтегроване навчання учнів»;

- А2.4. «здатність добирати та використовувати сучасні ефективні методики й технології навчання, виховання і розвитку»;
- А2.5. «здатність розвивати в учнів критичне мислення»;
- А2.6 «здатність здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу»;
- А2.7 «здатність формувати ціннісні ставлення в учнів» [146, с. 6-7].

Ці фахові здатності, своєю чергою, деталізовано через визначені знання, уміння та навички [146, с. 6-7].

Таким чином, згідно з Професійним стандартом учителя, предметно-методична компетентність – це сукупність професійних здатностей педагога, які визначають ефективність організації і здійснення педагогом навчальної функції освітнього процесу. Вважаємо за доцільне виокремити такі складники змісту цієї компетентності: моделювання змісту освіти та його успішний виклад з урахуванням компетентнісного підходу; застосування сучасних організаційних форм, методів, засобів навчання, інноваційних освітніх технологій; здійснення освітньої інтеграції та використання міжпредметних зв'язків; застосування сучасних способів оцінювання навчальних досягнень учнів; формування критичного мислення та ціннісних орієнтирів тощо. Згідно з Професійним стандартом учителя, це ті педагогічні здатності, наявність яких у педагога визначає рівень сформованості його предметно-методичної компетентності.

Варто наголосити, що у цьому ж документі конкретизовано професійні компетентності вчителя відповідно до кваліфікаційних категорій: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Водночас ми зауважили, що зміст деяких здатностей, які описують у цьому розділі професійно-методичну компетентність, є наскрізним для всіх кваліфікаційних категорій, наприклад: «знає законодавчі вимоги щодо змісту повної загальної середньої освіти відповідного рівня повної загальної середньої освіти відповідно рівня та форм організації освітнього процесу (державні стандарти, типові освітні програми, модельні навчальні програми)» (А2.1.) [146, с. 28]; «використовує міжпредметні зв'язки, інтеграцію змісту різних освітніх

галузей у навчанні учнів» (А2.3.) [146, с. 29]; «у процесі навчання, виховання і розвитку учнів формує в них ціннісні ставлення до суспільства й до держави, родини, природи, мистецтва й культури, праці, до себе (свого фізичного, психічного, соціального «я»), інших осіб (А2.7.)» [146, с.30]. Це дає підстави розглядати Професійний стандарт учителя як дороговказ для вчителя початкових класів зокрема під час проходження атестації педагогічних кадрів.

Отже, Професійний стандарт учителя – це документ, який може виконувати функції актуального орієнтиру як для професійного розвитку вчителів-практиків, так і для підготовки майбутніх педагогів, оскільки містить перелік компетентностей, які на сьогодні визнано необхідними для педагогів закладів загальної середньої освіти в цілому та вчителів початкових класів зокрема.

У межах нашого дослідження звертаємося також до Стандарту фахової передвищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» [141]. Це нормативний освітній документ, що визначає основні вимоги до освітньо-професійних програм фахової передвищої освіти за певною спеціальністю [140, с. 2]. Стандарт фахової передвищої освіти містить перелік обов'язкових загальних та спеціальних компетентностей і результатів навчання здобувачів фахової передвищої освіти, обсяг кредитів ЄКТС для здобуття ступеня фахового молодшого бакалавра за відповідною спеціальністю, форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти тощо. Він є основою для закладів фахової передвищої освіти в розробці документів, які регламентують освітній процес, у тому числі, в розробці освітньо-професійних програм. Аналізуючи представлений у Стандарті фахової передвищої освіти блок спеціальних компетентностей, зауважимо, що в цьому документі їх не диференційовано за групами, а подано загальним переліком із відповідним позначенням: СК1, СК2 і т.д. [141, с. 8-9].

Оскільки Професійний стандарт учителя і Стандарт фахової передвищої освіти є рівноцінними орієнтирами в підготовці сучасного вчителя початкових класів, доцільно, на нашу думку, провести порівняльний аналіз зазначених у них педагогічних здатностей, що дасть змогу комплексно дослідити змістове

наповнення методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Результати такого аналізу представлені у додатку А.

Отже, можемо прослідкувати, що у Професійному стандарті учителя сформульовано чіткий перелік професійних компетентностей, поміж яких виокремлено предметно-методичну, натомість у Стандарті фахової передвищої освіти репрезентовано маркований набір спеціальних компетентностей без об'єднання під окремою назвою. Позатим, зміст компетентностей і в першому, і в другому випадках деталізовано у вигляді професійних здатностей. Здійснена нами спроба їх співставлення дала змогу виявити, що іноді кілька спеціальних компетентностей Стандарту фахової передвищої освіти можуть співвідноситися зі змістом однієї здатності предметно-методичної компетентності в Професійному стандарті учителя. Окрім того, для здатностей А2.3. та А2.7. взагалі неможливо знайти відповідники з-поміж пропонованих спеціальних компетентностей у Стандарті фахової передвищої освіти. Це спонукало нас звернутися до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти (Наказ Міністерства освіти від 13.07.2021 р. № 801), у яких було виявлено такі поправки: «заклади фахової передвищої освіти при розробленні освітньо-професійних програм можуть встановлювати додаткові вимоги до компетентностей» [140, с. 3], «мають право використовувати інші формулювання спеціальних (фахових) компетентностей і результатів навчання, забезпечуючи при цьому, щоб сукупність вимог освітньо-професійних програм повністю охоплювала всі вимоги Стандарту» [140, с. 3].

Попри значущість досліджуваної проблеми, досі немає однастайності поміж теоретиків у трактуванні та визначенні змісту методичної компетентності. Зокрема, порівняльний аналіз наукових джерел свідчить, що різні науковці у своїх роботах використовують не тотожну термінологію: «професійно-методична компетентність» (А. Кух [88], Т. Пасічник [126], Л. Хохлова [193] та ін.), «предметно-методична компетентність» (Я. Єремія [56], С. Паламар [124] та ін.), «науково-методична компетентність» (К. Везетіу [24], І. Степанець [168], та ін.), «навчально-методична компетентність» (О. Конотоп [77], С. Толочко [177]) тощо.

Таке розмаїття потрактувань спонукає до аналізу відповідних наукових джерел та представлених у них дефініцій.

Так, досліджуючи предметно-методичну компетентність майбутніх учителів фізичної культури, Я. Єремія та А. Кузь тлумачать її як «системне особистісне утворення, яке виявляється в здатності до здійснення та організації процесу навчання на рівні сучасних вимог, спроможності успішного розв’язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання фізичної культури» [57, с.110].

У ході опрацювання наукових джерел виявлено, що В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Боярська-Хоменко, С. Доценко також послуговуються терміном «предметно-методична компетентність вчителя», визначаючи його як комплексну здатність «знати і використовувати в професійній діяльності систему наукових і методичних знань, умінь із конкретної предметної галузі, уміння проводити навчальні заняття ефективно» [35, с.133].

Л. Хохлова використовує як тотожні поняття професійно-методична компетентність та навчально-методична компетентність майбутнього вчителя математики [193, с. 128]. О. Хомишак тлумачить «професійно-методичну компетентність» учителя іноземної мови як здатність педагога «ефективно та творчо реалізовувати іншомовну професійно-методичну (освітню, виховну, розвивальну, комунікативну, гностичну, конструктивно-планувальну та організаційну) діяльність на основі набутих методичних знань і сформованих відповідних навичок і умінь, які можуть вдосконалюватися» [192, с. 202].

Навчально-методичну компетентність С. Толочко розуміє як систему «методичних знань, умінь, навичок, компетенцій викладача», пов’язану «з методикою конкретної навчальної дисципліни; достатній рівень оволодіння конкретними прийомами, способами, технікою та засобами педагогічної діяльності, що залежить від включення студентів у різноманітні види діяльності та розбудови колективу навчальної групи». Дослідниця підкреслює, що науково-методична компетентність викладача націлена на здійснення педагогом «наукової, навчально-науково-інноваційної роботи, а також використання

сучасних інформаційних технологій навчання, наукової діагностики, експертизи тощо» [177, с.179].

К. Везетіу, оперуючи терміном науково-методична компетентність, розглядає його як систему знань (педагогічних, психологічних, предметних) і професійно-педагогічних умінь, що ґрунтуються на володінні дидактичними методами [24]. Цей термін також використовують А. Єрмоленко, В. Кулішов, С. Масліч, М. Набок, С. Шевчук, досліджуючи проблему розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти в системі післядипломної освіти. Зауважимо, що дослідники схильні розглядати пропоновану компетентність у широкому та вузькому значеннях: у першому випадку науково-методична компетентність тлумачиться авторами як «ступінь його [педагога] професійної, соціальної та психологічної зрілості, яка передбачає певний рівень досягнень у професійній діяльності, психічного розвитку та психологічну готовність до педагогічної діяльності, що дає змогу бути успішним у професії, функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього»; у другому випадку науково-методичну компетентність визначено дослідниками як «діяльнісну характеристику, як міру інтегрованості педагога в освітню діяльність, що передбачає певну світоглядну спрямованість та ціннісне ставлення до неї» [153, с. 22]. Тобто, науково-методична компетентність педагога професійно-технічної освіти – це сукупність особистісних характеристик, що дають змогу успішно здійснювати освітній процес у відповідному закладі освіти [153, с. 24].

На нашу думку, нестандартний підхід щодо проблеми дефініювання методичної компетентності репрезентує О. Мороз, який пропонує, залежно від виду діяльності педагога та базових знань і умінь, диференціювати методичну, навчально-методичну й науково-методичну компетентності як складники професійно-педагогічної діяльності. Водночас дослідник зазначає, що методичну компетентність варто тлумачити в двох аспектах: навчально-методичному та науково-методичному. Навчально-методичну компетентність визначено науковцем як систему знань, умінь і навичок з основ змісту, структури, методів,

форм, засобів навчання, нормативної та організаційно-звітної документації тощо [102, с. 58]. Натомість науково-методичну компетентність потрактовано як «полікомпонентну інтегрально-семантичну систему рівнозначних загальнофілософських, загальнонаукових та конкретно-наукових компетентностей, зреалізовану наскрізно на рівнях, формах організації та цільового призначення, видах архітекτονіки освіти, етапах багаторівневого навчання впродовж життя через об'єднання, узаємне використання та еклектичне різноманіття технологій освіти, дослідництва та інноватики в системах професійної підготовки викладачів ЗВО; створення наукоємного методичного й науково-дослідного супроводу освітнього процесу та на основі цього продукування наукових положень і аргументованих результатів унаслідок здійснення досліджень у певній галузі науки та міжгалузевих, які вирішують складні науково-теоретичні чи конкретно-практичні проблеми [102, с. 61].

Зважаючи на вищевикладене, висновуємо, що, попри значну кількість термінів, які нині перебувають в активному науковому обігу, дослідники використовують у трактуваннях ряд спільних маркерів – «особистісне утворення»; «діяльнісна характеристика педагога»; «сукупність характеристик особистості»; «система професійних знань, умінь, навичок», які передбачають володіння дидактичними методами, прийомами, способами, засобами, формами, уміння розв'язувати методичні задачі, орієнтуватися в необхідній документації тощо. Це якості, які забезпечують здатність педагога вирішувати складні науково-теоретичні чи конкретно-практичні проблеми; ефективно здійснювати організацію освітнього процесу в конкретній предметній галузі; це також рівень, який визначає успішність виконання професійних функцій у закладі освіти, міра професійної зрілості, яка відповідає фаховому рівневі педагога і є запорукою його успішності в професії тощо.

Разом із тим, аналіз джерел засвідчив, що найчастіше в дослідженнях науковців використовується термін «методична компетентність». Відтак, варто звернути увагу на особливості запропонованих дефініцій.

У межах нашого дослідження використовуватимемо термін «методична компетентність», оскільки вважаємо його узагальнювальним та синтезуючим відносно інших значень. Вживання поняття «методична компетентність учителів початкових класів», на нашу думку, дасть змогу комплексно вивчити досліджувану проблему, не концентруючись на її поодиноких аспектах.

Результати теоретичного аналізу наукових досліджень з проблематики методичної компетентності учителя з нашим узагальненим аналізом відображено в додатку Б за принципом диференціювання наукових підходів до визначення.

Під час аналізу науково-педагогічних джерел ми виявили, що вчені схильні розглядати методичну компетентність вчителя як системне утворення; сукупність спеціальних знань та вмінь; готовність і здатність до ефективного виконання професійних функцій.

В межах нашого дослідження ми розглядаємо методичну компетентність як властивість особистості, її особистісне утворення, що виявляється в спроможності успішно організовувати та здійснювати освітній процес, результативно розв'язувати методичні задачі.

Зважаючи на характеристики поняття «методична компетентність», стає очевидним, що вона уможливорює практичне застосування професійних умінь у подальшій діяльності і впливає на проєктування власного професійного шляху майбутнього педагога. Тому спочатку вважаємо за доцільне проаналізувати, як загальне поняття «методична компетентність учителя» розкрито у дослідженнях з конкретної предметної області, а потім у проєкції на учителя початкових класів. Такий дослідницький вектор корелює, зокрема, з позицією Я. Гаєвець, яка зазначає, що саме методична компетентність учителя початкової школи заслуговує на найбільшу увагу, оскільки вчитель початкової школи мусить бути компетентним у викладанні багатьох предметів одразу [38, с. 39]. Схожу думку висловили Г. Волошина, П. Волошин, О. Кравчук, Л. Роєнко, Т. Торчинська, вони визначили багатопрофільність як особливість діяльності вчителя початкових класів [3, с. 65].

У науковій літературі розглядають і поняття *методична компетентність учителя початкових класів та майбутнього учителя*. Так, І. Вікторенко, вивчаючи методичну компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства, визначає її як теоретичну та практичну готовність до формування предметної природознавчої компетентності молодших школярів, що виявляється у сформованості предметно-теоретичних, психолого-педагогічних і дидактико-методичних знань та умінь, досвіду їх застосування і особистісно значущих якостей особистості; здатності вчителя до організації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати методичні задачі різного роду складності, що виникають під час навчання молодших школярів природознавства; готовність виконувати різноманітні професійно-педагогічні функції, які визначаються навчальним предметом та освітньою галуззю для успішної продуктивної педагогічної діяльності, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [28, с. 58].

Підтримуємо наукову позицію Н. Шатайло, яка розглядає методичну компетентність педагога як «складне інтегроване утворення особистості, що включає комплекс здатностей і готовності до методичної діяльності, загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, педагогічних цінностей, методичного досвіду та особистісних якостей педагога, що у їх взаємозв'язку та взаємодії забезпечують ефективну реалізацію освітнього процесу» [201, с. 184-185].

Слушною, на наш погляд, є думка О. І. Папач і К. Везетіу, які наголошують, що наявність сформованої методичної компетентності у вчителя свідчить про його професіоналізм та є «гарантією можливих освітніх зрушень» [125, с. 127; 24].

Аналізуючи особливості методичної компетентності майбутніх учителів-філологів, Н. Юрійчук визначає методичну компетентність як «сукупність педагогічних та методичних знань, підходів до навчально-виховного процесу, уміння роботи з навчально-методичною літературою, володіння різними методами і формами організації навчання, індивідуальних якостей, що

функціонує як здібність застосовувати знання в особливих умовах, організовувати, досліджувати, контролювати навчальну діяльність та розвиток учнів засобами навчального предмету, уміння швидко орієнтуватися в ситуаціях безпосередньої професійної діяльності» [217].

Методичну компетентність як складник професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання вивчає Д. Синиця. Дослідник визначає її як «інтегративну характеристику суб'єкта педагогічної праці», яка базується на «сукупності загальнопедагогічних і методичних знань, умінь, навичок, досвіду й особистісних якостей, відображає готовність і здатність майбутнього вчителя трудового навчання до ефективної професійної діяльності» [155, с. 75].

Схожі трактування подають і інші науковці. Зокрема, Л. Теряєва, яка вивчала специфіку методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях із хорового диригування, тлумачить її як «інтегральну здатність особистості» щодо володіння нею «методичними знаннями й уміннями», здатність «контролювати й аналізувати навчальний процес, оцінювати якість знань для досягнення мети, шукати сучасні ефективні методи, форми, засоби навчання та впроваджувати їх у навчальний процес» [169, с. 3].

Подібною є думка О. Жигайло та О. Гунзи, які трактують методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу як інтегральну якість особистості, яка розкривається в здатності провадити діяльність на основі знань, умінь, навичок, цінностей і досвіду, набутих у процесі вивчення цих дисциплін та особистісному ставленні до діяльності і предмету діяльності [60, с.186].

О. Фесенко тлумачить методичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи в процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі як «інтегровану багатокомпонентну характеристику особистості», що ґрунтується на методичній підготовці, досвіді, особистісних рисах та якостях вчителя початкової школи» [184, с. 6]. Поділяємо позицію науковиці, яка досліджує окреслену компетентність як складник професійної компетентності [184, с.6].

Таким чином, незалежно від термінологічних варіацій («професійно-методична компетентність», «предметно-методична компетентність», «науково-методична компетентність», «навчально-методична компетентність», «методична компетентність») та предметних галузей, у межах яких протягом останнього десятиліття здійснювалося дослідження методичної компетентності, зміст її дефініцій має стійкий набір компонент, зокрема: «інтегральна» («інтегрована», «інтегративна») здатність особистості, багатокomпонентна система (характеристика) суб'єкта педагогічної праці, наявність загальнопедагогічних і методичних знань, умінь, навичок, практичного досвіду, особистісних якостей, уміння розв'язувати методичні задачі різної складності, можливість провадити на власний розсуд (контролювати, аналізувати оцінювати) освітній процес. Важливо підкреслити, що більшість науковців одностайно вважають сформованість методичної компетентності важливою складовою професійного розвитку педагога.

Грунтуючись на попередньому аналізі та враховуючи наукові погляди наших попередників, ми трактуємо у цьому дослідженні *методичну компетентність учителів початкових класів* як складну багатофункціональну систему професійно-педагогічних знань, умінь і особистісних здатностей педагога, що визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу в початкових класах відповідно до освітніх завдань.

Під час вивчення методичної компетентності вчителя математики та економіки, О. Мартиненко і Г. Ковтун виокремили такі її компоненти: «ґрунтовні знання з теорії та методики навчання предмета; сформована система дидактико-методичних компетенцій; володіння технологією організації навчального процесу; дидактичні та творчі здібності для розв'язання різноманітних методичних завдань (як стандартних, так і проблемних); досвід педагогічної діяльності, зокрема, і досвід вирішення навчальних методичних завдань; особистісні професійні якості вчителя» [96, с. 402].

Заслуговує на увагу дослідження І. Коробової, яка поміж компонентів методичної компетентності учителя фізики виокремлює пізнавальний досвід,

функціональний досвід, діяльнісно-поведінковий досвід, досвід сенсоутворення, оцінювальний досвід [79, с.11].

У структурі методичної компетентності вчителя музичного мистецтва Н. Остапенко виокремлює когнітивний (оволодіння професійними та методичними знаннями), ціннісно-орієнтаційний (характеризується загальнокультурними цінностями, художнім смаком, мистецькими ідеалами), мотиваційний (передбачає усвідомлення цілей і завдань діяльності) та практично-творчий (консолідує досвід та творчу самореалізацію) компоненти [122].

А. Кузьмінський, Н. Тарасенкова та І. Акуленко розглядають у структурі методичної компетентності вчителя математики гносеологічний, аксіологічний, праксеологічний та професійно-особистісний компоненти [87].

Привертають увагу дослідження С. Скворцової та Я. Гаєвець, які в структурі методичної компетентності вчителя початкових класів у навчанні математики учнів початкових класів виокремлюють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-творчий компоненти [37, с. 222; 158, с.256]. Мотиваційно-ціннісний компонент «забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань із циклу дидактико-методичних дисциплін та самовдосконалення в професійній діяльності під час навчання молодших школярів певному предмету і включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість у роботі, позитивне ставлення до навчання молодших школярів» [37, с. 222; 158, с. 256]. Когнітивний компонент розглядається як система пізнавальних розумових конструктів, які забезпечують адекватне сприймання, відображення, осмислення інформації щодо сутності навчання математики в початкових класах, а також пізнання і конструювання процесу навчання математики, що виявляється в наявності аналітико-синтетичних, прогностичних, конструктивно-проектувальних умінь, які базуються на знаннях психолого-педагогічних та методичних дисциплін [37, с.223; 158, с. 256]. Діяльнісний компонент виявляється в здатності вчителя ефективно діяти під час навчання молодших школярів, актуалізуючи, у потрібний момент, накопичені професійні знання та вміння (когнітивний компонент), володіючи технологією розв'язування методико-математичних задач у процесі

навчання молодших школярів [37, с. 223; 158, с. 256]. Рефлексивно-творчий компонент дослідницями розкрито через здатність учителя до професійної рефлексії, яка спрямована на аналіз власної діяльності із навчання учнів початкових класів та оцінювання їхніх результатів; наявність рефлексивної позиції та самоаналізу; прагнення до постійного самовдосконалення та здатність творчо підходити до вирішення завдань [37, с. 223; 158, с. 256].

Зауважимо, що С. Скворцова деталізує когнітивний та діяльнісний компоненти методичної компетентності через такі складові: «нормативну (передбачає готовність учителя користуватися нормативним базисом початкової освіти; організовувати та здійснювати освітній процес із його врахуванням), варіативну (здатність учителя обирати найбільш ефективний навчально-методичний комплект; готовність ефективно провадити професійну діяльність незалежно від наявних навчально-методичних комплексів), частково-методичну («спроможність формувати в учнів усі елементи змісту предмету, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання молодших школярів будь-яких питань програми» [158, с. 257]), контрольної-оцінювальної (спроможність здійснювати оцінювання навчальних досягнень учнів на основі визначених критеріїв), проєктувально-моделювальної (здатність вчителя до ефективного проєктування освітнього процесу, основою якого є вміння складати тематично-календарне планування, знання типів і структур уроків, успішне варіювання методів, форм, прийомів організації діяльності учнів, уміння підбирати засоби навчання тощо), технологічну (ґрунтується на знаннях інноваційних технологій, методичних підходів та уміннях їх використовувати в освітньому процесі початкової школи) [158, с. 256-257].

Компоненти методичної компетентності вчителя початкових класів визначила К. Ткаченко [175, с. 42]. Дослідниця виокремлює такі компоненти методичної компетентності: когнітивний, процесуально-діяльнісний та особистісний [176, с. 6]. Під когнітивним компонентом мається на увазі сукупність знань, з-поміж яких провідна роль належить науковим знанням про дитину, методологічним та теоретичним знанням, знанням методик викладання

окремих предметів, методик виховної роботи, традиційних способів організації освітньої діяльності та педагогічних інновацій, сучасних джерел інформації та можливості їх використання в освітньому процесі [176, с. 7]. Процесуально-діяльнісний компонент складається з групи професійно-педагогічних умінь здійснення професійно-педагогічної діяльності, з-поміж яких дослідниця виокремлює інтелектуально-творчі, інформаційно-гностичні, дидактико-методичні, виховні та рефлексивно-дослідницькі вміння [176, с. 7]. Особистісний компонент передбачає професійну спрямованість вчителя початкових класів, його особистісні професійно значущі якості.

Аналіз теоретичних джерел засвідчив відсутність одностайності науковців щодо тлумачення поняття «методична компетентність вчителів початкових класів». Як бачимо, формулюючи визначення окресленого поняття, деякі дослідники пов'язують його з конкретною предметною областю викладання через компоненти чи галузі, які охоплює методична компетентність вчителя початкових класів у своєму змісті.

Отже, можемо спостерігати різновекторність наукових поглядів у визначенні структури та компонентів методичної компетентності вчителя. Натомість прикметно, що більшість дослідників визначають структуру методичної компетентності вчителя як сукупність взаємопов'язаних компонентів у вигляді спеціальних знань, умінь та різноспрямованого досвіду. Сюди ж часто зараховують дидактичні та творчі здібності, професійні якості особистості або різні види компетенцій.

Зазначимо, що, попри широкий загальний інтерес науковців до вивчення проблеми методичної компетентності, досі спостерігаємо майже повну відсутність досліджень, які б стосувалися саме формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Узагальнюючи погляди науковців на структуру методичної компетентності, робимо висновок, що переважна більшість дослідників визначають структуру методичної компетентності вчителя як систему взаємопов'язаних компонентів, з-поміж яких типовими є:

- когнітивний (загальнопедагогічний, гносеологічний) компонент, в основі якого є професійні знання, які базуються на володінні психолого-педагогічними та методичними дисциплінами, обізнаність із традиційними способами організації освітньої діяльності та педагогічними інноваціями, сучасними джерелами інформації та можливостями їх використання в освітньому процесі;
- діяльнісний (практично-творчий, праксеологічний, процесуально-діяльнісний) компонент, який визначають як можливість ефективно провадити професійну діяльність, застосовувати на практиці професійні знання і вміння; він поєднує напрацьований досвід та творчу самореалізацію;
- ціннісно-орієнтаційний (аксеологічний, ціннісний) компонент, який характеризується спрямованістю професійної діяльності на загальнокультурні цінності;
- мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) компонент – ґрунтується на усвідомленні системи мотивів, цілей, завдань, бажань педагога, зацікавленості в роботі, позитивному ставленні до школярів;
- професійно-особистісний (особистісний) компонент – передбачає наявність професійних психолого-педагогічних якостей; професійна спрямованість учителя.

Враховуючи погляди дослідників, у структурі методичної компетентності учителів початкових класів ми виокремлюємо *стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний компоненти* (див. рис. 1.1.).

У структурі методичної компетентності учителів початкових класів виокремлюємо *стимуляційно-мотиваційний* компонент. Від наявності і рівня мотивації залежить активність особистості в опануванні усім необхідним для подальшої професійної діяльності. Наявність мотивації є важливою у формуванні не лише методичної компетентності, а й особистості майбутнього фахівця в цілому.

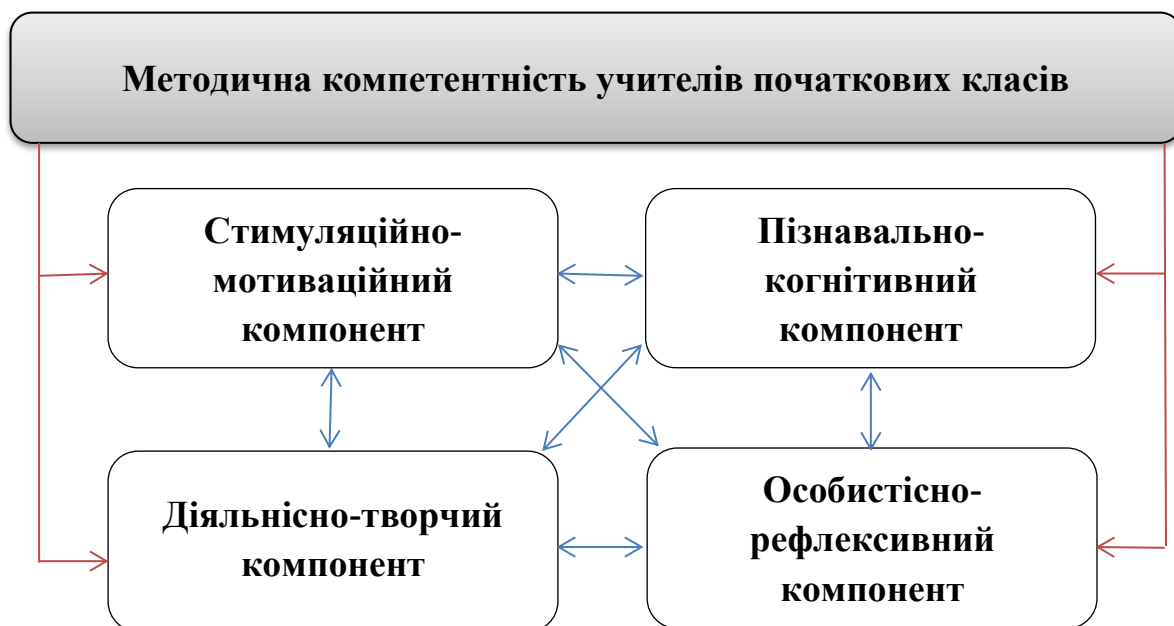


Рис. 1.1. Структура методичної компетентності учителів початкових класів

Тому значну роль у цьому процесі відіграє використання прийомів зовнішнього стимулювання, які обґрунтовуватимуть, узагальнюватимуть необхідність та сприятимуть формуванню мотивації до здійснення професійної діяльності. Однак зазначимо, що стимул не завжди впливає на формування внутрішніх мотивів. Тому його розглядаємо як зовнішню, а мотив – як внутрішню спонуку до дії.

Враховуючи, що мотивація – це внутрішній процес особистості, підкреслимо, що цей компонент має світоглядний характер і включає вміння вибудовувати систему особистісно-професійних цінностей та внутрішніх мотивів у майбутнього вчителя початкових класів для успішного виконання трудових функцій. Його сформованість передбачає зацікавленість обраною професією, орієнтацію на цілісне бачення себе у системі освіти, прагнення до постійного підвищення кваліфікації, професійного розвитку, самоосвіти, прагнення отримати позитивні результати діяльності, досягти мети освіти. Відповідно засвоєння знань розглядається особою, яка прагне бути учителем, як цінність.

Обґрунтуємо виокремлення *пізнавально-когнітивного* компоненту у структурі методичної компетентності учителів початкових класів. Пізнання – «це суспільно-історичний процес здобування, нагромадження і систематизації знання

про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ» [187, с. 479]; «процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людини» [148, с. 206]; «пізнавати – осягати розумом явища об'єктивної дійсності, одержувати істинне уявлення про кого-, що-небудь [26, с. 971]. Отже, пізнання розглядають як складний процес, який націлений на здобування системи знань.

Когнітивний процес – це той, який включає не лише пізнання людиною нового, але і подальшу трансформацію отриманого. Він охоплює «найвищі психічні процеси людини /відчуття, сприймання, увага, уявлення, пам'ять, мислення тощо/, які використовуються нею, щоб пізнати і пояснити оточуючий світ» [148, с. 139].

Когнітивний складник передбачає здатність до аналізу і синтезу в царині педагогічної діяльності, логічного осмислення дій, спроможність до оцінювання стану проблем освітнього процесу та пошуків шляхів їх вирішення, а також свідому постановку мети, визначення реальних шляхів її досягнення. Дослідник О. Вовк зауважує, що одним із головних актів когнітивного процесу є «ухвалення рішення, вирішення оригінальних завдань...» [31, с. 131].

Когнітивний складник реалізується і через наявність критичного мислення. За оцінкою В. Ворожбіт-Горбатюк, «критичне мислення є результатом когнітивної діяльності. Воно передбачає вміння активно, творчо, індивідуально сприймати інформацію, оптимально застосовувати потрібний вид розумової діяльності, різносторонньо аналізувати інформацію, мати особисту незалежну думку та вміти коректно її відстоювати, застосувати здобуті знання на практиці» [34, с.9].

Приймаємо думку М. Ваніної та Л. Котоловець про те, що «когнітивний компонент в структурі професійної компетенції викладача забезпечує відхід від усталених стереотипів педагогічної діяльності та оволодіння новими способами професійної самореалізації» [23].

Таким чином, розуміємо, що когнітивний процес – це більш широке поняття відносно процесу пізнання. Він характеризується не лише сприйманням, а і подальшим свідомим використанням інформації.

Пізнавально-когнітивний компонент у структурі методичної компетентності учителів початкових класів репрезентовано в нашій візії у двох аспектах: загальнопізнавальному та власне пізнавальному. Загальнопізнавальний аспект у нашому розумінні пов'язаний із наявністю в майбутніх учителів початкових класів загальних психолого-педагогічних знань: знання загальної педагогіки, дидактики, теорії виховання, освітнього менеджменту, педагогічної майстерності; загальної, вікової, дитячої та педагогічної психології тощо. Тобто це система знань про особливості освітнього процесу; професійне вміння орієнтуватися в нормативно-правовій базі; здатність підбирати та розробляти методичне забезпечення з урахуванням вікових та психологічних особливостей учнів; здатність здійснювати оцінювання освітніх результатів відповідно до встановлених норм тощо.

Власне пізнавальний аспект пов'язаний із системою спеціальних педагогічних знань, наявність яких безпосередньо впливає на становлення вчителя-професіонала; це система спеціальних (фахових) знань майбутніх учителів початкових класів, яка є основою для формування і розвитку ключових компетентностей в учнів початкових класів. Цей аспект реалізується через знання фахових методик початкової освіти: методики навчання мовно-літературної (в тому числі й іншомовної) освітньої галузі, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної та здоров'язбережної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної освітніх галузей.

Отже, загальнопізнавальний аспект пізнавально-когнітивного компонента більшою мірою спрямований на забезпечення теоретичної основи професійної діяльності майбутніх педагогів, а власне пізнавальний аспект – на формування практичних умінь і навичок та їх використання у розв'язанні професійних задач.

Діяльнісно-творчий компонент у структурі методичної компетентності учителів початкових класів, на нашу думку, передбачає оволодіння способами ефективної організації та успішного практичного здійснення освітнього процесу в початковій школі. Цей компонент передбачає розкриття творчого потенціалу, що виявляє здатність педагога до нестандартних, оригінальних рішень, педагогічної

винахідливості, продукування нових ідей, позитивне сприйняття інновацій, забезпечує здатність до організації креативного освітнього середовища. Діяльнісно-творчий компонент створює рельєф особистісного портрета учителя.

Це вміння налагоджувати партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу; вільне та доцільне використання сучасних засобів навчання для підвищення ефективності організації освітнього процесу; здатність до творчого пошуку, креативного перетворення та впровадження провідного педагогічного досвіду. Ця компетентність є багатоаспектним явищем, яке формується у процесі професійної підготовки та розвивається протягом професійної діяльності.

Особистісно-рефлексивний компонент у структурі методичної компетентності учителів початкових класів пов'язаний із наявністю в здобувачів освіти таких специфічних рис та якостей особистості, які впливають на успішність здійснення педагогічної діяльності – гнучкість, стресостійкість, мобільність (динамічність особистості); вміння правильно визначати цілі та розставляти пріоритети, знаходити шляхи їх досягнення тощо. Також цей аспект передбачає здатність майбутніх учителів початкових класів до рефлексії та саморефлексії, тобто до вдосконалення, самопізнання за допомогою об'єктивного аналізу та самоаналізу тощо.

Погоджуємося з науковими позиціями І. Княжевої, яка, досліджуючи педагогічну рефлексію як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, зазначає, що «ініціювання та стимулювання рефлексивного досвіду в процесі професійно-освітньої діяльності» сприяє кращому осмисленню своєї педагогічної діяльності, виробленню самостійності та «власної системи поглядів на процес самостановлення себе як професіонала» [71, с. 138].

Ми вважаємо, що вищезазначені компоненти становлять цілісну систему, вони взаємопов'язані між собою, окреслюють коло методичної спроможності майбутніх фахівців і є необхідними для ефективної організації та здійснення професійної діяльності.

На підставі виконаного теоретичного аналізу постає висновок, що в умовах реформування вітчизняної освіти найбільш гостро розглядається питання модернізації підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема особливої актуальності набуває проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Ця компетентність є багатоаспектним явищем, удосконалюється у професійній діяльності, становить фундаментальну базу професіоналізму та впливає в подальшому на конструювання професійного іміджу педагога. Творча рецепція теоретичних студій науковців – наших попередників, здійснена в цьому розділі, уможливила власне трактування поняття «методична компетентність учителів початкових класів» та виокремлення її структурних компонентів.

Отже, констатуємо, що попри широкий інтерес проблема формування методичної компетентності залишається відкритою для наукового дослідження.

1.2. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі як педагогічна проблема

Сучасна світова спільнота визначила пріоритетність освіти, враховуючи її вплив як на формування окремої особистості, так і на розвиток суспільства в цілому. Згідно з даними Всесвітнього економічного форуму (2020), з-поміж навичок, які визначатимуть конкурентноспроможних фахівців на ринку праці у 2025 році, чільне місце посідатимуть: здатність до аналітичного мислення та інноваційність, активне навчання та його стратегії, уміння розв'язувати складні проблеми, критичне мислення та аналіз, креативність, оригінальність та ініціативність, лідерство й соціальний вплив, технологічна грамотність, навички моніторингу та контролю, створення технологій та програмування, витривалість, стресостійкість та гнучкість, логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей [218].

Ми переконані, що система освіти має розвиватися у стратегічному плані, випереджаючи загальний розвиток країни, щоб спрогнозувати й запропонувати в

перспективі модель затребуваного в майбутньому випускника, який зможе позитивно впливати на життя країни. Тому перехід сучасної освіти на новий рівень функціонування є необхідним і виправданим кроком. Це дає підстави говорити про «нового» учителя як агента змін в освіті, який готовий не лише до впровадження нововведень, а й до швидкого та адекватного реагування на виклики сьогодення.

Основні аспекти підготовки вчителів до професійної діяльності у своїх працях висвітлювали Р. Гургула [48], Л. Довгопола [51], П. Рибалко [152] та інші.

Упровадження нової моделі сучасного фахівця вимагає активного пошуку інноваційних і модернізації традиційних способів професійної підготовки. Необхідність реформування української освіти обґрунтована тим, що традиційна школа наразі не відповідає рівневі розвитку світового суспільства, організація навчання не мотивує школярів, учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби, збільшується цифровий розрив між учителем і учнем, про що йдеться у Концепції НУШ (2017) [78, с. 4].

На особливу увагу в цих трансформаціях заслуговує початкова школа як важлива ланка освіти, адже саме там формується система наскрізних умінь, розвиваються ключові та предметні компетентності тощо. Н. Бахмат та О. Кравчук визначають початковий рівень освіти «основним етапом шкільного навчання» та зауважують, що «саме тут закладається фундамент для формування особистості майбутнього громадянина» [1, с. 39]. Дослідниці наголошують, що поміж важливих завдань початкової школи є «навчити дітей грамотно обирати свій життєвий шлях, враховуючи їхні здібності та можливості» [1, с. 47], тобто саме початкова ланка освіти має забезпечити школярам умови для «розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самореалізації та інтеграції у соціокультурний простір» [1, с. 47].

О. Кравчук, І. Сальник, Є. Харькова, Ю. Ямполь наголошують на тому, що сучасні педагоги «потребують відповідного рівня педагогічного інтелекту для того, щоб навчити своїх учнів не лише базовим знанням, а й розвинути в них широкий спектр навичок – від критичного мислення до комунікативних навичок

та саморозвитку» [154]. Дослідники поміж основних педагогічних умінь вчителя вирізняють його «вміння планувати та організовувати заняття, використовувати різноманітні інноваційні методи, ефективно взаємодіяти як з учнями, так і з їхніми батьками» [154]. Такі вміння і є складовими методичної компетентності. Очевидно, що від їхньої сформованості значною мірою буде залежати успішність організації і здійснення освітнього процесу.

Така система вимог до сучасних учителів підкреслює значимість формування у них методичної компетентності та зумовлює необхідність визначення особливостей її формування.

Поняття «формування» розглядається як «дія за значенням понять «формувати» і «формуватися». У свою чергу, з-поміж тлумачень поняття «формувати» вказано такі: «3. давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми»; «4. Організовувати, створювати що-небудь (якийсь орган, підрозділ і т. ін.);» [26, с.1544].

Більшість психолого-педагогічних словників надає перевагу тлумаченню даного поняття у контексті формування особистості. Так, ця фефініція розглядається як «процес і результат розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх обставин, як-от: виховання, навчання, соціальне середовище» [164, с. 198]; «результат розвитку особистості під впливом середовища, спадковості і виховання; становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант її розвитку» [170, с. 434-435].

Науковці-педагоги (І. Зайченко, Т. Запорожченко, С. Стрілець), розглядаючи процеси формування, теж пов'язують їх із окремими аспектами становлення особистості. Ми підтримуємо позицію дослідників і визначаємо *шляхи формування* методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі як чітко окреслені напрями діяльності педагогічного коледжу, які сприяють ефективному оволодінню методичною компетентністю майбутніми учителями початкових класів.

На думку Р. Пріми, формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів — це тривалий та творчий процес, що

характеризується «набуття збалансованих предметних, лінгвометодичних, психолого-педагогічних знань, спеціальних умінь і навичок, особистісних якостей під час професійної підготовки у закладі вищої освіти, і зокрема педагогічного коледжу, що дозволятимуть йому прогнозувати і мотивувати, стимулювати й активізувати освітній процес початкової школи, психологічно орієнтуватися на роботу в новій українській школі, бути готовим адаптуватися в нових реаліях професійної діяльності» [137, с. 64].

К. Ткаченко зазначає, що існує багато якостей, які б характеризували майбутнього вчителя як такого, що має сформовану методичну компетентність, але визначальна роль належить гуманістичній спрямованості, професійно-педагогічному інтересу, професійній мобільності, креативності, соціальній відповідальності, самостійності, ініціативності, тактовності, толерантності, здатності до рефлексії тощо [176, с. 7].

Підтримуємо наукову позицію дослідників О. Муковоза та Н. Кузнецової, які наголошують: «методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною характеристикою, що формується в процесі професійної підготовки та розвивається в процесі професійної діяльності. Вона передбачає наявність сформованих різних компонентів і базується на вмінні використовувати методики навчання для початкових класів» [104, с.1013].

Науковиця А. Фрумкіна, досліджуючи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті навчання образотворчого мистецтва іноземною мовою, стверджує, що згенерувати методичну компетентність педагога можна через формування презентаційної, практичної та виховної компетенцій [190, с. 32]. Так, презентаційна компетенція характеризується вмінням вчителя мотивувати до вивчення матеріалу, пояснювати способи взаємодії з ним, перевіряти розуміння сприйнятого учнями змісту. Практична компетенція, на думку авторки, це вміння виконувати дії за зразком та творчі вміння виконувати тотожні дії. До обсягу виховної компетенції дослідниця зараховує організаційно-педагогічні вміння, уміння вирішувати конфліктні ситуації [190, с. 32].

Грунтуючись на запропонованій С. Скворцовою оновленій структурно-функціональній моделі підготовки майбутніх учителів до навчання математики, в якій візуально представлено реалізацію методичної системи формування методичної компетентності, зауважимо, що авторка відштовхується від складових методичної компетентності. Власне у методичній системі підготовки майбутніх учителів до навчання математики з-поміж іншого виокремлюється і докладно описується навчально-змістовий ресурс (окреслено змістове наповнення, визначені засоби навчання), технології навчання (інформаційно-комунікаційні технології); форми навчання (формальна, неформальна, інформальна) тощо [157, с. 133]. Дослідниця зауважує, що «методичні знання, вміння й досвід діяльності, ставши внутрішнім досягненням особистості, зумовлюють МК вчителя» [157, с. 131].

Про вирішальну роль індивідуального досвіду педагога у оволодінні методичною компетентністю та набутті методичної діяльності, зазначала також І. Княжева. Науковиця підкреслила, що він сприятиме виробленню нових «методичних продуктів» [2, с. 50].

Актуальність сучасних технологій у формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя математики зазначає Л. Благодир, наголошуючи, що майбутній учитель «має формуватись у технологічно розвиненому середовищі як сучасний фахівець, здатний до інноваційної діяльності» [16, с. 185].

Схожу думку висловила Н. Кузнєцова, яка також підкреслює, що «формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів можливе через впровадження в освітній процес педагогічних коледжів та закладів вищої освіти інноваційних технологій, які акцентують увагу на особистісно-суб'єктивному факторі та сприяють розвитку самостійних творчих вмінь студентів на основі креативного мислення» [86, с. 8].

Цінними для нас є наукові зауваги І. Коробової, яка, розглядаючи процес формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики, зазначає важливість врахування індивідуального підходу до майбутнього фахівця, що «полягає у створенні умов для набуття людиною індивідуального професійно-

методичного досвіду» і наголошує на поєднанні викладачем як традиційних, так і нових функцій («консультанта, коуча, фасилітатора, тьютора, наставника (ментора)») [80, с. 158].

У своєму дослідженні О. Караман чітко окреслює основні шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Так, з-поміж них дослідниця виокремлює: опрацювання актуальних державних документів; самоосвіту, що включає вивчення здобувачами освіти наукової, психолого-педагогічної та фахової літератури; ознайомлення з продуктивним досвідом педагогів; «участь у конференціях, педагогічних читаннях, семінарах; заняття в гуртках і проблемних групах; відвідування й аналіз уроків учителів-словесників; накопичення методичних матеріалів на різних носіях, що віддзеркалюють передовий педагогічний досвід, забезпечують ефективне проведення уроків (портфоліо)» [69, с. 91].

Ми погоджуємося з науковими позиціями Р. Шостака, який акцентує на тому, що методична компетентність формується саме у процесі підготовки, а в подальшому лише розвивається. Науковець стверджує: «компетентність» варто розглядати як «складне інтегральне інтелектуальне, професійне і особистісне утворення, що формується в процесі підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності» [202, с. 270]. Тому у педагогічному закладі освіти важливо створити всі необхідні умови для формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та вказати здобувачам освіти основні шляхи її подальшого розвитку у їхній власній професійній діяльності.

Отже, спостерігається зацікавленість дослідників щодо питання шляхів формування методичної компетентності майбутніх педагогів, однак відслідковується і їх різноспрямованість. Деякі науковці наголошують на оновленні змістового наповнення та створенні сучасного технологічно розвиненого, інформаційно-комунікаційного середовища, інші звертають увагу на необхідність врахування індивідуального підходу до здобувачів освіти та опанування викладачами нових функцій тощо.

Враховуючи описане вище та ґрунтуючись на випрацьованому нами визначенні методичної компетентності учителів початкових класів, пропонуємо шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, що висвітлені на рис.1.2.



Рис. 1.2. Шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

Отже, вважаємо що одним із ефективних шляхів формування методичної компетентності у педагогічному коледжі в першу чергу є чітке окреслення системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, з урахуванням усіх структурних складників та особливостей розглядуваної компетентності. Важливо, щоб реалізація визначеної системи здійснювалася з дотриманням єдиних педагогічних вимог.

Якщо брати до уваги сучасні процеси реформування освіти, не менш значущим є формування професійної особистості майбутнього вчителя початкових класів з урахуванням інноваційних освітніх підходів. Це передбачає оволодіння як традиційними педагогічними функціями, так і новими соціальними ролями сучасного вчителя.

Поміж засобів формування методичної компетентності також розглядаємо організацію продуктивної самоосвітньої діяльності здобувачів в межах різних видів освіти (формальної, інформальної, неформальної).

Ще одним дієвим методом у ефективному формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів вважаємо збагачення навчального змісту практико-орієнтованими завданнями з метою більш ефективного включення майбутнього вчителя в умови, що наближені до реально-професійних. Наприклад, складання розкладу навчальних занять для учнів початкової школи, створення фрагменту календарного планування, оформлення Куточка ранкової зустрічі тощо.

Важливе значення, на нашу думку, має не лише змістове наповнення дисциплін професійної підготовки, а і підходи до їх викладання. Тому вважаємо, що викладачам педагогічних коледжів необхідно раціонально поєднувати застосування класичних та сучасних методів, прийомів і форм викладання у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Враховуючи попередньо здійснений аналіз, пропонуємо до засобів формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі додати необхідність створення сучасного освітнього середовища для якісної підготовки майбутніх фахівців, що передбачає не лише забезпечення необхідними дидактичними засобами, мультимедійним обладнанням та навчальними матеріалами для якісної організації освітнього процесу, а й окремих навчальних аудиторій (лабораторій, тренінгових класів тощо), які б надавали умови, максимально наближені до професійних. Наявність такого простору дасть змогу більш ефективно поєднувати теорію з практичним застосуванням.

Отже, успішність процесу формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів залежить від визначених конкретних напрямів (засобів і методів). Вони, зокрема, окреслюються з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Виокремлені напрями повинні лягти в основу розробки і обґрунтування структурно-функціональної моделі, що має забезпечити системне сприйняття та окреслити цілісність наукової діяльності.

Орієнтуючись на предмет нашого дослідження та враховуючи зазначене вище, вважаємо доцільним більш широко проаналізувати особливості освітнього середовища педагогічного коледжу як закладу фахової передвищої освіти, що готує фахівців педагогічних спеціальностей, та вплив цього середовища на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Поняття «освітнє середовище» відносно недавно увійшло до науково-педагогічного вжитку, відтак проблема освітнього середовища, попри велику значущість, на сьогодні не має розробленого теоретичного підґрунтя та не є об'єктом комплексного вивчення. Позатим, окремі аспекти освітнього середовища як феномена є предметом студій Т. Гуркової [49], О. Позняк [131], К. Подуфалової [129], Н. Франчук [189] та ін.

У науковому дискурсі подекуди відбувається ототожнення понять «освітнє середовище» та «освітній простір», однак вважаємо за необхідне розмежувати їх. Для цього проаналізуємо відповідні дефініції.

Згідно з сучасним тлумачним словником української мови, «простір» – це: «необмежена протяжність»; «площа чого-небудь на земній поверхні; територія» [171, с.560]

У філософському енциклопедичному словнику поняття «простір» потрактовано як важливу форму буття матерії, що «характеризує її протяжність, структурність, співіснування і взаємодію елементів у всіх матеріальних системах». Це ж джерело акцентує увагу на нерозривному зв'язку простору й часу [187, с. 529].

У словнику термінів і понять сучасної освіти поняття «освітній простір закладу освіти» розглядається як «сфера взаємодії трьох суб'єктів: людини, яка

навчає (вихователя, учителя, викладача), людини, яка навчається (вихованця, учня, студента), і середовища, що створюється як результат їхньої взаємодії. Структура освітнього простору має, як мінімум, дві проєкції. Перша проєкція представлена різними полями (культурне, інформаційне, політичне й т. ін.), друга – полями різних навчальних дисциплін (предметів) [162].

А. Цимбалару пропонує тлумачити поняття «освітній простір» у розрізі концептуальних візій різних наук (філософії, математики, хімії, біології, соціології, психології, педагогіки тощо). Дослідниця наголошує, що це поняття є досить масштабним, багатогранним, і визначає освітній простір як «педагогічну реальність (об’єктивну й суб’єктивну водночас), у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб’єктивацію і прогресивний розвиток об’єктів (фігурантів і предметів)» [195]. Варто зазначити, що науковиця розглядає освітній простір не відокремлено, а в межах зв’язку з особистістю, наголошуючи, що означення «освітній» дає можливість говорити про простір, як про те, що вже освоєно діяльністю особистості [196]. Наголосимо, що дослідниця чітко диференціює поняття «освітній простір» та «освітнє середовище», а також підкреслює необхідність розрізнення дефініцій «освітній» та «навчальний» простір, вважаючи перше поняття ширшим щодо другого [195].

Освітній простір як підсистему соціального простору розглядає С. Мергут. Він наголошує, що ця підсистема виникає в процесі взаємодії «суб’єкта, об’єкта та просторово-предметних компонентів (учень, учитель, різноманіття середовищ та систем)» [98, с.57].

Отже, можемо спостерігати неоднозначність у трактуванні визначеної дефініції. З одного боку освітній простір розглядається у фізичному вимірі, як такий, що має певну територіальну обмеженість, протяжність тощо, а з іншого потрактовується як соціальне явище, оскільки схарактеризоване системою соціальних взаємозв’язків між його учасниками.

Звернімося тепер до тлумачення дефініції «освітнє середовище». Так, поміж значень поняття «середовище» віднаходимо: «сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму» [26, с.1309].

І. Габа визначає середовище як «динамічну систему умов у межах певного простору, у якому відбувається діяльність людини, яка є одночасно продуктом і творцем свого середовища» [36 с. 5]. З-поміж його ознак дослідниця визначає «відсутність фіксованих часопросторових рамок, повноту й інтегральність сприймань, зв'язок із діяльністю індивіда, одночасне входження індивіда в декілька середовищ» [36, с. 5], що, на нашу думку, дає підстави розмежовувати поняття «простір» і «середовище», з огляду на відсутність фізичних характеристик останнього.

Відзначимо, що, порівняно з освітнім простором, у тлумаченні дефініції «освітнє середовище» з-поміж дослідників значно менше розбіжностей. Так, А. Смолук подає як загальноприйняте таке визначення: освітнє середовище – це сукупність об'єктивних умов, факторів, компонентів, що сприяють успішному функціонуванню освіти [166, с. 47].

За О. Писарчуком, «освітнє середовище – система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що міститься в просторово-предметному, соціально-комунікаційному, психолого-дидактичному й пізнавально-мотиваційному компонентах» [127, с. 7].

Як «сукупність умов, що забезпечують освіту людини» визначає освітнє середовище О. Лобода [90, с. 21]. Важливою є думка дослідниці щодо того, що «освітнє середовище не є матеріальною умовою діяльності, як звичайне середовище», натомість, на її думку, необхідною умовою для виникнення освітнього середовища є «комунікативна взаємодія двох суб'єктів» та їхня діяльність, що виникає в результаті такої взаємодії [92, с. 21]. Викладене вище вкотре підкреслює пріоритетність соціального чинника в створенні освітнього середовища.

Узагальнимо: освітнє середовище – це сукупність/система компонентів, умов, впливів, факторів, можливостей, які сприяють успішному особистісному

розвитку в процесі навчання. Представлений аналіз наукових джерел засвідчує особистісно-соціальне забарвлення змісту досліджуваного поняття, тобто «освітнє середовище», на нашу думку, доцільно тлумачити як явище соціальне.

З огляду на попередній теоретичний аналіз, висновуємо, що поняття *«освітній простір»* та *«освітнє середовище»* є досить спорідненими, однак не тотожними. Так, перше розглядаємо як зовнішнє, фізичне, що визначається як певна фізична система, яка включає фіксовану територіальну протяжність закладу освіти, наявність необхідних освітніх приміщень, навчального обладнання тощо, що, безперечно, впливає на ефективність діяльності власне закладу освіти та на успішність формування майбутнього фахівця, і, хоча присутність особистості «оживляє» освітній простір, однак ми вважаємо, що це поняття варто розглядати як самостійне, яке існує поза особистістю.

Натомість освітнє середовище – явище соціальне, не спроможне виникнути та функціонувати окремо від діяльності особистості в його межах; воно не лише формує систему соціальних зв'язків, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності, а й сприяє загальному психосоціальному розвитку особистості. Зважаючи на це, можемо припустити, що освітній простір є більш незмінним порівняно з освітнім середовищем, адже соціальна взаємодія, яка є основою формування освітнього середовища, це динамічне явище. Також поділяємо переконання, що рівень впливу учасників освітнього процесу на безпосереднє конструювання освітнього простору значно менший, ніж на освітнє середовище, тому що в останньому випадку побудова безпосередньо залежатиме від їхньої спільноти.

Варто зауважити, що кожне з вищезазначених понять матиме специфічні характеристики з огляду на типи закладів освіти, з діяльністю яких вони пов'язані (дитячий садок, школа, коледж, університет тощо). У фокусі нашого дослідження йтиметься про освітнє середовище педагогічного коледжу.

Н. Ревнюк розглядає освітнє середовище закладу вищої освіти як «впорядковану цілісну сукупність компонентів», поєднання і взаємодія яких створюють «умови й можливості для цілеспрямованого й ефективного

використання педагогічного потенціалу середовища в особистісних інтересах всіх її суб'єктів» [150, с.11-12].

Грунтовнішим видається тлумачення поняття «освітній простір закладу вищої освіти» М. Братко. Дослідниця трактує освітній простір як «багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації в процесі життєдіяльності» [22, с.14-15]; відтак освітнє середовище закладу вищої освіти є, на її думку, «детермінантою розвитку, становлення особистості в період здобування нею фахової освіти» [22, с.15].

Педагогічний коледж належить до закладів фахової передвищої освіти. Л. Малишева трактує освітнє середовище педагогічного коледжу як «соціальне оточення студентів, що вміщує комплекс певних соціально-освітніх умов, які впливають на студентську молодь» [94, с. 80].

С. Слюсарук-Літвін визначає освітнє середовище закладів цього типу як «систему впливів та умов формування особистості студента, а також наявних у межах організованого професійно-освітнього процесу, зокрема, у соціальносуб'єктному, психодидактичному і просторово-предметному оточенні, можливостей для її розвитку, що найактивніше впливають у період професійної підготовки» [165, с. 103]. З-поміж основних характеристик цього середовища науковиця виокремлює «цілеспрямованість та організованість педагогічної діяльності», «широку комунікативну взаємодію суб'єктів едукації», «інтегрованість і варіативність освіти», «індивідуалізацію», «технологію самопроєктування», «свободу професійного вибору й наявність у просторі ЗВО структурно-функційних елементів для організації поліпрофесійних педагогічних практик» [166, с. 103-104]. Зважаючи на положення Закону України «Про фахову передвищу освіту», у якому зазначено, що «рівень фахової передвищої освіти передбачає здатність особи вирішувати типові спеціалізовані задачі в окремій галузі професійної діяльності» [144], а також з огляду на функціональне

призначення, мету та зміст діяльності педагогічного коледжу, ми погоджуємося з точкою зору дослідниці, яка називає освітнє середовище педагогічного коледжу професійно орієнтованим [165, с.106].

Схожу позицію обстоюють А. Смолюк, який тлумачить освітнє середовище педагогічного коледжу як «систему психолого-педагогічних впливів і умов формування майбутнього педагога початкової школи, а також можливостей для його розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [166, с.50] та К. Подуфалова, яка визначає його як «сукупність умов і можливостей для професійно-особистісного розвитку здобувачів фахової передвищої освіти» [129, с.232].

На нашу думку, дві останні дефініції найбільш повні, оскільки їхній зміст максимально конкретизовано, чітко окреслено специфіку досліджуваних понять, відповідно до конкретної спеціалізації, освітнього рівня тощо. Ґрунтуючись на попередньо отриманих наукових відомостях в межах окресленої проблеми та оперуючи власним досвідом роботи викладача педагогічного коледжу, вважаємо слушним виокремлення та диференціювання К. Подуфаловою компонентів освітнього простору педагогічного коледжу: інформаційного, соціального та технологічного. Погоджуємося із тим, що освітнє середовище має орієнтувати здобувача освіти на формування професійних якостей, мотивувати на розвиток його як педагога-професіонала [129, с. 232].

Таким чином, можемо констатувати відсутність значних розбіжностей у дефініюванні поняття «освітнє середовище педагогічного коледжу», яке визначають у загальному плані як систему впливів, умов та можливостей для особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя.

Зважаючи на вищезазначене, ми схилиємося до думки, що в потрактуванні досліджуваного поняття центральним та змістотвірним є процес взаємодії всіх учасників освітнього процесу у різних її видах та формах. Відтак пропонуємо розглядати освітнє середовище педагогічного коледжу як:

- взаємодію, що ґрунтується на психологічних засадах, є педагогічно організованою та контрольованою, тобто їй передує психолого-педагогічний вплив;
- міжособистісну взаємодію, яка передбачає встановлення різних соціальних контактів, вирішення конфліктів тощо, що виступає умовою соціального розвитку особистості-професіонала;
- взаємодію, яка розширює освітньо-професійну спроможність особистості, визначає її професійне спрямування, формує фахівця в галузі освіти, тобто розкриває освітні можливості особистості.

З огляду на специфіку функціонування педагогічного коледжу вважаємо за доцільне ґрунтовніше проаналізувати особливості освітнього середовища цього типу установ та вплив цього середовища на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Так, з-поміж визначальних характеристик педагогічного коледжу як фахового закладу є забезпечення здобуття різних рівнів освіти: профільної середньої (останній рівень повної загальної середньої освіти: 10–12 класи шкільного навчання), та/або початкового рівня (короткий цикл) вищої освіти, та/або першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (базова вища освіта) [144]. Ця поліфункціональність освітнього закладу позначається на конструюванні його освітнього середовища. На нашу думку, педагогічний коледж можна вважати «перехідним» закладом освіти: від школи до університету. Відповідно, його освітнє середовище виступає як адаптаційний фундамент в особистісно-професійному розвитку майбутнього вчителя.

Безпосередня організація освітнього процесу в коледжі також має свої відмінності, зазвичай специфічні для кожного закладу такого типу – наприклад, менша кількість традиційних лекцій, поділ академічної години (пари) на уроки, зменшена частка годин самостійної роботи, достатньо великий відсоток професійної підготовки становлять різні види педагогічних практик, у порівнянні з іншими закладами вищої освіти тощо.

Беручи до уваги ранній (порівняно з педагогічним університетом) вік вступників (14-15 років), ще однією особливістю педагогічних коледжів можна вважати те, що традиційно освітнє середовище таких закладів є більш педагогічно керованим, особливе значення в ньому має сформований виховний потенціал закладу, система соціокультурних складників – цінностей, внутрішніх традицій тощо, які впливають насамперед на формування особистості майбутнього вчителя та його професійних компетентностей.

Ми схильні вважати, що педагогічний коледж – це заклад вищої освіти, який відрізняється від інших зокрема своєю компактністю як у просторово-територіальному, так і кількісному (склад учасників освітнього процесу) аспектах, що дозволяє зробити організацію і здійснення освітнього процесу більш «відкритими». На нашу думку, це також одна з визначальних характеристик, яка вирізняє педагогічний коледж з-поміж інших закладів освіти. Відповідно, наголошуючи на компактності («щільності») освітнього середовища, маємо на увазі високу згуртованість усіх учасників освітнього процесу, адже переважна більшість здобувачів освіти знайомі між собою незалежно від курсу та спеціальності/спеціалізації, знають та вільно спілкуються не лише з педагогічним, а і з трудовим колективом у цілому, що обумовлює систему тісних міжособистісних взаємин. Це також знаходить відображення в ефективному формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів. Так, у здобувачів педагогічного коледжу спостерігається рання соціальна зрілість та високий рівень відповідальності.

Зауважимо, що згуртованість та психологічно комфортна атмосфера в закладі освіти є одним із чинників забезпечення високого рівня навчання. Обґрунтуймо: освітнє середовище педагогічного коледжу виступає моделлю організації і здійснення освітнього процесу, яка є наближеною до професійних умов майбутніх учителів початкових класів, адже учасниками освітнього процесу в школі є здобувачі освіти, педагоги, батьки тощо, які взаємодіють на засадах педагогіки партнерства. Це ще одна важлива особливість педагогічних коледжів

як освітніх закладів, яка позитивно впливає на формування професійних якостей здобувачів освіти.

Безперечно, у будь-якому закладі освіти одним із ключових елементів освітнього середовища є науково-викладацький склад. Варто наголосити, що в закладі фахової передвищої освіти завдяки такій міжособистісній єдності не лише здійснюється професійна підготовка майбутніх педагогічних кадрів, а й відбувається практична реалізація головних засад професійної діяльності викладачів, зокрема їхня безпосередня взаємодія зі здобувачами освіти. Натомість у інших закладах освіти спостерігається висока частка самостійної роботи здобувачів освіти та збільшення соціальної дистанції в моделі здобувач освіти – викладач – батьки.

Отже, узагальнюючи попередньо викладене, зазначимо, що ми погоджуємося з майже ідентичними в працях вищезгаданих науковців трактуваннями поняття *«освітнє середовище педагогічного коледжу»* і в межах нашого дослідження визначаємо його як систему психолого-педагогічних взаємовпливів, соціальних умов та освітніх можливостей, що спрямовані на успішний особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів початкових класів.

Зважаючи на сказане вище щодо поняття *«методична компетентність учителів початкових класів»*, висновуємо, що зазначені особливості освітнього середовища педагогічного коледжу сприяють ефективному формуванню цієї компетентності. Ми переконані, що разом із основами професійної діяльності у здобувачів освіти у педагогічних коледжах, порівняно з педагогічними закладами вищої освіти, більш успішно формується система особистих цінностей і професійна мотивація, навички професійного спілкування з учасниками освітнього процесу, базові навички управлінської діяльності педагога тощо – усе, що було визначено нами як складники формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (пит. 1.1).

Зважаючи на виокремлені шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та з метою унаочнення наших наукових

пошуків прикладами практичного застосування окреслених вище теоретичних понять, ми проаналізували трактування методичної компетентності в документах, які складають нормативну базу закладів фахової передвищої освіти, що, на нашу думку, сприятиме розтлумаченню змісту окресленого поняття в його кореляції з процесом підготовки майбутніх учителів початкових класів саме в педагогічних коледжах.

Таким чином, ми сконцентрувалися на аналізі освітньо-професійних програм закладів фахової передвищої освіти. ОПП – це «єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення визначених результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої та професійної кваліфікації» [29, с. 6]. В цьому документі визначено зміст та очікувані результати підготовки здобувачів освіти, вказано необхідний обсяг кредитів ЄКТС для здобуття ступеня, у порядку виконання описано перелік освітніх компонентів, форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти тощо [29, с. 8].

Отже, було ґрунтовно вивчено освітньо-професійні програми Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» [118], Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж» [119], Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради» [120], Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради [121], та Відокремленого структурного підрозділу «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» [117]. Усі опрацьовані документи відповідали галузі знань «01 Освіта/Педагогіка», спеціальності 013 «Початкова освіта», освітньо-професійному ступеню: фаховий молодший бакалавр; професійній кваліфікації: «вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» для денної форми навчання.

Кожна з проаналізованих освітньо-професійних програм містить перелік загальних (ЗК) та спеціальних (СК) компетентностей. У фокусі нашого

дослідження передусім постають спеціальні компетентності, які розкривають зміст методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З огляду на зміст методичної компетентності, заявлений у Професійному стандарті учителя, та особливості спеціальних компетентностей зі Стандарту фахової передвищої освіти (укоотре зауважмо, що ці документи є базовими для педагогічних коледжів), ми зробили спробу знайти відповідні спеціальні компетентності в проаналізованих освітньо-професійних програмах педагогічних коледжів та порівняти їх. Результати описано й деталізовано в таблиці (додаток В).

У ході аналізу виявлено, що до змісту спеціальних компетентностей ОПП КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», розробленої в 2020 році, пізніше внесено зміни: повністю продубльовано перелік та опис спеціальних компетентностей зі Стандарту фахової передвищої освіти. Окрім вказаних вище, у документі також представлено спеціальні компетентності з додаткових спеціалізацій: «Соціальний педагог», «Вчитель фізичної культури початкової школи», «Вчитель англійської мови початкової школи», «Керівник дитячого художнього хорового колективу», «Керівник дитячого художнього хореографічного колективу». Набори цих компетентностей окреслюють необхідну професійну спроможність, визначають специфіку діяльності професійної спеціалізації майбутнього вчителя. Проте їхнє детальне вивчення не є предметом нашого зацікавлення, оскільки ми концентруємося на вивченні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

ОПП Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради (2022 р.) та ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (2023 р.) так само розроблено з урахуванням переліку та опису спеціальних компетентностей зі Стандарту фахової передвищої освіти. ОПП не передбачають оволодіння здобувачами освіти додатковою спеціалізацією, тому, відповідно, відсутній опис інших спеціальних компетентностей.

У ході аналізу ОПП КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» (2020 р.) та КНЗ фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради» (2023 р.) з'ясовано, що описані в них набори спеціальних компетентностей мають різні формулювання, які, однак, скомбіновано відповідно до компетентностей Професійного стандарту учителя, Стандарту фахової передвищої освіти, а також компетентностей і програмних результатів навчання Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Таким чином, можна зробити висновок, що спільними професійними здатностями, які описують методичну компетентність майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі є: орієнтування майбутнього педагога у нормативних документах та ефективне моделювання їхнього змісту з урахуванням очікуваних результатів навчання; уміння моделювати та організовувати освітній процес, добираючи ефективні форми, методи, засоби, сучасні методики і технології; здатність до навчання молодших школярів у межах програмового змісту різних освітніх галузей, у тому числі, комбінуючи цей зміст; спроможність розвинути в учнів навички критичного мислення та ціннісні ставлення; здатність здійснювати оцінювання на засадах компетентнісного підходу; уміння майбутнього учителя управляти власною професійною діяльністю; керувати емоційними станами та почуттями; формувати здатність до вироблення індивідуального професійного стилю; прагнути до саморозвитку й самовдосконалення.

Аналізуючи згадані вище документи, ми виявили, що формулювання змісту методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у закладах фахової передвищої освіти різні, але їх змістове наповнення тотожне і формально зводиться до здатності ефективно організовувати та провадити освітній процес у початковій школі з урахуванням вимог Державного стандарту початкової загальної освіти та на засадах компетентнісного підходу.

Зміст освітнього процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів визначається навчальними планами, програмами, навчально-методичним комплексом. Тому ставимо за мету дослідити змістове наповнення освітньо-професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з метою аналізу сучасного стану формування методичної компетентності. Перш за все, вважаємо необхідним проаналізувати навчальний план педагогічних коледжів. Це – «нормативний документ закладу фахової передвищої освіти, що є основою для змістової складової підготовки фахівців за спеціальністю (освітньо-професійною програмою) [29, с. 31]. Він проєктується на основі ОПП на увесь термін підготовки, «визначає перелік та обсяг освітніх компонентів у кредитах ЄКТС, їх логічну послідовність, форми організації освітнього процесу, види та обсяг навчальних занять, графік освітнього процесу, форми поточного і підсумкового контролю, що забезпечують досягнення здобувачем фахової передвищої освіти запланованих результатів навчання» [29, с. 31].

Ми проаналізували навчальні плани КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» [109], Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради [110], КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» [108], КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» [107] та ВСП «ІваноФранківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» [106].

Узагальнений аналіз опрацьованих документів дає підстави стверджувати, що вони структурно складаються з кількох основних частин, які ми умовно промаркували і відобразили у додатку Г. Детальне вивчення навчальних планів доводить, що ці структурні частини хоча і різняться за назвою, однак мають схоже освітнє наповнення.

Таким чином, перша зі структурних частин навчальних планів: Обов’язкові освітні компоненти навчального плану за освітньою програмою профільної середньої освіти [109] /Нормативні навчальні дисципліни [110] / Обов’язкові компоненти загальноосвітньої підготовки [108] /Цикл загальноосвітніх дисциплін

[106, 107]. Ця частина включає навчальні дисципліни загальноосвітнього спрямування, які в свою чергу виокремлюються у блоки. Однак в межах нашого дослідження ми аналізуватимемо саме той зміст професійної підготовки, який безпосередньо і найбільшою мірою визначає формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Так, нашу увагу привернула друга змістова частина майже усіх навчальних планів: Обов'язкові освітні компоненти навчального плану за освітньо-професійною програмою [109] / За освітньо-професійною програмою [110] /Освітні компоненти професійної підготовки [107] / Нормативні навчальні дисципліни [106]. Ця частина відображає навчальні дисципліни, націлені на професійну підготовку здобувачів освіти.

Так, у навчальних планах КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» та Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради, ця частина деталізована через такі блоки:

- Обов'язкові освітні компоненти, що формують загальні компетентності [109] /Освітні компоненти навчального плану за освітньо-професійною програмою [110]. Цей блок у навчальних документах різниться за наповненням, та близькими за змістовим наповненням є такі навчальні дисципліни: Сучасна українська мова з практикумом, Основи української державності, культури та права [109] /Українська державність та культура [110], Основи філософських знань [109] /Філософія освіти [110], Основи охорони праці та цивільного захисту [109] /Охорона праці [110].

- Обов'язкові освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності. Сюди віднесено такі навчальні курси: Педагогіка з основами педагогічної майстерності, Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти [109] /Основи інклюзивної освіти [110], фахові методики, курсові роботи.

- Практична підготовка. Цей блок містить різні види навчально-виробничої практики. З-поміж них спільними для усіх педагогічних коледжів виявилися такі: Позакласна та позашкільна виховна робота [109, 110]

/Позанавчальна виховна робота [107] /Виробнича (позакласна і позашкільна виховна робота) [106]. Пробні уроки та заняття [107,109,110] /Виробнича (пробні уроки і заняття) [106]. Переддипломна (безперервна) педагогічна практика [109] /Безперервна практика [110] /Безперервна переддипломна практика [107] /Виробнича (безперервна) педагогічна практика [106].

Зазначимо, що у КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» ці види не виокремлені, однак, їх завдання реалізуються через такі практики як Педагогічна практика, Навчальна психолого-педагогічна практика (виробничі види) та Практика з основ природознавства та краєзнавства (навчальна).

Остання із вказаних вище знайшла відображення у навчальних планах КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради», Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради та ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника».

Відмінними видами навчальної практики у навчальному плані КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» є такі: Практика з основ природознавства і краєзнавства, Підготовка до літньої практики в дитячих оздоровчих закладах (табірний збір), а педагогічної (виробничої) – Літня практика в оздоровчому таборі.

Зауважимо, що у деяких аналізованих навчальних планах освітні дисципліни професійного спрямування представлені у вигляді циклів. Наприклад, у ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», друга частина «Нормативні навчальні дисципліни»:

1. Цикл загальної підготовки: Історія України, Сучасна українська мова, Культурологія тощо.
2. Цикл професійної підготовки:
 - Теоретична підготовка (усі психолого-педагогічні дисципліни та фахові методики).

- Практична підготовка (усі види навчально-виробничої практики).

У КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» та КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» відображено такі цикли:

1. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки: Основи філософських знань, Основи правознавства, Основи економічної теорії тощо.
2. Цикл математичної, природничо-наукової підготовки: Основи початкового курсу математики, Основи природознавства тощо.
3. Цикл професійної та практичної підготовки. Включає такі ж дисципліни як блок «Обов'язкові освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності» у попередньо аналізованих начальних планах.

У навчальному плані КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» як окремі виділені такі структурні частини: Дисципліни за вибором навчального закладу та Дисципліни додаткової спеціалізації. Схожа частина «Вибіркові освітні компоненти освітньо-професійної програми навчального плану (за вибором здобувача фахової передвищої освіти)» виокремлена і у документі Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради.

Отже, узагальнюючи проведений аналіз навчальних планів фахових педагогічних коледжів, можемо зробити висновок, що вони складаються з кількох структурних частин, які у різних навчальних планах відрізняються за назвою, однак містять схожі навчальні дисципліни. Перша структурна частина складається з окремих блоків та спрямована на забезпечення загальноосвітньої підготовки майбутніх учителів початкових класів. На нашу думку, навчальні дисципліни описаних освітніх блоків є важливими для розвитку загальної обізнаності, ерудованості та є основою для формування ключових компетентностей особистості, однак вони меншим чином впливають на формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. У площині нашого дослідження на особливу увагу заслуговують навчальні дисципліни другої структурної частини, яка націлена на здійснення фахової підготовки здобувачів освіти. Як ілюструє здійснений аналіз навчальних планів,

ця структурна частина може деталізуватися у вигляді як окремих блоків, так і циклів. Однак, зауважимо, що вона містить ті компоненти ОПП, які, на нашу думку, закладають основу для формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Особливе місце у цьому процесі належить і практичній підготовці фахівців.

Таким чином, з огляду на потрактування поняття «методична компетентність майбутніх учителів початкових класів», базуючись на описі методичної компетентності в Професійному стандарті вчителя та в ОПП педагогічних коледжів, вважаємо за необхідне більш детально проаналізувати ті дисципліни їхніх навчальних планів, які потенційно можуть сприяти формуванню методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Погоджуємося з думкою Т. Гарачук, яка називає цикл професійної та практичної підготовки «ядром» [41, с. 59], ми, в свою чергу, вважаємо його фундаментом формування особистості майбутнього фахівця у галузі початкової освіти, адже зміст цих навчальних дисциплін (Психологія, Вступ до спеціальності, Педагогіка, Основи корекційної педагогіки, Основи педагогічної майстерності, фахові методики тощо) має значний вплив на формування професіоналізму майбутніх фахівців.

Сформована система знань з основ психології безперечно є необхідною умовою для підготовки майбутнього педагога. Ця необхідність зумовлює вивчення дисципліни Психологія [112; 122] /Психологія (вікова, педагогічна) [99] /Психологія (загальна, вікова, педагогічна) [111, 114]. Мета цих дисциплін полягає в розкритті загальних закономірностей і механізмів психічної діяльності. Поміж основних завдань: вивчення особливостей розвитку психології як науки; проєктування і моделювання майбутньої діяльності із урахуванням психологічних знань; оволодіння відомостями щодо розвитку психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку; орієнтування в особливостях міжособистісних відносин та вміння регулювати їх.

Зміст навчальних програм складається з декількох частин, деякі навчальні програми розкривають пропонований зміст у вигляді змістових модулів чи розділів. Зокрема, перша частина – це основи загальної психології, вона має на меті ознайомити здобувачів освіти із загальними основами психологічної науки та сформулювати основні поняття психології. Вивчення психічних процесів як частина курсу розкриває основні закономірності розвитку пам'яті, мислення, уваги, уяви, сприймання тощо. Такі знання особливостей пізнавальних процесів допоможуть майбутнім педагогам правильно підбирати навчальні завдання та комбінувати їх у змісті освітніх занять, враховуючи вікові психологічні особливості молодших школярів. Наступна змістова частина – індивідуально-психологічні особливості, вона має на меті ознайомити здобувачів освіти із такими поняттями як характер, темперамент, здібності, та схарактеризувати специфіку їхнього прояву на різних етапах індивідуального розвитку організму людини. Вікова психологія – змістовий розділ, орієнтований на розкриття загальних закономірностей психічного розвитку дитини; у цьому модулі майбутні вчителі мають змогу детально ознайомитися з психологічною характеристикою дитини від народження до юнацького віку. У межах нашого дослідження звертаємо особливу увагу на вивчення психології молодшого школяра: вплив зміни соціальної ситуації розвитку, психологічні новоутворення, вікові кризи, характеристика формування особистості молодшого школяра, психологічні особливості навчання дітей шестирічного віку тощо. У КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради», Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради та ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» уведено ще один змістовий розділ – педагогічна психологія. У ньому майбутні учителі початкових класів мають змогу ознайомитися з психологією навчання, виховання та педагогічної діяльності, а саме розкрити психологічні засади формування умінь і навичок, психологічні основи самовиховання і перевиховання, розширити знання про педагогічні здібності вчителя тощо. Проаналізоване ще раз підкреслює значущість змісту

навчання у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Однією з фундаментальних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя в цілому та формування його методичної компетентності зокрема є дисципліна Педагогіка [108; 109; 110] /Педагогіка з основами педагогічної майстерності [97; 111]. Вона має на меті сформувати в здобувачів: знання загальних засад педагогічної науки на основі перспективного бачення ідей і завдань початкової освіти; здатність ефективно провадити професійну діяльність, базуючись на основних законах педагогіки, її концепціях, закономірностях тощо; мотивацію до подальшого самостійного творчо-професійного зростання.

Змістове наповнення цих навчальних програм передбачає опанування кількох структурних розділів/модулів. Так, розділ «Загальні основи педагогіки»/«Теоретичні основи дисципліни «Педагогіка» спрямований на ознайомлення з педагогікою як наукою (предмет, об'єкт вивчення, категоріальний апарат, завдання, загальні тенденції розвитку тощо). «Дидактика»/«Теорія освіти і навчання (дидактика)» – наступний розділ, який передбачає викладання майбутнім учителям особливостей процесу навчання, його форм, методів, принципів; знайомить зі змістовим наповненням освітнього процесу в початковій школі, з основними нормативними документами, що його регулюють; формування теоретико-практичної підготовки щодо здійснення контролю та оцінки освітньої діяльності молодших школярів. Завданнями розділу «Теорія виховання»/«Теорія і методика виховної роботи» є ознайомлення майбутніх учителів з особливостями здійснення виховної роботи в закладі загальної середньої освіти, зокрема, зміст націлений на формування знань і вмінь щодо реалізації завдань різних напрямків виховання (розумового, морального, естетичного, фізичного, трудового, національно-патріотичного тощо) у початковій школі. «Школознавство» як розділ Педагогіки виокремлено не у всіх навчальних програмах. Цей розділ націлений на формування цілісного уявлення про систему освіти України, навчання основним засадам керівництва школою.

Цей навчальний курс вирізняється великою кількістю практичних, лабораторних робіт і завдань для самостійної роботи.

Отже, з огляду на проаналізований зміст розглядуваної дисципліни, констатуємо необхідність та обов'язковість її вивчення в рамках питання формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

В умовах організації інклюзивного навчання важливими є навчальні дисципліни, що знаходяться на межі психології та педагогіки: Основи спеціальної педагогіки та інклюзивної освіти [99] /Основи корекційної педагогіки [112; 113; 114] /Основи інклюзивної освіти [111]. Їхня основна мета – розкрити теоретико-методологічні основи педагогічної діяльності з дітьми, які мають особливі освітні потреби; сформулювати знання, уміння та навички організації ефективної корекційної допомоги дітям, які цього потребують тощо. Основний зміст навчальних курсів спрямований на вивчення видів і причин порушень психофізичного розвитку дітей, ознайомлення з комплексною диференціальною діагностикою відхилень у психофізичному розвитку; вивчення особливостей розвитку, навчання та виховання особистості за умови порушень слуху, зору, інтелекту, емоційно-вольової сфери та соціальної поведінки, за тяжких порушень мовлення та рухової сфери; специфіки організації освітнього процесу в інклюзивних умовах тощо. Згідно з окресленим змістом розглядуваних дисциплін можемо зробити висновок, що вони сприяють формуванню методичної компетентності майбутніх учителів, адже забезпечують систему психолого-педагогічних знань, врахування яких буде важливим в умовах сучасної початкової школи.

Таким чином навчальні дисципліни Педагогіка та Психологія, Основи корекційної педагогіки скеровані на формування загально-теоретичних основ організації освітнього процесу та його особливостей у початковій школі з урахуванням загальних психологічних знань, індивідуальних потреб учня та сучасних тенденцій розвитку освіти. Тому є підстави вважати, що ці навчальні курси слугують базисом у формуванні пізнавально-когнітивного компоненту

методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме його загальнопізнавального складника.

У системі психолого-педагогічних дисциплін також вивчається «Вступ до спеціальності». Навчальна дисципліна має на меті розкрити здобувачам освіти перспективи і шляхи оволодіння майбутньою професійною діяльністю вчителя початкових класів, сприяти підготовці до проходження різних видів педагогічної практики. З-поміж основних завдань: ознайомлення з особливостями професійних функцій педагога; формування етичних норм і правил вчителя, педагогічної культури тощо. Прогнозованими вміннями навчального курсу є здатність майбутніх педагогів до проєктування і моделювання власної професійної діяльності, вирішення класичних педагогічних ситуацій (наприклад, конфлікт учнів у класі; налагодження взаємодії з батьками учнів тощо); орієнтування в педагогічному категоріальному апараті; формування базису для подальшого оволодіння професійними знаннями, необхідними для провадження педагогічної діяльності.

Варто зазначити, що дисципліна «Вступ до спеціальності» вивчається на першому курсі, тому її зміст спрямований на підвищення процесу адаптації не лише до нових умов навчання, а й до подальшого успішного опанування педагогічною професією. Так, тематика освітнього матеріалу передбачає формування позитивного ставлення, стійкої внутрішньої мотивації до саморозвитку в майбутній професійній діяльності, а також розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя. Зокрема, поміж завдань для самостійної підготовки у КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» здобувачам освіти пропонується, послуговуючись літературою, скласти хронологічну таблицю «Етапи розвитку професії вчителя»; підготувати повідомлення на тему: «Мій ідеал/анти-ідеал учителя початкових класів»; законспектувати 4–5 висловлювань видатних людей про професію вчителя та усно прокоментувати їх; підготувати реферативну доповідь про позитивний педагогічний досвід вчителя за власним вибором; опрацювати визначені поради В. О. Сухомлинського та висловити власну думку щодо аналізованого; розробити

заповіді-рекомендації «Кодекс професійної етики вчителя» тощо. Описані завдання та зміст навчальної дисципліни в цілому відіграють важливу роль у формуванні як, зокрема, стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя, так і цієї компетентності в цілому.

В деяких проаналізованих навчальних планах бачимо, що в склад Педагогіки окремим розділом включено курс Основи педагогічної майстерності, а в інших він виступає як самостійна [111; 112; 113] дисципліна. Попри це ми вважаємо за необхідне проаналізувати її мету, завдання та змістове наповнення. Так, ми дійшли висновку, що зміст розглядуваного покликаний сприяти розкриттю майбутнім вчителем професійного потенціалу власної особистості, самопізнанню та самоорганізації професійної діяльності як основ професійної майстерності. Основними завданнями дисципліни є формування в здобувачів освіти внутрішньої потреби до самореалізації та удосконалення своєї професійної майстерності; розкриття багатогранності змісту педагогічної діяльності; виявлення особистісного потенціалу і його використання у вирішенні освітніх завдань, оволодіння елементами педагогічної техніки та прийомами професійного самовдосконалення.

Отже, можемо стверджувати, що змістове наповнення цієї дисципліни має безпосередній вплив на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, оскільки освітній потенціал навчального курсу значною мірою спрямований на формування особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності.

Необхідними для формування майбутнього професіонала є вивчення фахових методик викладання предметів початкової школи, адже саме вони розкривають специфіку реалізації завдань різних освітніх галузей початкової школи. Тому вважаємо за необхідне і виправдане проведення їх теоретичного аналізу та визначення освітнього потенціалу саме у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Для початку зазначимо, що у різних закладах освіти фахові методики мають різні назви:

- Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі, графіки письма та дитячої літератури [109] /Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі [107; 110] /Методика навчання української мови [108] /Теорія та методика навчання мовно-літературної освітньої галузі [106].
- Практичний курс іншомовної освітньої галузі з методикою навчання [106] /Іноземна мова з методикою навчання [110] /Методика навчання іноземної мови [107; 108] /Іншомовна освіта з методикою викладання [106].
- Теоретичні основи математики з методикою навчання математичної освітньої галузі [109] /Методика навчання математичної освітньої галузі [106; 110] /Методика навчання математичної освітньої галузі початкової освіти [107] /Методика математики [108].
- Методика навчання інтегрованого предмету «Я досліджую світ» [107; 109] /Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [108] /Основи інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з методикою навчання [110] /Технологія інтегрованого навчання у початковій школі «Я досліджую світ» [106].
- Практичний курс інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі [109] /Методика навчання інформатичної освітньої галузі [110] /Методика навчання інформатичної освітньої галузі початкової освіти [107] /Методика навчання інформатики [108] /Практичний курс інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі [106].
- Методика навчання технологічної освітньої галузі з практикумом [110] / Методика навчання технологічної освітньої галузі початкової освіти з практикумом [107] /Методика навчання предмету «Дизайн і технології» [108] /Теорія та методика навчання технологічної освітньої галузі [106].
- Методика навчання фізкультурної освітньої галузі [106; 109; 110] /Методика навчання фізкультурної освітньої галузі початкової освіти [107] /Теорія і методика фізичного виховання [108].
- Образотворче мистецтво з методикою навчання [107; 110] /Образотворче мистецтво з методикою викладання [108].
- Музичне виховання з методикою навчання [107; 108; 110].

Зазначимо, що у КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» окрім методик образотворчого та музичного мистецтва впроваджено також Основи ритміки і хореографії з методикою навчання. А у КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» усі фахові методики мистецького спрямування об'єднані у навчальну дисципліну Основи інтегрованого курсу «Мистецтво та технології» з методикою навчання (музика, малювання, хореографія, технології, сценічне мистецтво). Натомість у ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» викладається навчальний курс Теорія та методика навчання мистецької освітньої галузі. Також зазначимо, що у цьому закладі освіти окрім перелічених виокремлено також навчальні курси Теорія та методика навчання природничої освітньої галузі, Теорія та методика навчання соціальної та здоров'язбережувальної галузі, Теорія та методика навчання громадянської та історичної освітньої галузі. У Коростишівському педагогічному фаховому коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради окрім методики, що спрямована на навчання мовно-літературної освітньої галузі, виокремлено також навчальну дисципліну Методика навчання каліграфічного письма.

Отже, на перший погляд, можемо спостерігати певні відмінності у навчальних планах щодо наповнення їх фаховими методиками навчання у початковій школі. Однак аналіз навчальних програм дає підстави стверджувати, що мета, завдання та основний зміст цих навчальних дисциплін суміжний. Таким чином, кожна з описаних вище дисциплін з допомогою своїх завдань окреслює опанування необхідного рівня теоретико-практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у межах відповідної освітньої галузі. Однак варто зауважити, що всі вони, більшою мірою, спрямовані на формування конкретних педагогічних умінь і навичок, які є визначальними в структурі педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Значна частина змісту покликана формувати педагогічні практичні уміння, про що свідчить велика частка практичних і лабораторних робіт. З-поміж завдань різних методик, які виносяться

на самостійне виконання, зокрема, такі: розробити урок/фрагмент уроку за вказаною темою; описати алгоритм пояснення вказаного педагогічного явища/об'єкту/процесу; змодельовати розворот робочого зошита з друкованою основою для певного класу з визначеного предмету; підібрати систему вправ для учнів із метою диференціації освітнього процесу; проаналізувати фрагмент відео; описати методичні помилки в поясненні визначеної теми тощо. Отже, ми вважаємо, що зміст фахових методик як навчальних дисциплін суттєво впливає на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме власне пізнавального аспекта пізнавально-когнітивного компонента та діяльнісно-творчого компонента.

Для формування цілісності досліджуваної проблеми, було проаналізовано зміст освітньої підготовки здобувачів освіти, а саме розглянуто ОПП, навчальні плани різних педагогічних коледжів та вивчено програми освітніх дисциплін. Це дало змогу виокремити навчальні курси, які прямо чи опосередковано впливають на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Поміж них особливе місце належить дисциплінам професійної та практичної підготовки.

Висновки до першого розділу

В першому розділі нами було здійснено аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, що засвідчив актуальність обраної теми дослідження та необхідність її подальшого вивчення, що зумовило наукову новизну та можливе практичне впровадження.

З'ясовано суть основних понять дослідження: компетентність – інтегративна характеристика особистості, що виявляється в діяльності і впливає на ефективність вирішення поставлених завдань, основою якої є знання, уміння, навички, здобутий раніше досвід, особистісні переконання, цінності; компетенція – коло питань, певна соціальна вимога.

Уточнено поняття «методична компетентність», яке тлумачимо як властивість особистості, її особистісне утворення, яке виявляється в спроможності успішно організовувати та здійснювати освітній процес, результативно розв'язувати методичні задачі.

Визначено зміст поняття «методична компетентність учителів початкових класів» як складну багатофункціональну систему професійно-педагогічних умінь і особистісних здатностей педагога, що визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу в початкових класах відповідно до освітніх завдань.

У структурі методичної компетентності учителів початкових класів виокремлено і детально схарактеризовано стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний компоненти.

Розглянуто шляхи, методи і засоби формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі: розробка системи формування методичної компетентності майбутнього вчителя; формування особистості майбутнього вчителя початкових класів з урахуванням сучасних підходів; організація продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів; збагачення освітнього змісту практико-орієнтованими завданнями, створення умов, наближених до професійних; оновлення змістового наповнення дисциплін професійної підготовки та підходів до їх викладання; проєктування сучасного освітнього середовища.

Виявлено відмінність понять «освітній простір» та «освітнє середовище». Визначено особливості освітнього середовища педагогічного коледжу та вплив цього середовища на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Встановлено, що освітнє середовище сприяє формуванню системи власних цінностей і мотивів, навичок професійного спілкування з учасниками освітнього процесу, основ управлінської діяльності педагога тощо, що є складовими методичної компетентності майбутніх учителя початкових класів.

На основі аналізу освітньо-професійних програм педагогічних коледжів проаналізовано відмінності у формулюванні спеціальних компетентностей, які визначають зміст методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у закладах фахової передвищої освіти. Встановлено, що спільною базовою здатністю, що описана у ОПП, є ефективна організація та провадження освітнього процесу у початковій школі з урахуванням вимог Державного стандарту та на засадах компетентнісного підходу.

Досліджено зміст навчальних планів та робочих програм педагогічних коледжів. Виокремлено низку навчальних дисциплін, освітній потенціал яких найбільшим чином сприяє формуванню компонентів методичної компетентності майбутніх педагогів: «Педагогіка», «Психологія», «Вступ до спеціальності», «Основи корекційної методики», «Основи педагогічної майстерності» та фахові методики викладання в початковій школі.

Зміст першого розділу висвітлено в таких публікаціях за темою дисертаційного дослідження: [4; 42; 205; 206; 207; 210; 214; 215; 216].

РОЗДІЛ 2.

Практичні аспекти формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

2.1. Аналіз сучасного стану проблеми формування методичної компетентності фахівців початкової освіти

Вимоги сьогодення диктують зміну вектора формування і розвитку особистості. Неминучим є оновлення світової освітньої системи. Мова йде про оновлення концептуальних засад та їхнє практичне втілення у реальні життєві ситуації. У цьому аспекті актуальними залишаються питання підготовки майбутнього вчителя, та перепідготовки вчителя-практика, що фокусуються на формуванні особистості відповідно до вимог та умов сучасності.

Відтак у площині нашого дослідження з метою аналізу сучасного стану формування методичної компетентності, вважаємо за доцільне організувати, здійснити дослідження та проаналізувати результати цього дослідження стосовно стану сформованості методичної компетентності вчителів-практиків у галузі початкової освіти. Зауважимо, саме вчителі-практики слугують прикладом для формування методичної компетентності майбутніх фахівців під час проходження ними педагогічної практики.

Різні аспекти методичної компетентності та її значення в професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів висвітлювали такі дослідники як І. Вікторенко [28], М. Гаран [39], І. Княжева [72] та ін.

Ставимо за мету дослідити стан сформованості методичної компетентності вчителів початкових класів в регіоні нашого проживання (Одеська область).

У межах дисертаційної роботи було організовано та проведено онлайн-анкетування для визначення стану сформованості методичної компетентності педагогів. У ньому взяли участь 42 респонденти – представники Одеської області

з досвідом педагогічної роботи від 1 до 44 років: 40 – вчителі початкових класів, 1 – асистент вчителя в початкових класах, 1 – вихователь групи продовженого дня в початковій школі.

Анкетування було створено за допомогою ресурсного забезпечення Google Forms і передбачало анонімні відповіді на 21 питання-твердження (додаток Д). Запитання закритого типу представлено у вигляді лінійної шкали, де «0» – це відсутність описаного педагогічного явища, а «5» – найвищий ступінь вияву педагогічного явища, про яке йдеться. Також в анкетуванні вказано питання, що потребували власної відповіді респондентів.

Розроблення запитань базувалося на змісті предметно-методичної компетентності, що представлено в Професійному стандарті вчителя [146], який є одним із базових у визначенні змісту методичної компетентності.

У першому розділі роботи було здійснено аналіз сутності предметно-методичної компетентності, визначено специфічні риси та особливості, ґрунтуючись, зокрема, на описі предметно-методичної компетентності у Професійному стандарті учителя. Питання були поставлені для того, щоб визначити усвідомлення вчителями наявних у них компетенцій та їхнє вміння їх схарактеризувати. Запропоноване анкетування проводиться з метою самооцінювання педагогів-практиків.

Узагальнюючи отримані результати, констатуємо, що більшість респондентів під час відповідей на питання-твердження обирали на шкалі оцінювання «4» і «5», що свідчить про достатній і високий рівні сформованості компетентності/ педагогічної здатності.

Так, аналіз отриманих даних засвідчив, що переважна більшість респондентів активно комбінують різні освітні галузі під час підготовки та проведення навчальних занять (54,8%); формують в учнів системне мислення (52,4%) тощо.

66,7% респондентів стверджують, що завжди добирають доцільні форми, методи та засоби навчання відповідно до мети, вікових та індивідуальних особливостей учнів (рис. 2.1.)

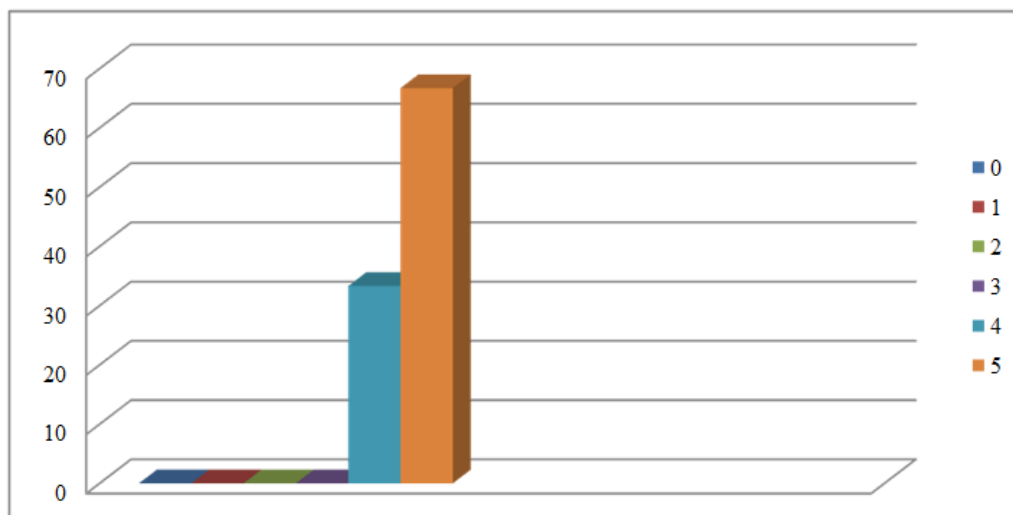


Рис. 2.1. Узагальнені результати щодо питання добору доцільних форм, методів та засоби навчання відповідно до мети, вікових та індивідуальних особливостей учнів (у %)

33,3%, згідно з їхніми відповідями, доволі часто поєднують різні види нестандартних уроків. Під час організації навчальних занять переважно послуговуються відкритими питаннями (42,9%), застосовують міжпредметні зв'язки на уроці (42,9%) (рис. 2.2.). Це свідчить про те, що опитані добре орієнтуються в специфіці та особливостях організації освітнього процесу.

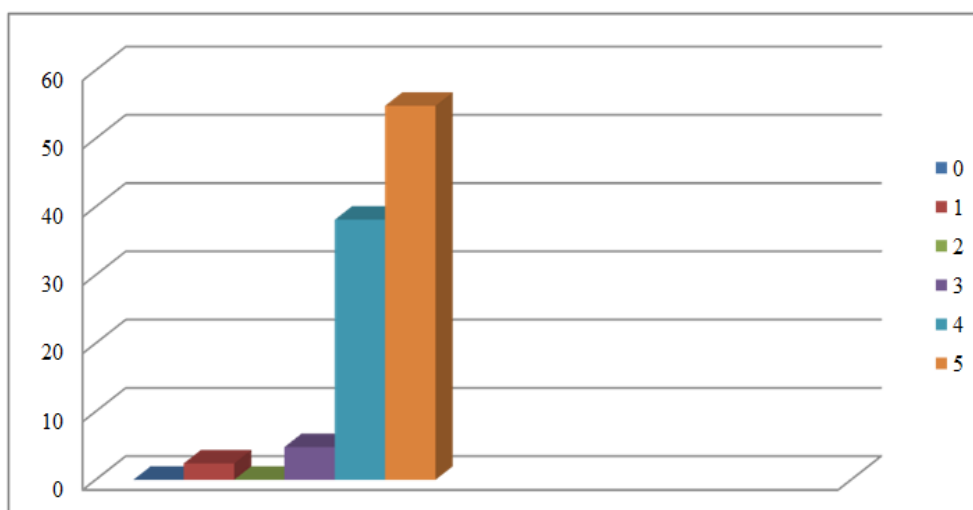


Рис. 2.2. Узагальнені результати щодо питання застосовування міжпредметних зв'язки та інтеграції різних освітніх галузей під час підготовки та проведення навчальних занять (у %)

Аналіз відповідей на деякі з питань показав результат, який ми не можемо потрактувати однозначно. Так, під час оцінювання твердження «орієнтуюся в нормативно-правовій базі, що регулює освітню діяльність» лише 31% респондентів обрали на шкалі оцінювання позначку «5».

Це свідчить про те, що лише приблизно третина опитаних здатні оперувати нормативними документами на високому рівні. 42% опитуваних впевнені, що правильно моделюють зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів, які прописані у вищезгаданих нормативних документах. Отримані результати унаочнено на рис. 2.3.

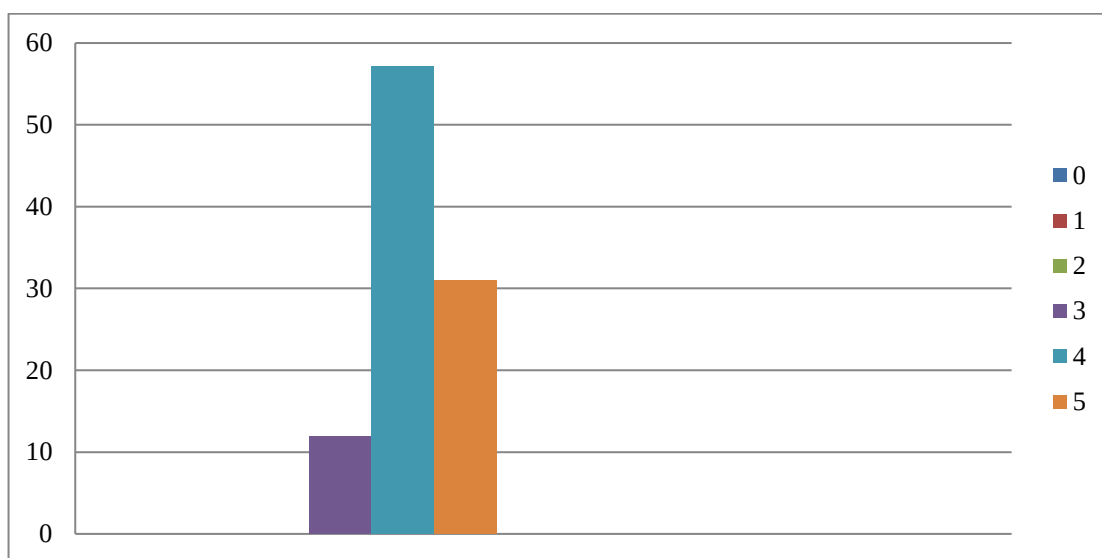


Рис. 2.3. Узагальнені результати щодо питання орієнтування в нормативно-правовій базі, яка регулює освітню діяльність у початковій школі (у %)

54,8% опитуваних зазначають, що якнайкраще розвивають в учнів ключові компетентності та наскрізні вміння, спільні для всіх освітніх галузей, формують готовність до їхнього застосування, водночас лише 47,6% на навчальних заняттях широко впроваджують технології та методики особистісного, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів. Це демонструє певну невідповідність, адже неможливо формувати та розвивати компетентності учнів без залучення відповідних технологій, методик, методів та прийомів та не орієнтуючись у вимогах нормативних освітніх документів, що й описують зміст цих компетентностей.

Зауважимо, що використання інноваційних технологій є невід’ємним складником розвитку методичної компетентності вчителя початкових класів. Так, 52,4% респондентів засвідчили, що активно застосовують інноваційні технології навчання (рис. 2.4.).

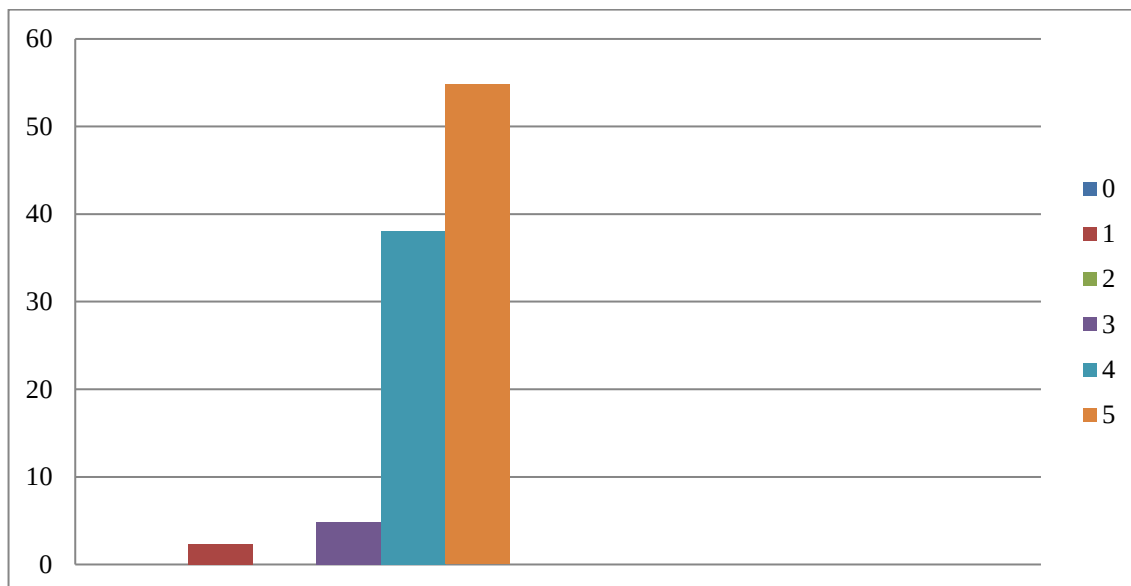


Рис. 2.4. Узагальнені результати щодо питання впровадження технологій та методик особистісного, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів (у %)

Однак під час детального опису цих технологій значна частина педагогів вказувала поодинокі методи і прийоми навчання, способи організації освітньої діяльності учнів, деякі форми організації освітнього процесу тощо. На питанні щодо використання технології розвитку критичного мислення максимальну позначку обрали лише 33,3% респондентів, що може свідчити про використання окремих методів та прийомів розвитку критичного мислення, а не системне застосування описаної технології, і це, на нашу думку, є менш результативним.

Лише 42,9% опитуваних вказали, що часто використовують прийоми формувального оцінювання, водночас не всі респонденти змогли конкретизувати, які саме. Наголосимо, що деякі педагоги вказали виключно традиційні форми і методи контролю.

Більша частина відповідей респондентів (52,4%) свідчить про стійку систему внутрішніх мотивів до виконання педагогічно-професійних функцій. Такий же відсоток педагогів готовий до постійного творчого пошуку, креативного перетворення та впровадження кращого педагогічного досвіду. Узагальнені результати відображено на рис. 2.5.

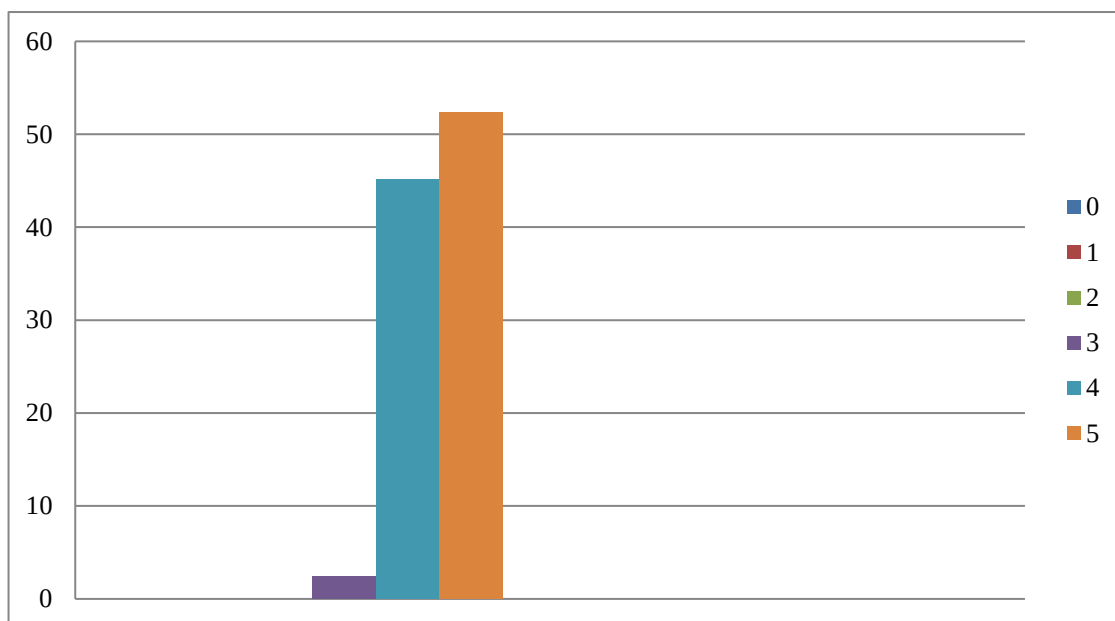


Рис. 2.5. Узагальнені результати щодо питання використання творчого пошуку, креативного перетворення та впровадження кращого педагогічного досвіду(у %)

57,1% опитаних зазначають, що здатні до рефлексії та саморефлексії. Такі показники свідчать, що в значній кількості опитаних недостатньо сформовані навички самоаналізу.

Отримані результати дослідження свідчать про те, що складники методичної компетентності вчителів початкових класів потребують розвитку та удосконалення. Вважаємо, що цього можливо досягнути в рамках організованої та планомірної самоосвітньої діяльності.

Отже, методична компетентність вчителя посідає вагоме місце в становленні педагога-професіонала та є однією з базових у формуванні особистості майбутнього вчителя початкових класів. Як засвідчив аналіз стану сформованості методичної компетентності вчителів початкових класів Одеської

області, на цьому етапі є певні труднощі із розумінням і розвитком окремих складників методичної компетентності. Рівень сформованості методичної компетентності вчителів-практиків потребує коригування за допомогою цілеспрямованої самоосвітньої діяльності.

Однією з ключових фігур в організації освітнього процесу є педагог, від професійності якого переважно буде залежати ефективність освітньої діяльності закладу освіти загалом. З нашої точки зору, у площині наукового дослідження, що здійснюється, важливими є педагогічні позиції викладачів закладів вищої освіти, які безпосередньо формують особистість майбутніх учителів початкових класів, щодо формування методичної компетентності. З цієї причини було проведено анкетування поміж науково-викладацького складу педагогічних коледжів із метою встановлення ролі викладачів закладу освіти щодо розглядуваного питання.

Це опитування, як і описане вище, було розроблено за допомогою ресурсного забезпечення Google Forms (додаток Е). В опитуванні взяли участь викладачі Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» (64), Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж» (43) та Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради» (42), що займаються підготовкою майбутніх учителів за спеціальністю 013 «Початкова освіта».

Анкета складається з 4 питань закритого типу та одного напівзакритого питання. Так, на питання «Чи ознайомлені Ви зі змістом методичної компетентності, що описаний у Ваших Освітньо-професійних програмах (ОПП)?» 86,3% респондентів відповіли – «так», однак 13,7% стверджують, що ознайомлені лише частково (рис.2.6.).

Це може свідчити про недостатнє вивчення освітньої документації закладу викладачами, які безпосередньо залучені до здійснення освітнього процесу.

Отримані відповіді на наступне питання: «Чи погоджуєтеся Ви з думкою, що випускник педагогічного коледжу повинен мати сформовану методичну компетентність?» показали таке відсоткові співвідношення: 76,5% – «так, цілком

погоджуюсь», проте, 15,7% респондентів стверджують, що вони не погоджуються, адже гадають, що ця компетентність формуватиметься в процесі подальшої професійної діяльності майбутнього педагога, а 7,8% опитаних стверджують, що вони поки не визначились із відповіддю.

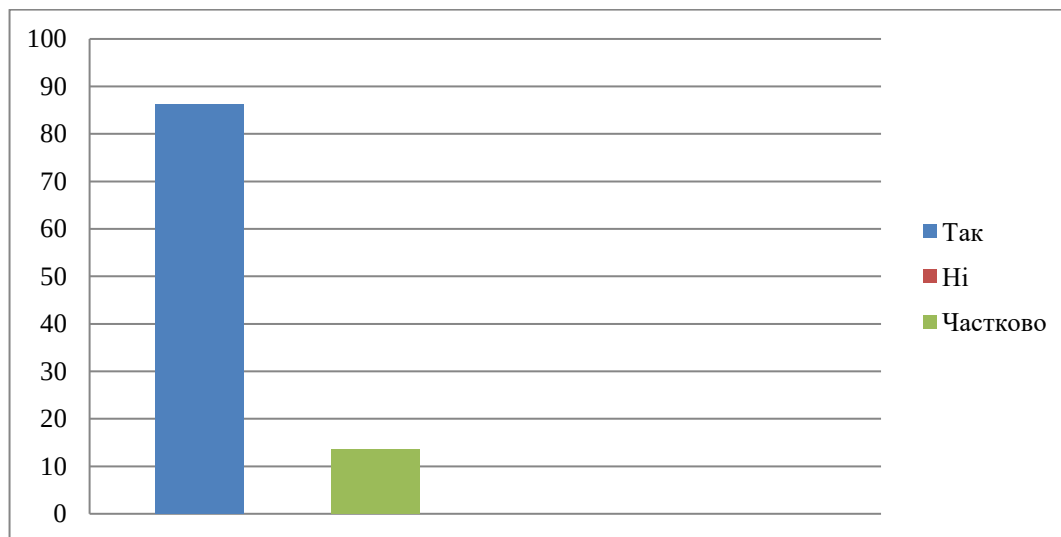


Рис. 2.6. Розподіл відповідей щодо питання ознайомлення зі змістом методичної компетентності, які описані в Освітньо-професійних програмах закладів освіти (у %)

Ми схильні вважати, що методична компетентність має бути вже сформована в майбутніх учителів в закладі першочислої (вищої) освіти в процесі їхнього опанування спеціальністю, оскільки, як зазначалося раніше, вона є основою професіоналізму та необхідним чинником здійснення педагогом своїх професійних функцій. Однак зміна суспільних векторів буде сприяти модернізації методичної компетентності та вимагати її корекції з урахуванням нових вимог освіти. Тому сформована під час освіти методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів буде постійно розвиватися в подальшому.

Таким чином, можемо зробити висновок, що не всі викладачі докладно ознайомлені зі змістом методичної компетентності, зазначеним у освітніх документах закладу, а отже, не повною мірою усвідомлюють її сутність та не вважають обов'язковим її формування в майбутніх учителів початкових класів під час набуття професійної освіти.

Для подальшого визначення та обґрунтування педагогічних умов успішного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі ми врахували експертну думку викладачів закладів фахової передвищої педагогічної освіти та запропонували в анкетуванні наступні питання.

«Чи вважаєте за доцільне впровадження до навчального плану підготовки майбутніх учителів початкової школи вибіркового освітнього компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів»?» Згідно з отриманими відповідями на це питання, констатуємо, що більша частина опитаних викладачів (54,9%) таку пропозицію вважають доцільною, але значний відсоток респондентів (35,3%) ще не визначилась із відповіддю, натомість 9,8% заперечують потребу запровадження такої навчальної дисципліни.

Однак з-поміж пропонованих шляхів підвищення рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (можна було обрати одночасно декілька варіантів) найбільший відсоток респондентів (60,8%) обрали відповідь «посилення практичної складової освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти», 56,9% – «широке використання інноваційних технологій викладачами під час процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів», 54,9% – «консультативна допомога як викладачів ЗВО, так і вчителів-практиків», 35,3% – «якісне забезпечення відповідною навчально-методичною літературою та сучасними засобами навчання» (рис.2.7.).

На основі опрацьованих результатів можемо констатувати, що не всі з опитаних викладачів педагогічних коледжів ґрунтовно ознайомлені зі змістом методичної компетентності, що описаний у ОПП їхніх закладів освіти. На нашу думку, це може призвести до розроблення таких навчально-методичних комплексів та організації освітнього процесу, що не зможуть повною мірою забезпечити формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та лише частково відповідатимуть реалізації освітніх завдань педагогічного коледжу загалом. Так, 23,5% опитаних не вважають (або не

визначилися з відповіддю), що випускник педагогічного коледжу мусить мати сформовану методичну компетентність.

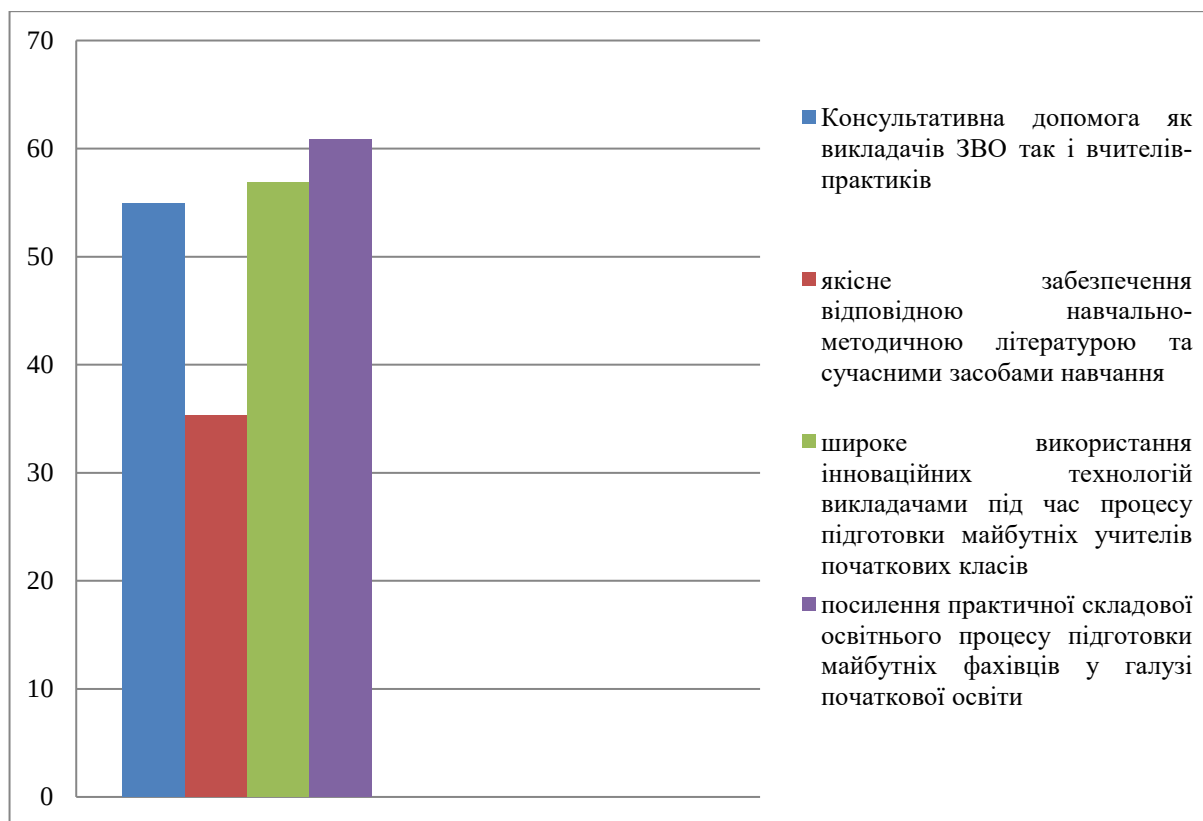


Рис. 2.7. Узагальнення результатів щодо питання вибору шляхів підвищення рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (у %).

Ми вважаємо, що наслідком такої позиції може стати недостатня підготовка майбутнього кваліфікованого вчителя початкових класів. На нашу думку, необхідною умовою формування майбутнього вчителя-професіонала, який націлений працювати в початковій школі, є саме сформованість його методичної компетентності як важливої складової формування професійної компетентності вчителя. У своїй подальшій професійній діяльності майбутні вчителі будуть лише розвивати вже набуту компетентність, ґрунтуючись на набутому педагогічному досвіді.

55,1% респондентів не вважають за потрібне чи ще не повністю переконані в необхідності розроблення та впровадження вибіркового освітнього компоненту

«Методична компетентність учителів початкових класів». Проте більшість опитаних схиляється до думки, що для підвищення якості формування варто посилити практичну складову освітнього процесу в підготовці майбутніх фахівців; широко застосовувати інноваційні технології під час безпосереднього здійснення освітнього процесу; взаємодіяти на принципах педагогіки партнерства; вони вважають, що здобувачам освіти варто звертатися за консультативною допомогою не лише до викладачів, а і до вчителів-практиків. Ми підтримуємо цю позицію, оскільки вважаємо, що для зменшення розриву між теоретико-практичною підготовкою та реальними педагогічними умовами варто організовувати освітній процес на засадах педагогіки партнерства, планувати і впроваджувати більше безпосереднього професійного спілкування з учителями-практиками.

Таким чином, проведене в рамках дослідження анкетування засвідчило, що на сьогодні компоненти методичної компетентності вчителів-практиків потребують додаткової корекції (з урахуванням вимог сучасної освіти) та розвитку, чого, на нашу думку, можливо досягнути в результаті дотримання продуманої програми самоосвіти.

Отримані результати анкетування викладачів педагогічних коледжів, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів, продемонстрували не менші складнощі щодо усвідомлення та формування методичної компетентності у майбутніх педагогів. Такі висновки підтверджують актуальність досліджуваної наукової проблеми та дають підстави для її подальшого глибокого вивчення.

2.2. Критерії, показники та рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

Базуючись на логіці та визначених завданнях нашого дослідження, вважаємо за необхідне визначити рівні сформованості методичної компетентності

майбутніх учителів початкових класів. Реалізувати це завдання дадуть змогу заздалегідь виокремлені критерії та показники, ґрунтуючись на яких, ми зможемо створити ефективну структурно-функціональну модель процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

Низка дослідників робили спроби визначитися щодо сформованості методичної компетентності майбутніх фахівців різних педагогічних спеціальностей: І. Акуленко [7], Т. Коростіянець [81], Л. Ликтей [89], Л. Михайленко [100], О. Фесенко [184] та ін. Однак, як показує аналіз наукових джерел, з-поміж науковців досі відсутня однастайність щодо визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Тому виникає необхідність глибокого теоретичного вивчення та визначення вказаного вище.

На підґрунті аналізу наукових, психолого-педагогічних, довідкових джерел ми запропонували власну структуру методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (пит. 1.1.).

Для визначення ступеня сформованості компонентів методичної компетентності варто виокремити критерії, показники та рівні досліджуваного явища, які перебувають у нерозривному взаємозв'язку. Проаналізуємо тлумачення вищезгаданих понять.

Дефініція «критерій» розглядається як «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [171, с. 344].

Схоже тлумачення віднаходимо у Психологічному словнику, так, згідно з ним «критерій» – це «мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, яку беруть за основу класифікації» [148].

«Критерій» у Словнику-довіднику з професійної педагогіки з посиланням на З. Курлянд, потрактовано як «мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова проявлення або існування якогось явища чи процесу» [164, с. 95]. У цьому ж джерелі наголошено, що будь-яке дослідження повинно супроводжуватися обов'язковим виокремленням критеріїв, які спрямовані на визначення міри вираження визначеної ознаки в конкретному процесі або явищі [164, с. 95].

«Відповідно до критеріїв визначають норми оцінок» [103, с. 99]. Отже, критерій можна розглядати як еталон вимірювання чогось, який слугує підставою для оцінки предмета чи явища; його визначення є необхідним у логіці здійснення дослідження.

У своєму дослідженні О. Дудник розглядає «критерій» як матеріалізовану ознаку, «за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети» [54, с.111].

Досліджуючи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення дисциплін природничого спрямування в педагогічному коледжі, О. Фесенко розглядає поняття «критерій» «як основу для оцінювання змін у рівні сформованості методичної компетентності» [183, с. 234].

О. Золочевська уточнює вимоги до критеріїв: вони «повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі в процесі професійної підготовки; бути об'єктивними; містити найістотніші, основні моменти досліджуваного явища; формулюватися ясно, коротко, точно» [64].

Так, дослідниця схиляється до думки, що критерії мають «розкриватися через якісні ознаки (показники), за ступенем прояву яких можна вести мову про вираженість даного критерію» [64]. Ми погоджуємося з думкою більшості науковців, які схильні вважати, що для чіткого визначення конкретного критерію необхідно виокремлювати показники.

Поняття «показник» згідно з Сучасним тлумачним словником української мови – це «доказ, ознака, свідчення чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [171, с. 528].

У Великому тлумачному словнику з-поміж інших значень даного поняття віднаходимо: «дані, які свідчать про досягнення в чому-небудь...кількість чого-небудь» [26, с. 1024]

Дослідники тлумачать поняття «показник» як: «кількісні характеристики властивостей методичної компетентності» [182, с. 234]; компонент «критерію, що служить типовим та конкретним виявленням сутності якостей процесу чи явища, який підлягає вивченню» [54, с.111] тощо.

Отже, можемо дійти висновку, що для формування конкретного критерію варто визначити чіткі показники. Ми переконані, що саме їхня наявність дає змогу повною мірою зробити висновок про сформованість/несформованість розглядуваного критерію, а, отже, робить можливим визначення рівня досліджуваного явища.

Так, ми погоджуємося з думкою дослідниці О. Золочевської, яка наголошує, що ступінь сформованості показників визначає рівень розвитку явища, яке підлягає вивченню [64]. У рамках дослідження проблем науково-методичної компетентності вчителів початкової школи, О. Золочевська тлумачить поняття «рівень» «як ступінь прояву показників, що характеризують наявність у педагога якостей і здібностей усвідомлювати себе новатором, науковцем, методологом і методистом у процесі здійснення професійної діяльності» [64].

Отже, на основі зазначеного вище, можемо дійти висновку, що нині не існує єдиного підходу до трактування понять «критерій», «показник», «рівень». Однак, узагальнюючи опрацьоване, можемо зазначити, що найчастіше поняття «критерій» тлумачать як «мірило; підстава для оцінки; основа для класифікації; необхідна та достатня умова виявлення чи існування чогось». Поняття «показник» розглядається як «наочні дані про результати роботи; якісна ознака, що відображає вираженість критерію; компонент критерію, який дозволяє виявити якість досліджуваного процесу чи явища; кількісна характеристика досліджуваного явища». Дефініція «рівень» окреслюється як «досягнута якість/величина/тощо; ступінь вияву показників явища, процесу, що досліджується».

У контексті нашого дослідження *критерій* – це необхідна ознака, яка дозволяє оцінити наявність чи відсутність визначеного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, тобто досліджуваного явища. *Показник* – компонент критерію, який розкриває повноту вираження критерію. *Рівень* – це ступінь вияву компонента методичної компетентності.

Підкреслимо, що між розглядуваними поняттями прослідковується прямий взаємозв'язок, так, для визначення рівнів варто базуватися на повноті вираження

конкретних критеріїв, а вони, зі свого боку, розкриваються через окремі показники.

Грунтуючись на опрацьованих раніше положеннях, розумінні суті методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, аналізі змісту її структурних компонентів, пропонуємо систему критеріїв та показників, що слугуватимуть орієнтирами для визначення рівня сформованості кожного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Зазначимо, що в нашому дослідженні для більшої зручності ми будемо дотримуватися тотожності назв компонентів та їхніх критеріїв. Так, показниками стимуляційно-мотиваційного критерію виступають:

- а) наявність внутрішньої мотивації вчителів початкових класів до майбутньої професійної діяльності;
- б) усвідомленість важливості методичної компетентності педагога, стимулювання до її ефективного формування;
- в) мотивація до постійної самореалізації та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності.

Для виявлення рівня сформованості стимуляційно-мотиваційного критерію методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів використовуємо найбільш загальні методи: бесіду, інтерв'ю, спостереження, розроблене нами анкетування тощо.

Для діагностики сформованості пізнавально-когнітивного критерію виокремлено такі показники:

- а) оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загально-дидактичних та психолого-педагогічних знань щодо особливостей організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі;
- б) наявність у майбутніх педагогів спеціальних знань з фахових методик викладання в початковій школі.
- в) гнучкість, мобільність практичного застосування професійних знань.

Основними показниками розглядуваного критерію є оволодіння майбутніми учителями системою загальнопедагогічної (загальна психологія, вікова

психологія, педагогіка, основи педагогічної майстерності, теорія та методика виховання тощо) та фахової (спеціальної) теоретико-практичної підготовки. Тому діагностичним інструментарієм слугує аналіз результатів поточного та підсумкового контролю із названих дисциплін та розроблене нами тестування для виявлення рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З-поміж показників діагностування діяльнісно-творчого критерію виокремлюємо:

а) використання майбутніми учителями початкових класів різних методів, прийомів, форм, засобів організації освітнього процесу, врахування творчого підходу у здійсненні професійної діяльності;

б) застосування педагогічних інновацій, новітніх підходів, інноваційних технологій для конструювання власної педагогічної діяльності;

в) організація освітнього процесу на основах партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Для оцінки рівня сформованості діяльнісно-творчого компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів використовуємо результати проведення студентами відкритих уроків, позакласних заходів, різних форм виховної роботи тощо, а також план інтерв'ю (із запропонованими варіантами рішень).

Особистісно-рефлексивний критерій уточнено через такі показники:

а) гнучкість у розв'язанні освітніх завдань;

б) рефлексивна спроможність майбутнього вчителя початкових класів;

в) здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Методами вивчення сформованості методичної компетентності за особистісно-рефлексивним критерієм є бесіда, спостереження тощо, розроблений нами опитувальник.

Наше узагальнене бачення співвідношення компонентів, критеріїв та показників сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів відображено у додатку Ж.

Визначення описаних вище критеріїв і показників дасть змогу зробити висновок про сформованість кожного структурного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Зауважимо, що підтримуємо думку І. Упатової, яка у своєму дослідженні методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів зазначає, що розроблені критерії можна назвати «умовними», оскільки вони «не можуть претендувати на вичерпність» [181, с. 221]. Дослідниця це пояснює так: «формування методичної складової майбутніх учителів – це безперервний процес і передбачити заздалегідь співвідношення різних методичних компонентів і рівнів їх сформованості, виявлення як їх помітних, так і не помітних змін у цьому процесі, досить складно» [181, с. 221].

Як було зазначено раніше, ступінь вираження виокремлених критеріїв та їхня повнота дасть змогу визначити рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Так, Л. Теряєва виокремлює низький, середній та високий рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів музики [174, с. 9]. С. Скворцова та Я. Гаєвець вирізняють низький, середній, достатній та високий рівні сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у навчанні молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі [159]. О. Фесенко, розглядаючи рівні методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, виокремлює низький або імітаційно-репродуктивний, середній або репродуктивний, достатній або моделювально-конструктивний, високий або творчий рівні [184]. І. Упатова розрізняє творчий, реконструктивно-діяльнісний, стереотипно-репродуктивний рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи [181].

Отже, можемо стверджувати, що дотепер відсутня уніфікована система рівнів сформованості методичної компетентності. Через призму нашого дослідження, базуючись на виокремлених компонентах, критеріях та показниках сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів,

пропонуємо визначати такі рівні: репродуктивний, базовий, продуктивний. Детально розглянемо кожний із них.

Репродуктивний рівень характеризується повною відсутністю чи слабкою вираженістю внутрішньої та перевагою зовнішньої мотивації майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності; механічним виконанням конкретних педагогічних завдань, відсутністю усвідомлення їхнього місця в системі професійної діяльності педагога. Прослідковується відсутність у майбутніх учителів ініціативи та педагогічного азарту до професійної діяльності; небажання самореалізовуватися творчо; слабкорозвинене вміння бачити професійні перспективи. Опанування загально-дидактичними, психолого-педагогічними знаннями має фрагментарний характер; володіння фаховими методиками перебуває на елементарному рівні, що полягає в недостатньо ефективному відтворенні отриманих раніше знань у реальних педагогічних умовах. Майбутні учителі можуть організовувати та провадити освітній процес, базуючись виключно на чітких рекомендаціях та порадах викладачів. Спостерігається несформоване або частково сформоване вміння майбутніх учителів початкових класів вибору різних форм організації освітнього процесу; відсутність обізнаності в педагогічних інноваціях, опора на класичну педагогіку; обмежене використання спектру сучасних засобів; переважне використання суб'єкт-об'єктних відносин у безпосередній організації освітнього процесу. Майбутні вчителі початкових класів не адаптуються або складно адаптуються до нових умов; відсутня стійкість у стресових ситуаціях. Під час здійснення професійних функцій намагаються діяти за вказаними алгоритмами, не виявляють власної творчості. На цьому рівні у майбутніх учителів початкових класів не розвинена або ж слабо розвинена рефлексивна спроможність; не простежується бажання до самовдосконалення, професійного зростання.

Базовий рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів визначається посередньою педагогічною спроможністю майбутніх педагогів до здійснення педагогічної діяльності та потребує більшої самостійності і творчого підходу. Так, для цього рівня

сформованості методичної компетентності є характерною достатня для здійснення усвідомлених педагогічних дій внутрішня мотивація майбутніх учителів початкових класів; наявне бажання практичного застосування педагогічної теорії. Можливою є побудова майбутніми педагогами перспективних шляхів власного професійного зростання. Оволодіння здобувачами комплексом загальнодидактичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань має системний характер. В організації та провадженні освітнього процесу в початковій школі спостерігається ініціативність, але з використанням консультативної допомоги викладачів; майбутні фахівці роблять спроби трансформації традиційних форм організації освітнього процесу. У майбутніх учителів початкових класів проявляється достатньо навичок щодо використання традиційних форм організації освітнього процесу, при цьому спостерігається їхня варіативність; несистемне використання педагогічних нововведень при конструюванні власної педагогічної діяльності; ефективне застосування традиційних засобів навчання; використання невеликого арсеналу прийомів активної взаємодії учасників освітнього процесу. Прослідковується рефлексивна спроможність особистості майбутнього вчителя початкових класів; здатність до саморозвитку та самовдосконалення.

Продуктивний рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів вирізняється високим ступенем самостійності, усвідомленості та творчості у виконанні професійних функцій. Спостерігається висока внутрішня мотивація майбутніх учителів початкових класів до виконання професійних завдань. Наявна глибоке усвідомлення системи педагогічної діяльності та її певних дій; високий ступінь педагогічної самостійності та ініціативності; необхідність у пошуку нових професійних шляхів, бажання майбутніх педагогів здійснювати власну професійну діяльність творчо, орієнтуючись на запити потенційних здобувачів освіти. У здобувачів відстежується вміння прогнозувати як близькі, так і далекі позитивні перспективи майбутньої професійної діяльності. Прослідковується ґрунтовне оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загальнодидактичних,

психолого-педагогічних та спеціальних знань, що дає змогу творчо їх впроваджувати в організацію педагогічної взаємодії. У майбутніх педагогів відзначається самостійність у конструюванні освітнього процесу, його висока результативність. Спостерігається висока обізнаність здобувачів із різноманітністю форм організації освітнього процесу, гнучкість у їхньому впровадженні. Майбутні учителі початкових класів інтегрують різноманітні нововведення у власній педагогічній діяльності, що сприяє підвищенню ефективності здійснення педагогічного процесу; в них наявні спеціальні уміння щодо організації освітнього простору та застосування сучасних засобів навчання, високий рівень володіння ІКТ; спостерігається оволодіння прийомами успішної організації групової, парної, колективної роботи. Здобувачі освіти проявляють гнучкість та мобільність у здійсненні педагогічної діяльності, швидко та ефективно реагують на будь-які зміни в організації освітнього процесу; використовують нестандартний підхід; вміють визнавати труднощі та знаходити шляхи їх подолання; відзначається системність у здійсненні саморефлексії та пошук можливостей для самовдосконалення. Більш детальна характеристика рівнів кожного критерію представлена в додатку ІІ.

Тому питання діагностування сформованості методичної компетентності в майбутніх педагогів залишається актуальним та вкрай необхідним. Отже, опираючись на виокремлені раніше компоненти методичної компетентності учителів початкових класів, ми визначили тотожні за назвою критерії: стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний компоненти. Ми конкретизували їх через систему показників. Ступінь та повнота вираження цих критеріїв дадуть змогу визначити рівні сформованості кожного компоненту: репродуктивний, базовий або продуктивний.

2.3. Програма педагогічного експерименту «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі»

Основна умова здійснення наукового дослідження – це забезпечення обґрунтованості та достовірності висновків дослідження.

Педагогічний експеримент – «це метод дослідження, призначений для об'єктивної і доказової перевірки вірогідності педагогічних гіпотез, уточнення окремих висновків теорії, встановлення й уточнення фактів, наслідків, що емпірично перевіряються» [179, с. 245].

Багатоаспектність предмету нашого дослідження зумовила необхідність розробки цілісної програми дослідження, яка має на меті упорядкувати та узагальнити усі необхідні складові досліджуваного явища.

Наш педагогічний експеримент складатиметься з кількох етапів. Перший – підготовчий, що вже частково описаний у нашій роботі. Так, окреслено основні напрями дослідження, визначено науковий апарат, мету та завдання нашої розвідки.

Підкреслимо, що у визначенні предмета дослідження ми опиралися на попередні результати експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» у 2017-2022 роках. Його учасниками стали КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», на той час – «Балтське педагогічне училище» разом з іншими закладами Одеської області: «Одеське педагогічне училище» та «Білгород-Дністровське педагогічне училище». Основна мета експерименту – розробка науково-методичного забезпечення для модернізації системи підготовки майбутніх педагогів в умовах сучасної реформи освіти «Нова українська школа». Ми безпосередньо брали участь у його розробці та впровадженні в освітній процес нашого коледжу (спецкурс «Нова українська школа»). Детально ознайомитися з цим експериментом можна у додатках К, К-1, К-2, К-3.

Окрім того, з'ясовано актуальні нерозв'язані питання у межах предмету вивчення, здійснено аналіз науково-методичної літератури та виокремлено методологічну основу дослідження.

На цьому етапі ми зробили аналіз загального стану проблеми, яка вивчається. Він включав проведення анкетування щодо самооцінювання педагогів-практиків для визначення наявного стану сформованості методичної компетентності у вчителів початкової школи та анкетування, пропонуваного викладачам педагогічних коледжів, які готують майбутніх педагогів до професійної діяльності (пит. 2.1).

Визначається експериментальна база дослідження, до якої входитимуть педагогічні коледжі, що безпосередньо здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів. На основі отриманого теоретичного аналізу здійснюється підбір методів та розробка методики дослідження.

Підготовчий етап педагогічного експерименту потребує виокремлення та обґрунтування невід'ємних у здійсненні дослідження педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Зазначимо, що попереднє планування ходу здійснення експерименту застановило, що до педагогічних умов нашого дослідження буде запропоновано розробку і впровадження вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів», детальне ознайомлення з яким визначене логікою дослідження та буде презентоване у подальшому розкритті змісту дослідження.

Виокремлення педагогічних умов стане за основу розробки та обґрунтування структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Ефективність цієї моделі ми будемо перевіряти на інших етапах нашого дослідження.

Наступний етап педагогічного експерименту – констатувальний. Його метою є збір попередніх даних у природніх умовах щодо рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у

педагогічному коледжі. Для достовірності та обґрунтованості він передбачає виокремлення контрольних та експериментальних груп дослідження. Констатувальний етап експерименту – це так звана перша активна частина нашого дослідження, яка передбачає застосування розробленого діагностичного інструментарію, узагальнення результатів та формування висновків щодо наявного стану сформованості досліджуваного явища.

Формувальний етап – це наступна дослідницька частина педагогічного експерименту. Він включає апробацію структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі в експериментальних групах. Формувальний етап дослідження передбачає створення нового педагогічного явища. Його мета – перевірка рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у експериментальних групах з використанням того ж діагностичного інструментарію, що ми послуговувалися ним на етапі констатувального експерименту.

Важливим є аналіз отриманих даних, їхнє глибоке і всебічне порівняння з результатами контрольних груп та формування заключних висновків про ефективність здійсненого дослідження.

Описана програма наукової розвідки стане орієнтиром у здійсненні подальшого дослідження, забезпечить чітку логіку, обґрунтованість і вичерпність наукової роботи.

2.4. Результати констатувального етапу дослідження

Констатувальний етап дослідження був націлений на діагностику наявних рівнів сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Він здійснювався на базі Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж», Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж», Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний

фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» та Комунального закладу «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради». У дослідженні взяли участь 544 здобувачі освіти четвертого (заключного) року навчання, денної форми, за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Важливим етапом у здійсненні дослідження є виокремлення експериментальної та контрольної груп. Такий поділ уможливить формування обґрунтованих висновків дослідження. Так, керуючись розробленою програмою експерименту (пит. 2.3.), визначаємо ЕГ з числа здобувачів освіти, які обрали для вивчення вибіркового освітній компонент «Методична компетентність учителів початкових класів», а ті, хто не обрав цей навчальний курс, увійшли до КГ.

Так для зручності проведення експерименту ми умовно позначили контрольні та експериментальні групи педагогічних коледжів таким чином (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

**Кількісний розподіл учасників констатувального
етапу педагогічного дослідження**

База дослідження	Кількість ЕГ	Кількість КГ	Загальна кількість
<i>КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»</i>	ЕГ 1	КГ 1	134
	69	65	
<i>КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж»</i>	ЕГ 2	КГ 2	142
	70	72	
<i>КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради»</i>	ЕГ 3	КГ 3	129
	66	63	

<i>КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради».</i>	ЕГ 4	КГ 4	139
	71	68	
Узагальнені кількісні показники	276	268	544

Отже, до експериментальних груп увійшло 276 учасників та 268 здобувачів освіти складають контрольні групи. Зазначимо, що кількісний та якісний розподіл здобувачів освіти у групах різних коледжів майже однаковий.

Відповідно до змісту структурних компонентів методичної компетентності та виокремлених критеріїв і показників ми розробили діагностичний інструментарій. Наголосимо, що відповідно до програми педагогічного експерименту в актуальному дослідженні глибокому аналізу підлягають результати ЕГ.

Отже, для виявлення рівня сформованості стимуляційно-мотиваційного компоненту ми використали анкетування. Зміст анкети розкривають 10 запитань закритого типу (вони містять запропоновані відповіді), які націлені на самоаналіз та самоусвідомлення респондентами сформованості в них методичної компетентності. Відповідність змісту сформованих питань меті дослідження визначає валідність анкетування. Прослідковується логічна послідовність та структурованість у побудові діагностичного інструментарію. Кожне питання оцінюється від 1 до 3 балів. Оцінка балів здійснюється відповідно до ключа таблиці (додаток Л), згідно якого 1-10 набраних балів свідчить про репродуктивний рівень, 11-20 – базовий, 21-30 – продуктивний рівні сформованості стимуляційного компонента. Підкреслимо, що такий сумарний розподіл балів для визначення рівнів буде застосовуватися до всіх визначених компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Внутрішня мотивація та усвідомлене бажання до здійснення професійної діяльності є важливим чинником формування успішного вчителя-професіонала.

Так, на питання «Чи існує у Вас внутрішня мотивація до майбутньої професійної діяльності?» респонденти відповіли таким чином: здобувачі ЕГ 1 обрали варіант «так» – 67,6 %, варіант «ні» – 5,8%, «частково» – 26,6%. З-поміж респондентів ЕГ 2 вибори розподілилися таким чином: «так» – 59,6%; «ні» – 7,6%, «частково» – 32,8%. Студенти ЕГ 3 відповіли так: 62,4% – варіант «так», 9% – «ні», 28,6% – «частково». Відповіді ЕГ 4 були такими: «так» – 70,6%, варіант «ні» – 10,8%, «частково» – 18,6%.

Отже, отримані результати свідчать, що більша частина майбутніх учителів початкових класів з ЕГ мають добре сформовану внутрішню мотивацію до майбутньої професії, однак, значна частка опитаних (в середньому 28 %) стверджує, що ця мотивація є частковою.

На запитання «Чи усвідомлюєте Ви важливість методичної компетентності в майбутнього педагога?» опитані так розділили свої відповіді: студенти ЕГ 1 обрали варіант «так» – 92,3%, варіант «ні» – 1,9%, «частково» – 5,8%. З-поміж респондентів ЕГ 2 отримуємо такі відповіді: «так» – 95,4%; «ні» – 1,6%, «частково» – 3%. Учасники дослідження з ЕГ 3 відповіли таким чином: 93,6% – «так», 1,2% – «ні», 5,2% – «частково». Опитані ЕГ 4 дали такі відповіді: «так» – 94,6%, варіант «ні» – 1,2%, «частково» – 4,2%. Констатуємо, більше 90 % усіх опитаних чітко усвідомлюють важливість методичної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів.

«На якому рівні, на Вашу думку, у Вас сформована методична компетентність?» – це наступне питання анкети. Так, 11,5% студентів ЕГ 1 стверджують, що мають високий рівень, 84,6% – схильні вважати, що методична компетентність сформована на середньому рівні, 3,8 % випускників оцінюють цей рівень як низький. Опитані ЕГ 2 надали наступні відповіді: «високий» – 16,8%; «середній» – 79,2%, «низький» – 4 %. Респонденти ЕГ 3 так оцінили рівень сформованості своєї методичної компетентності: «високий» – 13,7%; «середній» – 81%, «низький» – 5,3%. У ЕГ 4 відповіді розділилися так: «високий» – 21,8%; «середній» – 71,2%, «низький» – 7%.

Отримане відсоткове відношення свідчить про те, що більшість майбутніх учителів початкових класів визначають свій рівень сформованості методичної компетентності як середній, і лише приблизно 14% оцінюють його як високий.

Наступне питання анкети сформульоване так: «Чи наявний у Вас рівень розвитку методичної компетентності дозволяє провести будь-яке заняття в початкових класах успішно?». Отже, отримали наступне відсоткове відношення відповідей: опитувані ЕГ 1 обрали варіант «так» – 67,3%, «частково» – 32,7 %, варіант «ні» – не було обрано жодним студентом цього коледжу. З-поміж майбутніх учителів ЕГ 2 «так» відповіли – 70,1%; «ні» – 3%, «частково» – 26,9 %. Респонденти ЕГ 3 відповіли таким чином: «так» – 69,8%, «ні» – 2,7%, «частково» – 27,5%. Опитані ЕГ 4 дали такі відповіді: «так» – 72,3%, «частково» – 18%, варіант «ні» – 9,7%. Отже, переважна більшість майбутніх учителів переконана, що наявний у них рівень методичної компетентності дозволяє успішно проводити навчальні заняття.

На запитання «Чи вважаєте Ви, що ефективність організації та провадження освітнього процесу в початкових класах значною мірою залежить від сформованості методичної компетентності вчителя?» отримали майже схожі між собою відповіді. Опитані ЕГ 1 обрали варіант «так» – 76,9%, варіант «ні» – 3,8%, варіант «частково» – 19,2%; ЕГ 2: «так» – 78,4%; «ні» – 1,2%, «частково» – 20,4%; ЕГ 3: «так» – 77,8%, «ні» – 2,4%, «частково» – 19,8%. У ЕГ 4 відповіді розділилися таким чином: «так» – 66,3%, «частково» – 24,6%, варіант «ні» – 9,1%.

Отже, можемо спостерігати, що в середньому 74,85% опитаних чітко усвідомлюють, що сформованість методичної компетентності вчителя значно впливає на ефективність організації та провадження освітнього процесу в початкових класах. Однак, 25,15% мають протилежну думку або вважають таку залежність частковою.

«Чи стимулюють викладачі коледжу Ваше бажання щодо формування та розвитку методичної компетентності?» – це наступне питання анкети. З-поміж респондентів ЕГ 1 82,7% дали ствердну відповідь, обрали варіант «частково» – 17,3%. 80 % опитаних ЕГ 2 вважають, що викладачі коледжу стимулюють у них

бажання щодо формування та розвитку методичної компетентності, однак 19,1% студентів наполягають, що це робиться частково. Студенти ЕГ 3 з-поміж запропонованих відповідей на це питання обрали: «так» – 77,8%, «частково» – 22,2%. Опитані ЕГ 4 відповіли таким чином: «так» – 83,2%, «частково» – 16,8%. Зауважимо, що жоден з опитаних не обрав варіант «ні», це свідчить про те, що в педагогічних коледжах викладачі стимулюють розвиток методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Важливим є питання «Чи задовольняє Вас організована коледжем робота щодо формування та розвитку методичної компетентності?». Маємо такі відповіді: ЕГ 1: «так» – 84,6%, «ні» – 1,9%, «частково» – 13,5%; опитані ЕГ 2: «так» – 78,1%, «ні» – 1,5%, «частково» – 20,4%; респонденти ЕГ 3 відповіли: «так» – 74,3%, «ні» – 0%, «частково» – 25,7%. Такими були відповіді у ЕГ 4: «так» – 78,3%, «частково» – 18%, «ні» – 3,7%. Отже, переважну більшість опитаних (понад 79%) влаштовує робота коледжу щодо формування та розвитку методичної компетентності, однак доволі велика частка респондентів (21%) все-таки вважають її недостатньою, що додатково підтверджує значимість та актуальність обраного нами дослідження.

З огляду на описані вище результати, важливим буде проаналізувати відповіді на наступне питання: «Чи вважаєте Ви виправданим запровадження вибіркового компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів» у навчальний план роботи коледжу?». 88,5% здобувачів освіти ЕК 1 обрали відповідь «так», 2,8% – «ні», 8,7% – «частково». Відповіді опитаних ЕК 2 були такими: «так» – 78,51%, «ні» – 3,2%, «частково» – 18,3%; респонденти ЕГ 3 з-поміж варіантів обрали: «так» – 82,4%, «ні» – 4%, «частково» – 13,6%. Переважна більшість ствердних відповідей свідчать про потребу майбутніх учителів початкових класів у розробці й запровадженні відповідного спецкурсу.

«Чи вважаєте за необхідне брати участь у різних освітніх заходах із метою підвищення рівня сформованості методичної компетентності?» – таким було наступне запитання анкети. Відповідно, констатуємо отримані відповіді: опитані ЕГ 1 обрали наступне: «так» – 77%, «частково» – 23%, варіант «ні» в цьому

випадку не містить жодного вибору; студенти ЕГ 2: «так» – 68,8%, «ні» – 1,9%, «частково» – 29,3%; респонденти ЕГ 3: «так» – 75,6%, «ні» – 1,5%, «частково» – 22,9%. Такими були відповіді опитаних у ЕГ 4: «так» – 80%, «ні» – 1,6 %, «частково» – 18,4%.

Отже, можемо спостерігати, що в середньому 75,35% майбутніх учителів початкових класів виявляють бажання брати участь у різних освітніх заходах із метою підвищення рівня сформованості методичної компетентності, проте 24,65% поки не вбачають у цьому нагальної потреби.

Останнім пропонованим у анкеті питанням було: «Що, на Вашу думку, сприятиме підвищенню рівня формування методичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів?». Відповіді опитаних різних закладів помітно різняться: 77,6% студентів ЕГ 1 обрали варіант «введення вибіркового компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів», 10% – «оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін», 12,4% – «модернізація системи практик». Опитані ЕГ 2 так розподілили свої відповіді: «введення вибіркового компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів» – 69,4%; «оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін» – 2,6 %, «модернізація системи практик» – 28%. Респонденти ЕГ 3: 76% – «введення вибіркового компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів»; 15,5% – «оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін», 8,5% – «модернізація системи практик». Опитані у ЕГ 4 відповіли таким чином: «введення вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів» – 70,4%; «оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін» – 1,6%, «модернізація системи практик» – 28%.

Узагальнені результати щодо сформованості стимуляційно-мотиваційного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі відповідно розроблених даних представлені нижче (таблиця 2.2.):

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості
стимуляційно-мотиваційного компоненту методичної компетентності
майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ і КГ на
констатувальному етапі (%)

	<i>Репродуктивний рівень</i>	<i>Базовий рівень</i>	<i>Продуктивний рівень</i>
<i>ЕГ 1</i>	18,9	38,8	42,3
<i>ЕГ 2</i>	21,4	44,6	34
<i>ЕГ 3</i>	22,7	37,2	40,1
<i>ЕГ 4</i>	19,1	38,6	42,3
Середнє значення	20,5	39,8	39,7
<i>КГ 1</i>	20,1	44, 2	35,7
<i>КГ 2</i>	23,1	45	31,9
<i>КГ 3</i>	19,6	42,9	37,5
<i>КГ 4</i>	22,5	46,1	31,4
Середнє значення	21,3	44,6	34,1

З таблиці 2.2. видно, що отримані результати ЕГ і КГ практично не відрізняються. Переважають показники базового та продуктивного рівнів сформованості стимуляційно-мотиваційного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. У ЕГ показники базового рівня (39,8%) та продуктивного рівня (39,7%) сформованості даного компоненту майже однакові. У КГ переважає базовий рівень (44,6%).

Для кращого унаочнення отриманих результатів представлено порівняльну діаграму (рис. 2.8.). Вона візуально демонструє, що в опитаних майбутніх учителів початкових класів стимуляційно-мотиваційний компонент методичної компетентності як у ЕГ так і у КГ перебуває на базовому та продуктивному рівнях.

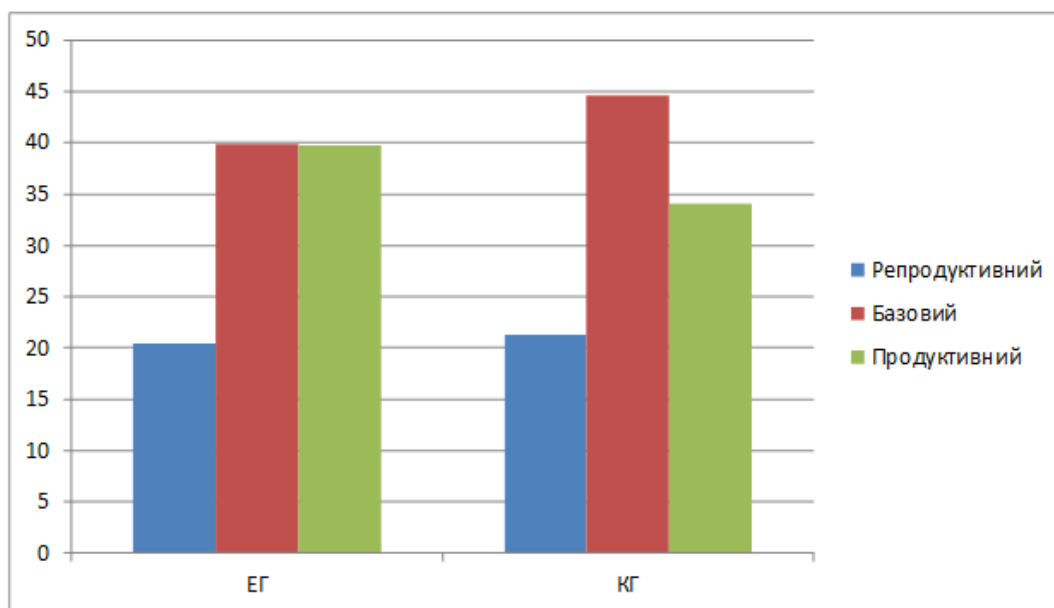


Рис. 2.8. Узагальнений розподіл рівня сформованості стимуляційно-мотиваційного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на констатувальному етапі (у %)

Для діагностування рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів ми використали тестування (додаток Л-1). Тест складається з 10 стандартизованих питань, що відповідають визначеній меті дослідження. Оцінка результатів тестування відбувається за розрахунком: одна правильна відповідь – 3 бали.

Таким чином, на вимогу дібрати найбільш правильне трактування поняття «компетентність» 88,8% респондентів ЕГ 1 обрали правильну відповідь, 6,7% – неповний варіант із запропонованих, 4,5% – помилилися у своєму виборі. З-поміж опитаних ЕГ 2 84,7% були точними в обраному варіанті, 8,7% – обрали частково правильну відповідь, 6,6% – обрали помилковий варіант. Студенти ЕГ 3 дали повну правильну відповідь у 81,2%, неточний варіант відповіді обрали 12%, неправильні відповіді в 6,8%. 80% опитаних ЕГ 4 обрали правильне трактування пропонуваного поняття, 11,7% – неповний варіант із запропонованих, 8,3% – помилилися у своєму виборі. Такі високі відсотки правильних відповідей можна пояснити вивченням психолого-педагогічних дисциплін, за оновленими навчальними програмами згідно з новими стандартами освіти.

Більші труднощі спричинило наступне питання: «компетенція – це...»: у ЕГ 1 лише 53,3% відповіли правильно, 56,7% – неправильно. Студенти ЕГ 2 дали 48,9% правильних відповідей, 51,9% – відповіли помилково; у ЕГ 3 52,8% правильних відповідей, і 48,2% неправильних відповідей. Отже, майбутнім учителям початкової школи, важко розмежовувати поняття «компетентність» та «компетенція». З-поміж опитаних ЕГ 54,2% обрали правильну відповідь і 45,8% неправильну.

Складним виявилось таке запитання тесту «перелік професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів визначений...». Лише 35,6% опитаних у ЕГ 1 правильно відповіли, натомість 64,4% – обрали невірну відповідь. Студенти ЕГ 2 дали 48,6% правильних відповідей, 52,4% помилилися з відповідями. У ЕГ 3 46,6% відповіли правильно, 54,4% – відповіли неправильно. У ЕГ 4 48,2% – обрали правильну відповідь, і 51,8% – неправильну. Отримані результати засвідчують, що варто більш детально та ґрунтовно ознайомити майбутніх учителів з освітніми документами загалом та з їхніми професійними компетентностями зокрема.

На запитання «Яке значення займає методична компетентність у формування особистості майбутнього вчителя?» найбільш вичерпну відповідь з-поміж опитаних ЕГ 1 обрали 71,1%, 29% – неправильну відповідь. У ЕГ 2 правильно впоралися із запитанням 78,6%, 21,4% відповіли неправильно. Студенти ЕГ 3 показали наступні результати: 84,2% правильно відповіли, 15,8% дали неправильну відповідь. У ЕГ 4 77,8% обрали правильну відповідь, і 22,2% неправильну.

Переважну більшість правильних відповідей отримано на вимогу продовжити твердження «Методична компетентність учителів початкових класів – це...». Студенти ЕГ 1 відповіли правильно в 70,4%, отримано неправильних відповідей від 29,6% респондентів; опитані ЕГ 2 дали правильну відповідь 66,7%, 33,3% – неправильну; респонденти ЕГ 3 обрали чітку повну відповідь – 64,8%, а 35,3% відповіли неправильно. У ЕГ 4 відповіді розділилися таким чином: 76,3% обрали правильну відповідь, і 23,7% – неправильну. Такі результати можуть

демонструвати правильне розуміння тлумачення поняття «методична компетентність майбутніх учителів початкових класів» у переважної більшості опитаних, однак значна частина респондентів не до кінця усвідомлює сутність розглядуваного поняття.

«Які умови впливають на формування методичної компетентності учителів початкових класів?» – це наступне питання тесту. 40% здобувачів освіти ЕГ 1 з-поміж варіантів обрали «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання», 20% – «готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо», 15,6% – «оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх педагогів початкових класів», однак, усі з перелічених варіантів є правильними, а так міркує лише 24,4%; у КЗ ЕГ 2 думки різняться: 32,4% обрали варіант «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання», 35% – «готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо», 17,9% – «оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх педагогів початкових класів», а варіант «усе вище згадане» – 14,7%. Респонденти ЕГ 3 відповіли так: «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання» – 27,8%, «готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо» – 32,4%, «оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх педагогів початкових класів» – 13,3%, «усе вище згадане» – 26,5%. Тобто, згідно з отриманими результатами можемо висновити, що майбутні вчителі початкових класів не до кінця розуміють, які саме умови сприяють на формування їх методичної компетентності. У ЕГ 4 відповіді розділилися так: 31,4% – «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на

засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання», 23,8% – «готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо», 20,9% – «оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх педагогів початкових класів», а варіант «усе вище згадане» – 23,9%.

Наступне питання не викликало особливих складнощів: «Якою педагогічною технологією обов'язково повинен володіти майбутній вчитель початкових класів?». Так, з-поміж респондентів ЕГ 1 64,3% впоралися з виконанням завдання повною мірою, 35,7% – відповіли частково правильно; з опитаних здобувачів освіти ЕГ 2 74,5% – дали повну відповідь, 25,5% – фрагментарну; ЕГ 3 69,7% – відповіли правильно, 30,3% – відповіли неповно. З-поміж відповідей ЕГ 4 72,3% - відповіли цілком повно, однак 27,7% респондентів дали часткову відповідь. Варто зазначити, що жоден із респондентів не обрав варіант «важко відповісти».

«Професійне портфоліо – це...» на це питання правильно відповіли 37,8%, а неправильну (неточну) відповідь дали 62,2% студентів ЕГ 1; з-поміж здобувачів ЕГ 2 правильно відповіли 42,2%, неправильну відповідь дали 57,8%; у ЕГ 3 правильні відповіді становлять 44,1%, неправильні – 55,9%. У ЕГ 4 відповіді розділилися таким чином: 47,3% відповіли правильно, натомість 52,7% дали неточну відповідь. Такі показники можуть пояснюватися відсутністю досвіду у формуванні професійного портфоліо.

Більш однозначними були відповіді на питання «Чи сприяє саморефлексія вчителя подальшому успішному саморозвитку?». Так, опитані ЕГ 1 відповіли таким чином: 75,6% – «так», 17,8% – «все залежить від конкретних професійних обставин», 6,7% – «частково». Респонденти ЕГ 2 обрали наступні відповіді: «так» – 66,4%, «частково» – 12,6%, «все залежить від конкретних професійних обставин» – 19,3%, «важко відповісти» – 1,7%. У ЕГ 3 отримали такі відповіді: 72,7% – «так», 13,3% – «частково», 14% – «важко відповісти». Опитані ЕГ 4

відповіли таким чином: «так» – 51,4%, «частково» – 23,6%, «все залежить від конкретних професійних обставин» – 15,3%, «важко відповісти» – 9,7%.

Аналізуючи отримані відповіді на останнє питання тесту: «професійна рефлексія – це...», отримали такі результати: ЕГ 1: 68,9% – відповіли правильно, 31,1% – неправильно; ЕГ 2: 61,2% опитаних дали правильні відповіді, 38,8% помилилися; ЕГ 3: 70% цілком впоралися із завданням, 30% припустилися помилки. У ЕГ 4 63,2% опитаних дали правильні відповіді, 36,8% помилилися.

Узагальнені показники сформованості пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності у педагогічному коледжі представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості
пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності
майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на
констатувальному етапі (%)

	<i>Репродуктивний рівень</i>	<i>Базовий рівень</i>	<i>Продуктивний рівень</i>
<i>ЕГ 1</i>	28,4	50,3	21,3
<i>ЕГ 2</i>	25,7	56,6	17,7
<i>ЕГ 3</i>	29,3	54,7	15,9
<i>ЕГ 4</i>	26,4	57,3	16,3
Середнє значення	27,4	54,7	17,8
<i>КГ 1</i>	25,6	48,9	25,5
<i>КГ 2</i>	26,1	54,3	19,6
<i>КГ 3</i>	25,4	56,8	17,8
<i>КГ 4</i>	26,8	54,7	18,5
Середнє значення	26	53,7	20,3

Описане в таблиці 2.3. свідчить про те, що у обох групах пізнавально-когнітивний компонент методичної компетентності майбутніх учителів

початкових класів у педагогічному коледжі найбільше сформовано на базовому рівні. Його найвищі показники зафіксовано у ЕГ 4 (56,6%) та у КГ 3 - (56,8%).

Узагальнені результати діагностики сформованості пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ зафіксовано на рис. 2.9.

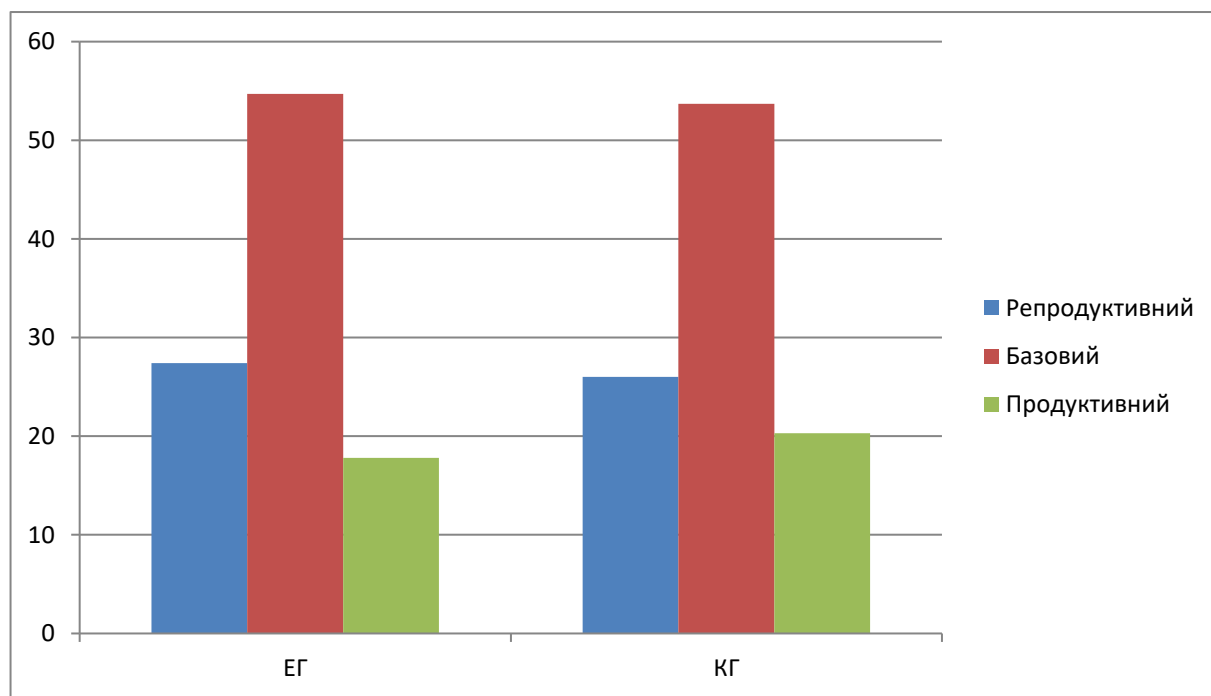


Рис. 2.9. Узагальнений розподіл рівня сформованості пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на констатувальному етапі (у %).

Під час визначення рівня сформованості діяльнісно-творчого компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів ми застосували інтерв'ю (із запропонованими варіантами рішень). План-інтерв'ю налічує 10 запитань відкритого (передбачають власну відповідь респондента) та закритого (пропонується варіант відповіді) типу. Загальна кількість балів нараховується за ключем, що описаний у таблиці (додаток Л-2).

Відповіді респондентів на перше питання «Які знання і вміння свідчать про сформованість методичної компетентності в майбутніх учителів початкових класів?» були такими. ЕГ 1 з-поміж запропонованого обрали: «особливості організації і використання освітнього середовища» – 35,7% «специфіка

застосування нових освітніх підходів до викладання, виховання і розвитку особистості» – 61,6%, обидва варіанти обрали 2,7%; опитувані ЕГ 2 відповіли так: «особливості організації і використання освітнього середовища» – 23,5% «специфіка застосування нових освітніх підходів до викладання, виховання і розвитку особистості» – 76,5%; ЕГ 3: «особливості організації і використання освітнього середовища» – 26,4% «специфіка застосування нових освітніх підходів до викладання, виховання і розвитку особистості» – 58,9%, обидва варіанти обрали – 14,7%. У ЕГ 4 відповіді розділилися так: «особливості організації і використання освітнього середовища» – 23,2% «специфіка застосування нових освітніх підходів до викладання, виховання і розвитку особистості» – 64,7%, обидва варіанти обрали – 12,1%.

«Чи впливає, на Вашу думку, знання майбутнім вчителем початкових класів освітніх документів на рівень формування їхньої методичної компетентності?» – друге питання плану-інтерв'ю. Отримано такі результати: з-поміж пропонованих відповідей студенти ЕГ 1 обрали: «так, безпосередньо впливає» – 45,9%, «знання освітніх документів майбутнім вчителем початкових класів важливе, але воно ніяк не впливає на формування їхньої методичної компетентності» – 54,1%; респонденти ЕГ 2 відповіли: «так, безпосередньо впливає» – 54,6%, «знання освітніх документів майбутнім вчителем початкових класів важливе, але воно ніяк не впливає на формування їхньої методичної компетентності» – 45,4%; опитані ЕГ 3 вважають: «так, безпосередньо впливає» – 48,9%, «знання освітніх документів майбутнім вчителем початкових класів важливе, але воно ніяк не впливає на формування їх методичної компетентності» – 51,1%. Такі відповіді свідчать про недостатнє усвідомлення змісту поняття «методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Опитані ЕГ 4 відповіли таким чином: «так, безпосередньо впливає» – 54,3%, «знання освітніх документів майбутнім вчителем початкових класів важливе, але воно ніяк не впливає на формування їхньої методичної компетентності» – 45,7%.

Наступне питання відкритого типу, тобто відповідь на нього не передбачала запропонованих варіантів: «Знання яких освітніх технологій, на Вашу думку, є

найбільш ефективними для формування методичної компетентності майбутнього вчителя?». З-поміж усіх отриманих результатів переважали конкретні відповіді: «інформаційно-комунікаційні технології»; «інтерактивні технології», «ігрові технології», «технології розвивального навчання», «технологія розвитку критичного мислення», «технології проєктного навчання». Відповіді респондентів дають змогу висновити, що майбутні вчителі орієнтуються в освітніх технологіях.

Відкритим було й наступне запитання опитувальника: «Як саме сформованість методичної компетентності допомагає у вирішенні конкретних освітніх завдань?» З-поміж отриманих відповідей найбільш характерними були: «формує здатність працювати самостійно без постійного керівництва», «дозволяє брати на себе відповідальність, впевнено працювати за власною ініціативою», «допомагає мати гарні стосунки з колективом», «допомагає вчитися аналізувати проблеми і знаходити шляхи вирішення», «дає змогу знайти правильний і легкий шлях до вирішення завдання», «допомагає якісніше та більш правильно провести урок», «дозволяє мобільно та гнучко використовувати набуті знання професійної діяльності», «допомагає якісно готуватися до уроків в цілому та працювати з документацією» «це спроможність до ефективної організації освітнього процесу, досягнення бажаних результатів у розвитку учнів, вміння рефлексувати та розвиватися, самовдосконалюватись» тощо. Враховуючи отримані відповіді, констатуємо, що майбутні вчителі початкових класів надають велике значення методичній компетентності та вважають її однією з найважливіших у здійсненні своїх професійних функцій.

Наступне запитання «Чи вважаєте свій рівень методичної компетентності повністю достатнім для ефективної організації та провадження освітнього процесу в початкових класах?» передбачало можливість вибору варіанту та власну відповідь. Отримані результати розподілилися таким чином: ЕГ 1: 59,5% – «так, наявний рівень методичної компетентності мене повністю задовольняє», 35,1% «ні, наявний рівень методичної компетентності мене не задовольняє», 2,7% – відповіли «частково», «майже», «скоріше так», 2,7% – «я не знаю», «мені складно відповісти» тощо; ЕГ 2: «так, наявний рівень методичної компетентності

мене повністю задовольняє» – 56,4%, «ні, наявний рівень методичної компетентності мене не задовольняє» – 20,3%, 23,3% відповіли «частково», «затрудняюсь відповісти», «складно відповісти» тощо; ЕГ 3: «так, наявний рівень методичної компетентності мене повністю задовольняє» – 62,6%, «ні, наявний рівень методичної компетентності мене не задовольняє» – 13,4%, 24% дали відповіді «я не можу відповісти», «буду знати, коли піду працювати», «важко дати відповідь» тощо. У опитаних ЕГ 4 відповіді були такі: «так, наявний рівень методичної компетентності мене повністю задовольняє» – 65,8%, «ні, наявний рівень методичної компетентності мене не задовольняє» – 13,2%, 21% – відповіли «частково», «затрудняюсь відповісти», «складно відповісти» тощо.

Отже, лише приблизно 61% вважає свій рівень методичної компетентності повністю достатнім для ефективної організації та провадження освітнього процесу в початкових класах, а 39% дотримуються протилежної думки. Такі результати безумовно актуалізують необхідність глибокого теоретико-експериментального дослідження методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі та стимулюють розроблення її оновленої моделі.

Питання «Чого Вам як майбутньому вчителю початкових класів бракує для ефективнішого формування методичної компетентності?» теж передбачало як пропоновані варіанти, так і можливість власної відповіді. Здобувачі ЕГ 1 з-поміж запропонованих варіантів обрали: «модернізованого змісту навчальних дисциплін» – 51,4%, «оновленого освітнього середовища, у якому здійснюється Ваша професійна підготовка» – 45,9%; 2,7% зазначили, що не вистачає самодисципліни; студенти ЕГ 2: «модернізованого змісту навчальних дисциплін» – 56,4%, «оновленого освітнього середовища, у якому здійснюється Ваша професійна підготовка» – 43,6%; ЕГ 3: «модернізованого змісту навчальних дисциплін» – 51,4%, «оновленого освітнього середовища, у якому здійснюється Ваша професійна підготовка» – 43,2%, а також 5,4% відповіли «більше практичних занять, на яких можна формувати методичну компетентність», «більше уроків і занять із дітьми» тощо. У опитаних ЕГ 4 відповіді були такими:

«модернізованого змісту навчальних дисциплін» – 56,4%, «оновленого освітнього середовища, у якому здійснюється Ваша професійна підготовка» – 43,6%. Такі результати вкотре підтверджують, що система формування методичної компетентності у педагогічному коледжі потребує оновлення.

Важливими були відповіді респондентів на відкрите питання: «Зміст та завдання яких навчальних дисциплін, на Вашу думку, найбільше впливає на формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи?». З-поміж усіх опитаних найбільше отримали такі відповіді: «психолого-педагогічні дисципліни», «педагогіка та фахові методики», «практичні заняття з усіх дисциплін», «усі дисципліни професійної підготовки (педагогіка, психологія, методики)», «Спецкурс «НУШ» тощо. Можемо спостерігати, що отримані відповіді практично співпадають із нашими позиціями, окресленими під час аналізу навчальних програм дисциплін у питанні 2.1.

«Які саме умови формування методичної компетентності в педагогічному коледжі потребують, на Вашу думку, оновлення?» – це наступне питання плану-інтерв'ю. Респонденти відповіли так: ЕГ 1: «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання» – 54,1%, «тісна співпраця майбутніх вчителів з учителями-практиками, що працюють у початкових класах» – 43,2%, 2,7% – обрали обидва варіанти; ЕГ 2: 51,8% – «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання», «тісна співпраця майбутніх вчителів з учителями-практиками, що працюють у початкових класах» – 48,2%; ЕГ 3: 56,2% – «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання» – 43,8%, «тісна співпраця майбутніх вчителів з учителями-практиками, що працюють у початкових класах». Респонденти ЕГ 4 дали такі результати: «організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання» – 36,7%, «тісна співпраця майбутніх вчителів з учителями-практиками, що працюють у початкових класах» – 56,7%,

6,6% обрали обидва варіанти. Такі результати засвідчують, що виникає необхідність в оновленні способів здійснення освітнього процесу та модернізації системи практичної підготовки у педагогічних коледжах.

Відповідаючи на питання «На вашу думку, якими специфічними рисами та якостями особистості повинен обов'язково володіти майбутній вчитель початкових класів у контексті формування методичної компетентності?» респонденти обрали наступні позиції. ЕГ 1: 81,1% – «критичне мислення», 18,9% – «динамізм особистості»; ЕГ 2: 66,2% – «критичне мислення», 21,8% – «динамізм особистості» та 12% обрали обидва варіанти. ЕГ 3: 58,9% – «критичне мислення», 41,1% – «динамізм особистості». У ЕГ 4 відповіді розділилися так: 76,4% – «критичне мислення», 18,2% – «динамізм особистості», 5,4% обрали обидва варіанти. Отже, майбутні педагоги усвідомлюють специфічні характеристики методичної компетентності.

Питання «Які способи професійного саморозвитку Ви будете використовувати в майбутньому в контексті розвитку методичної компетентності вчителя початкових класів?» було відкритим, тому опитані мали змогу самостійно формулювати на нього відповідь. З-поміж отриманих відповідей найбільш частими були такі «самоаналіз», «метод моделювання власної особистості», «спеціальні тренінги, курси, вебінари», «систематичне підвищення кваліфікації відомими способами» тощо, також зустрічалися і відповіді такого типу: «у цьому питанні використовуватиму досвід інших вчителів», «складно відповісти», «я ще не знаю», «буду вивчати це питання» тощо. Такі відповіді свідчать про недостатню поінформованість респондентів щодо можливих способів професійного саморозвитку.

На основі аналізу проведеного дослідження ми виокремили наступні показники сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості
діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності майбутніх
учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ і КГ на
констатувальному етапі (%)

	<i>Репродуктивний рівень</i>	<i>Базовий рівень</i>	<i>Продуктивний рівень</i>
<i>ЕГ 1</i>	22,8	59,4	17,8
<i>ЕГ 2</i>	24,3	56,3	19,4
<i>ЕГ 3</i>	23,9	59,5	16,6
<i>ЕГ 4</i>	27,4	57,3	15,3
Середнє значення	24,6	58,1	17,3
<i>КГ 1</i>	23,6	57,8	18,6
<i>КГ 2</i>	22,3	57,3	20,4
<i>КГ 3</i>	21,9	55,4	22,7
<i>КГ 4</i>	24,5	58,2	17,3
Середнє значення	23,1	57,3	19,7

З таблиці 2.4. видно, що з-поміж рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі переважає базовий: ЕГ – 58,1%; КГ – 57,3%. Практично однакове співвідношення отримали на репродуктивному та продуктивному рівнях.

Унаочення отриманих результатів діагностики щодо узагальненого розподілу рівнів сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у відсотковому співвідношенні відображено на рис. 2.10.

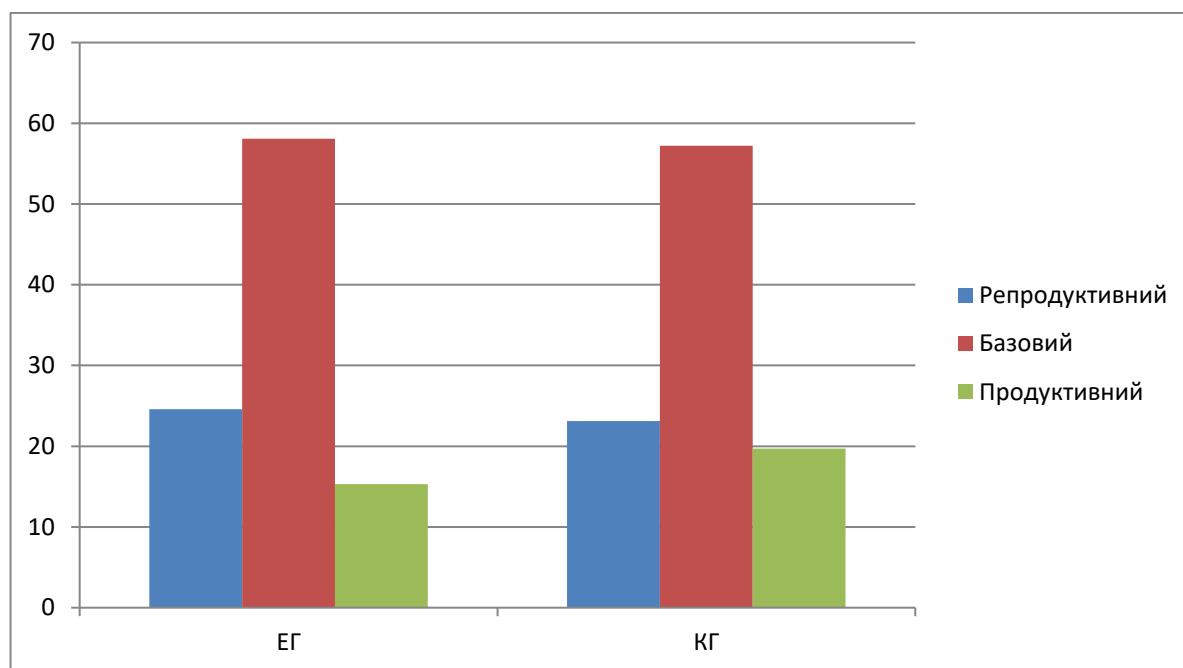


Рис. 2.10. Узагальнений розподіл рівня сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на констатувальному етапі (у %)

Метод опитування використано для діагностики рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (додаток Л-3). Розроблений опитувальник складається з 10 тверджень, сформульованих у ствердній формі. Респондентам пропонується відповідно кожного твердження обрати варіант, від 1 до 3, де 1 – це найменш прийнятне, 3 – найбільш прийнятне рішення.

На перше твердження «Я усвідомлюю важливість рефлексії як компонента методичної компетентності» опитані ЕГ 1 18,9% – обрали варіант «1», 32,4% – варіант «2», 48,7% – варіант «3»; ЕГ 2: «1» – 24,7%, «2» – 36,2%, «3» – 39,1%; респонденти ЕГ 3: «1» – 22,4%, «2» – 41,7%, «3» – 35,9%. У ЕГ 4 відповіді розподілилися таким чином: «1» – 18,4%, «2» – 45,7%, «3» – 35,9%. Отримані результати свідчать, що майбутні вчителі початкових класів не до кінця усвідомлюють важливість рефлексії в структурі методичної компетентності.

Важливим є і наступне твердження «Я знаю прийоми саморефлексії». Ми отримали такі дані: ЕГ 1: «1» – 10,8%, «2» – 54,1%, «3» – 35,1%; ЕГ 2: «1» – 12,4%,

«2» – 52,6%, «3» – 35%; ЕГ 3: «1» – 9,8%, «2» – 57,8%, «3» – 32,4%. Опитані ЕГ 4 відповіли так: «1» – 7,9%, «2» – 62,7%, «3» – 29,4%. Отже, більшість опитаних переважно володіють прийомами саморефлексії.

«Я щоденно аналізую свою професійну діяльність» – це наступне твердження опитувальника. Респонденти дали такі відповіді: ЕГ 1: «1» – 18,9%, «2» – 32,4%, «3» – 48,7%; ЕГ 2: «1» – 10,9%, «2» – 48,7%, «3» – 40,4%; ЕГ 3: «1» – 15,6%, «2» – 32,6%, «3» – 51,8%. Респонденти ЕГ 4 відповіли таким чином: «1» – 23,4%, «2» – 52,7%, «3» – 23,9%. Грунтуючись на отриманих відповідях, констатуємо, що опитані не надають великого значення щоденному самоаналізу професійної діяльності.

Неоднозначними виявилися результати опрацювання наступного твердження: «Я вмію вибудовувати власні професійні перспективи»: ЕГ 1: «1» – 10,8%, «2» – 54,1%, «3» – 35,1%; ЕГ 2: «1» – 15,2%, «2» – 42,7%, «3» – 42,1%; ЕГ 3: «1» – 5,2%, «2» – 42%, «3» – 52,8%; ЕГ 4: «1» – 1,8%, «2» – 39,8%, «3» – 58,4%. Отже, менше половини (47,1%) стверджують, що вміють вибудовувати власні професійні перспективи, однак великий відсоток опитаних говорять про це менш впевнено.

Результати опитування за твердженням «Я можу побудувати стратегію свого професійного зростання» демонструють відповіді: ЕГ 1 «1» – 12,2%, «2» – 50,1%, «3» – 37,7%; ЕГ 2: «1» – 16,2%, «2» – 45,9%, «3» – 37,9%; ЕГ 3: «1» – 7,1%, «2» – 45,3%, «3» – 47,6%; ЕГ 4: «1» – 11,4%, «2» – 52,7%, «3» – 35,9%. Тобто переважна більшість респондентів стверджують, що можуть вибудувати стратегію свого професійного зростання.

Неоднозначні відповіді було отримано щодо твердження «Я знаю як створювати педагогічне портфоліо». Згідно з опрацьованим, маємо такі результати: ЕГ 1: «1» – 21,6%, «2» – 40,5%, «3» – 37,9%; ЕГ 2: «1» – 17,4%, «2» – 52,8%, «3» – 29,8%; ЕГ 3: «1» – 13,5%, «2» – 44,3%, «3» – 42,2%; ЕГ 4: «1» – 24,8%, «2» – 52,3%, «3» – 22,9%.. Отже в середньому 19,3% не знають як створювати власне професійне портфоліо.

Більш однозначно респонденти відповіли, аналізуючи наступне твердження: «Я знаю прийоми рефлексії учнів». ЕГ 1: «1» – 5,3 %, «2» – 35,2%, «3» – 59,5%; ЕГ 2: «1» – 7,4%, «2» – 36,8%, «3» – 55,8%; ЕГ 3: «1» – 6,2%, «2» – 29,9%, «3» – 63,9%; ЕГ 4: «1» – 7,7%, «2» – 35,9%, «3» – 56,4%. Такі відповіді свідчать, що майбутні учителі краще володіють прийомами рефлексії учнів, ніж прийомами саморефлексії.

Важливим є наступне твердження «Я маю сформоване критичне мислення». Отримані результати змушують замислитися: ЕГ 1: «1» – 18,9 %, «2» – 45,9%, «3» – 35,2%; ЕГ 2: «1» – 12,8%, «2» – 38,4%, «3» – 48,8%; ЕГ 3: «1» – 9,3%, «2» – 47,4%, «3» – 43,3%; ЕГ 4: «1» – 12,4%, «2» – 45,7%, «3» – 41,9%. З огляду на важливість розвитку критичного мислення для сучасної особистості отримані результати підтверджують попередні твердження щодо необхідності зміни організації освітнього процесу.

Особливо актуальним, зокрема в умовах війни, є реакції на наступне твердження: «Я вмію розвивати свою професійну стресостійкість». Аналіз засвідчив такі результати. ЕГ 1: «1» – 16,6%, «2» – 35,9%, «3» – 47,5%; ЕГ 2: «1» – 10,2%, «2» – 46,5%, «3» – 43,3%; ЕГ 3: «1» – 6,1%, «2» – 53,6%, «3» – 40,3%; ЕГ 4: «1» – 15,4%, «2» – 48,4%, «3» – 36,2%.

Заключне твердження опитувальника: «Я знаю прийоми збереження власного професійного здоров'я». Так, опитані ЕГ 1 розподілили відповіді таким чином: «1» – 18,9%, «2» – 37,8%, «3» – 43,3%; студенти ЕГ 2: «1» – 17,2%, «2» – 42,7%, «3» – 40,1%; ЕГ 3: «1» – 16,5%, «2» – 54,2%, «3» – 29,3%. У ЕГ 4 відповіді розділилися так: «1» – 12,4%, «2» – 61,7%, «3» – 25,9%. Можемо спостерігати потребу в майбутніх учителів початкових класів щодо більшого ознайомлення з прийомами збереження власного професійного здоров'я. Узагальнюючи отримані результати, підсумкуємо їх у таблиці 2.5.

Описане у таблиці 2.5. засвідчує, що особистісно-рефлексивний компонент методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у обох групах також найкраще сформовано на базовому рівні. Його найвищі показники зафіксовано у ЕГ 3 (51,4%) та ЕГ 4 (53,3%).

Таблиця 2.5.

**Рівні сформованості
особистісно-рефлексивного компоненту методичної компетентності
майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ і КГ на
констатувальному етапі (%)**

	<i>Репродуктивний рівень</i>	<i>Базовий рівень</i>	<i>Продуктивний рівень</i>
<i>ЕГ 1</i>	27,9	46,7	25,4
<i>ЕГ 2</i>	29,6	48,9	21,5
<i>ЕГ 3</i>	26,9	51,4	21,7
<i>ЕГ 4</i>	28,4	53,3	18,3
Середнє значення	28,2	50,1	21,7
<i>КГ 1</i>	24,9	48,2	26,9
<i>КГ 2</i>	27,3	46,5	26,2
<i>КГ 3</i>	28,4	48,4	23,2
<i>КГ 4</i>	27,5	51,4	21,1
Середнє значення	27,1	48,6	24,3

Також спостерігаємо, що як у ЕГ, так і у КГ порівняно з продуктивним рівнем вищими є відсоткові показники репродуктивного рівня.

На рис. 2.11. продемонстровано візуальне відображення отриманих результатів щодо сформованості особистісно-рефлексивного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ і КГ.

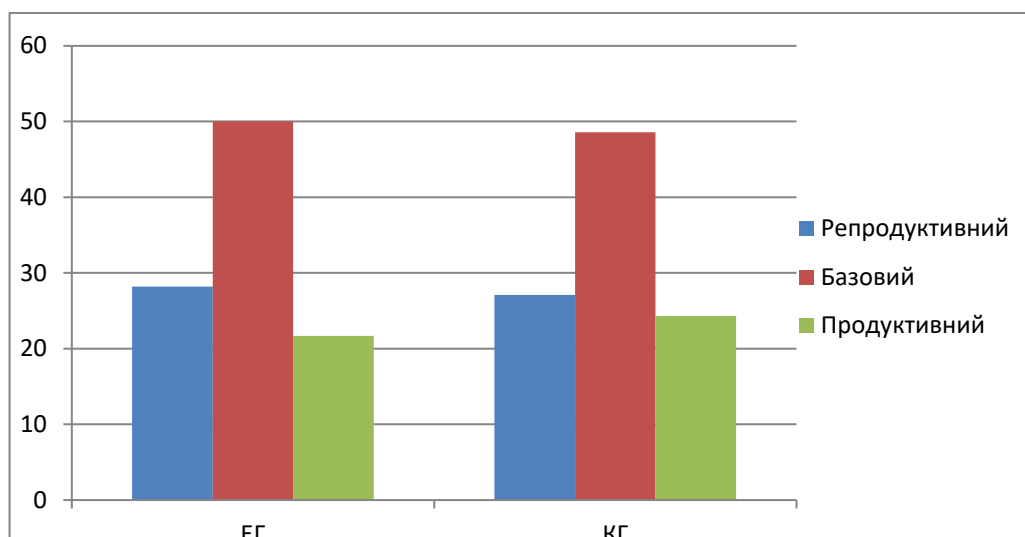


Рис. 2.11. Узагальнений розподіл рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на констатувальному етапі (у %)

Отже, опрацьовані результати використаного діагностичного інструментарію дають можливість зробити такі висновки щодо сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (таблиця 2.6.)

Таблиця 2.6.

Діагностика рівнів сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на констатувальному етапі (%)

Рівні	Стимуляційно-мотиваційний			Пізнавально-когнітивний			Діяльнісно-творчий			Особистісно-рефлексивний		
Критерії	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ, КГ												
ЕГ 1	18,9	38,8	42,3	28,4	50,3	21,3	22,8	59,4	17,8	27,9	46,7	25,4
ЕГ 2	21,4	44,6	34	25,7	56,6	17,7	24,3	56,3	19,4	29,6	48,9	21,5

<i>ЕГ 3</i>	22,7	37,2	40,1	29,3	54,8	15,9	23,9	59,5	16,6	26,9	51,4	21,7
<i>ЕГ 4</i>	19,1	38,6	42,3	26,4	57,3	16,3	27,4	57,3	15,3	28,4	53,3	18,3
Середній показник	20,5	39,8	39,7	27,4	54,7	17,8	24,6	58,1	17,3	28,2	50,1	21,7
<i>КГ 1</i>	20,1	44,2	35,7	25,6	48,9	25,5	23,6	57,8	18,6	24,9	48,2	26,9
<i>КГ 2</i>	23,1	45	31,9	26,1	54,3	19,6	22,3	57,3	20,4	27,3	46,5	26,2
<i>КГ 3</i>	19,6	42,9	37,5	25,4	56,8	17,8	21,9	55,4	22,7	28,4	48,4	23,2
<i>КГ 4</i>	22,5	46,1	31,4	26,8	54,7	18,5	24,5	58,2	17,3	27,5	51,4	21,1
Середній показник	21,3	44,6	34,1	26	53,7	20,3	23,1	57,2	19,6	27,1	48,6	24,3

Грунтуючись на отриманих середніх показниках, застосуємо метод середнього арифметичного для визначення узагальненого значення рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ (таблиця 2.7.).

Таблиця 2.7.

Узагальнене значення рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на констатувальному етапі (%)

	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ	25,2	50,7	24,1
КГ	24,4	51	24,6

Отже, констатуємо, що за результатами проведеного дослідження як у ЕГ так і у КГ переважає базовий рівень сформованості досліджуваного явища. Унаочнене відображення отриманих даних відображено на рис. 2.12.

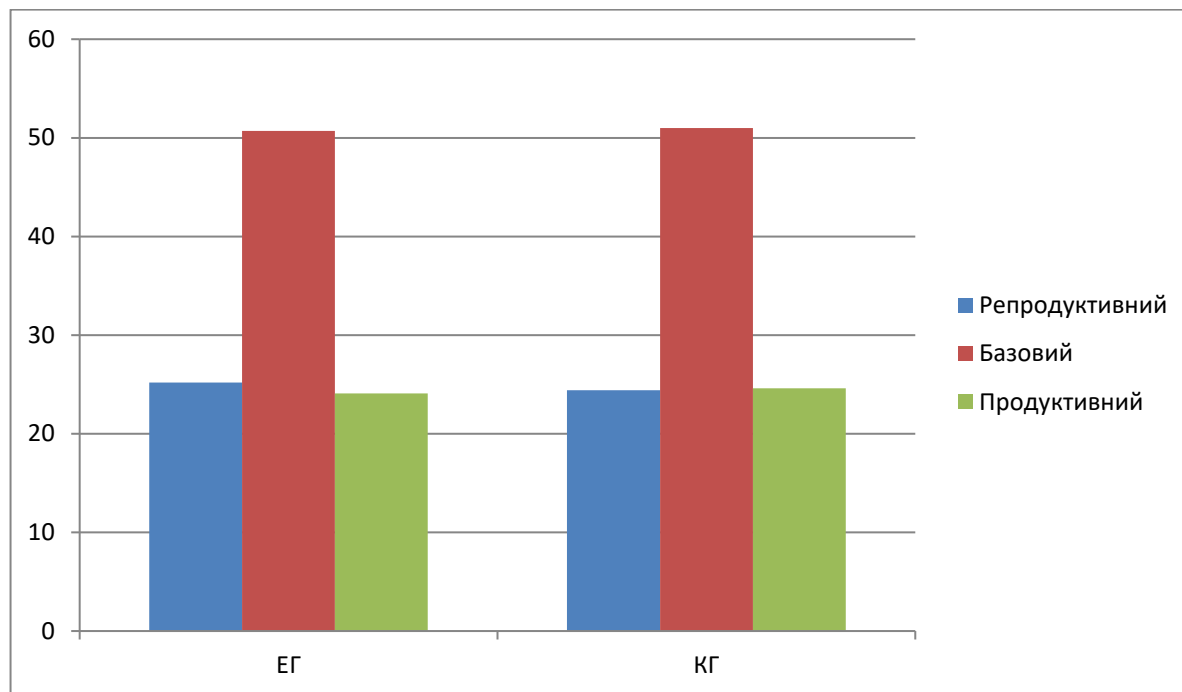


Рис. 2.12. Середнє значення рівнів сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на констатувальному етапі (у %)

Отже, узагальнені результати проведеного констатувального етапу дослідження свідчать, що відповідно до розроблених критеріїв переважна більшість респондентів має базовий рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що є однаковим для обох груп. Майже порівну розділилися показники репродуктивного та продуктивного рівнів у ЕГ та КГ.

Такі висновки можуть пояснюватися недостатньою організацією необхідних умов для формування методичної компетентності в педагогічному коледжі. Тому виникає гостра необхідність у модернізації моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на

базі виокремлених та обґрунтованих педагогічних умов, з метою відповідності цієї моделі сучасним освітнім вимогам та запитам нинішнього суспільства.

Аналіз емпіричних розподілів для кожного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі ми здійснювали на основі використання критерію Пірсона χ^2 . Надійність результатів – 95 % вірогідності. За умови, що респонденти ЕГ та КГ матимуть однаковий рівень сформованості методичної компетентності гіпотеза виявиться нульовою. Статистичний аналіз отриманих результатів боло здійснено за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel.

Критерій Пірсона $\chi_{\text{емп.}}^2$ для порівняння розподілів експериментальних груп за стимуляційно-мотиваційним – 0,56, пізнавально-когнітивним – 1,15, діяльнісно-творчим – 0,62 та особистісно-рефлексивним – 1,34 компонентами методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (додаток М). Порівняння отриманих значень критерію Пірсона з критичним значенням критерію для рівня значущості $\alpha=0,05$ та числа ступенів свободи $\nu = 3$ $\chi_{\text{крит.}}^2 = 7,81$, дає можливість зробити висновок, що показники констатувального експерименту у визначенні рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі не мають істотних відмінностей (для кожного критерію $\chi_{\text{емп.}}^2 < \chi_{\text{крит.}}^2$).

Висновки до другого розділу

З метою моніторингу проблеми сучасного стану формування методичної компетентності фахівців початкової освіти було проведено анкетування для викладачів педагогічних коледжів, що здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів. Отримані результати засвідчили наявність важливих суперечностей між освітньою необхідністю формування методичної компетентністю майбутніх учителів початкових класів і педагогічною позицією викладачів щодо цієї необхідності.

В межах вивчення предмету дослідження зініційовано проведення анкетування-самооцінювання для вчителів-практиків, що працюють у галузі початкової освіти Одеської області. Отримані результати свідчать про необхідність корекції компонентів методичної компетентності з урахуванням вимог сучасної освіти.

Виокремлено та обґрунтовано критерії формування методичної компетентності у педагогічному коледжі (стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісно-рефлексивний), показники, що їх конкретизують та визначено рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (репродуктивний, базовий та продуктивний).

Укладено та описано програму педагогічного експерименту «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі», яка має на меті забезпечити необхідну логіку нашого дослідження.

Розроблено і використано низку діагностичних інструментів. З метою моніторингу рівня сформованості стимуляційно-мотиваційного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі здобувачам запропоновано анкетування. Діагностика рівня сформованості пізнавально-когнітивного компонента відбулася з використанням розробленого тестування. Інтерв'ю (із запропонованими варіантами рішень) було використано для визначення рівня сформованості діяльнісно-творчого компонента методичної компетентності. Для моніторингу рівня сформованості особистісно-рефлексивного компонента застосовано метод опитування.

Виокремлено експериментальні та контрольні групи для проведення констатувального етапу дослідження.

Висновлено, що згідно з розробленими критеріями переважна більшість респондентів ЕГ мають базовий рівень (50,7%) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. У

майже однаковому відсотковому співвідношенні знаходяться репродуктивний (25,2%) та продуктивний рівні (24,1%).

Зміст розділу оприлюднений у таких публікаціях дисертаційного дослідження: [203; 204].

РОЗДІЛ 3.

Експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

3.1. Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

Сучасні тенденції розвитку освіти передвіщують появу нових підходів до підготовки майбутніх учителів початкових класів в цілому, та формування методичної компетентності зокрема. Ми підтримуємо науковців, які вважають, що ефективність її формування значною мірою буде залежати від дотримання виокремлених педагогічних умов.

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел засвідчив, що попри інтерес науковців до педагогічних умов як предмету дослідження не виявлено уніфікованого трактування понять «умова», «педагогічна умова». Також не визначено єдиного комплексу педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Серед інших значень Сучасного тлумачного словника української мови віднаходимо: «умова – це необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [171, с. 676].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки поняття «умова» розглядається з психологічної точки зору і визначається як «сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища» (з посиланням на З. Курлянд) [164, с. 193], а «педагогічні умови» трактуються як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки

фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [164, с. 193].

На думку І. Упатової, педагогічні умови – це «сукупність заходів, які забезпечують досягнення студентів певного рівня діяльності» [181, с. 192].

Поняття «умова» В. Коваль трактує як сукупність «об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей» [73, с. 166]. Більш вузьким нам здається визначення цього поняття у В. Лимаренка: «сукупність певних фактів, обставин, впливів, процесів, що надають змогу управляти навчально-творчим процесом, внаслідок якого формується особистість» [90, с. 103].

А. Литвин та О. Мацейко поняття «умова» трактують як «вимоги, які висуває одна сторона до іншої; домовленість між сторонами; правило, прийняте в певній царині» [91, с. 46].

Зауважимо, Є. Хриков [194] та О. Божок [17] наголошують, що під час визначення педагогічних умов варто врахувати, що вони формулюються педагогами, хоча «фактори і причини» умов існують незалежно від будь-якої діяльності, відтак, їх краще трактувати саме через поняття «обставини». Є. Хриков зазначає, що педагогічні цілі не можуть слугувати у дослідженні педагогічними умовами, але в той же час від дотримання педагогічних умов залежатиме і здійснення запланованих цілей та завдань. Розглядаючи педагогічні умови як складові наукових досліджень, автор виокремлює такі їх властивості: «спрямованість на організацію педагогічної діяльності»; націленість на зростання ефективності педагогічної діяльності; неможливість суперечити педагогічним закономірностям, принципам та правилам; «їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження»; відповідність вимогам наукової новизни; «імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності»; «локальний характер застосування» [194].

Питання визначення сутності педагогічної умови постає предметом численних дискусій дослідників. Звернемося до аналізу цього поняття за принципом диференціювання наукових підходів до визначення (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1.

**Трактування поняття «педагогічна умова»
у науково-педагогічній літературі**

Дослідники	Зміст поняття
Є. Хриков	« <u>Обставини</u> , які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [194].
Т. Гарачук	« <u>Штучно створені обставини</u> педагогічного процесу, які суттєво впливають на його функціонування, з метою досягнення запланованих результатів» [40, с. 28].
В. Коваль	« <u>Сукупність заходів</u> педагогічного процесу, які, з одного боку, забезпечують досягнення студентами необхідного рівня сформованості професійної компетентності, а з другого – сприяють підвищенню ефективності цього процесу» [73, с. 166].
Ю. Гвоздецька, І. Філімонова	« <u>Сукупність об'єктивних можливостей</u> змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети» [43].
А. Литвин, О. Мацейко	« <u>Комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу</u> на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників» [91 с. 56].
Л. Теряєва	«Комплексне <u>поєднання внутрішніх і зовнішніх умов</u> функціонування різних засобів для досягнення якісної підготовки майбутніх учителів» [172, с. 142].
І. Коновальчук	« <u>Елементи педагогічної системи</u> , що забезпечують ефективність її функціонування і розвиток» [76].

*У таблиці 3.1. підкреслене нами.

Зазначимо, що І. Упатова, на відміну від інших дослідників, визначає педагогічні умови методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному закладі вищої освіти через окремі фактори: «сукупність зовнішніх (результат відбору й застосування елементів змісту, методів, засобів, форм навчання, позааудиторних методичних заходів) та внутрішніх (рівень професійної мотивації студентів; потреба в самоосвіті, саморозвитку, самовдосконаленні; зацікавленість у прискореному професійному становленні) факторів педагогічного процесу, які, з одного боку, сприяють підвищенню ефективності процесу методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному ЗВО, а з іншого – забезпечують досягнення необхідного рівня методичної підготовки до виконання методичної роботи в закладі загальної середньої освіти» [181, с. 192].

Констатуємо, дослідники не дійшли спільної думки щодо трактування поняття «педагогічна умова». Переважна більшість розглядає це поняття як спеціально створені (штучні) обставини; сукупність (комплекс) відповідних заходів організації педагогічного процесу; комплекс методів, прийомів, організаційних форм, елементів педагогічної системи; необхідні вимоги, правила, домовленість сторін, взаємопов'язані можливості, які впливають на продуктивність процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, обумовлюють напрям розвитку педагогічного процесу, забезпечують досягнення певного результату, рівня діяльності тощо

Ми розтлумачуємо *педагогічну умову* як необхідну обставину, яка визначає особливості організації освітнього процесу в закладі освіти, дотримання якої впливає на досягнення поставленого результату.

В межах нашого дослідження вважаємо за доречне розглянути поняття «педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів» та виокремити їх, ґрунтуючись на попередньо проведеному дослідженні в цілому та розумінні поняття «методична компетентність майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі» зокрема.

Так, на нашу думку, *педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* – це необхідні

обставини, що лежать в основі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, дотримання яких істотно впливає на успішність формування в них методичної компетентності.

Виходячи з трактування цього поняття та усвідомлюючи, що дотримання педагогічних умов суттєво впливає на ефективність формування та розвиток досліджуваного явища, схилиємося до думки, що педагогічні умови повинні бути чітко виокремлені та науково обґрунтовані.

Цілком підтримуємо наукову позицію дослідників Ю. Гвоздецької та І. Філімонової [43], які зазначають, що педагогічні умови тісно пов'язані між собою, є «взаємозумовлюваними», а їхня реалізація впливає на підвищення ефективності освітнього процесу.

Можемо спостерігати, що більшість науковців, досліджуючи процес формування та розвитку методичної компетентності майбутніх педагогів, виокремили та обґрунтували педагогічні умови у контексті вузької предметної спрямованості. Так, Т. Дорошенко, Т. Плахоніна, досліджуючи процес формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виокремили такі педагогічні умови як «цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери та вольових якостей майбутнього вчителя; організація навчання на основі доцільно відібраного теоретико-методичного матеріалу; активізація виконавської діяльності майбутніх педагогів, що стимулює їх пізнавальний інтерес до музичного мистецтва і забезпечує продуктивність педагогічного мислення; орієнтація на самооцінку досягнутого рівня методичної компетентності студентами» [128, с. 200].

Досліджуючи педагогічні умови підготовки до консультативної діяльності майбутніх соціальних педагогів, О. Пожидаєва виокремила такі: «формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та умінь консультативної діяльності; доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності; впровадження курсу «Теорія і практика консультування у соціально-

педагогічній діяльності»; формування навичок і вмінь консультування під час практичних занять та професійної практики» [130].

З-поміж педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки Х. Шапаренко вирізняє такі: «педагогічний супровід формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки; посилення практичної спрямованості освітнього процесу; підвищення частки самостійної роботи здобувачів освіти у навчанні» [200, с. 48-49].

Обґрунтовуючи педагогічні умови у процесі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей, О. Гречановська виокремила «регулярний контроль динаміки сформованості рівня конфліктологічної культури для корекції та управління цим процесом; стимулювання мотивації студентів щодо отримання гуманітарних знань, особистісно-значущого досвіду та неперервного самоосвітнього розвитку власної конфліктологічної культури; доповнення змісту професійного навчання психолого-особистісною атмосферою шляхом створення сприятливих умов адаптації до вивчення гуманітарних дисциплін за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладач-студент; інтегрування гуманітарних знань у професійну компетентність фахівців технічних спеціальностей, які сприяють сформованості знань конфліктологічної культури за фахом; культивування творчого хисту майбутнього фахівця в контексті формування конфліктологічної культури» [46].

І. Упатова обґрунтовала такі педагогічні умови формування методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: «методично-діяльнісне наповнення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; створення сприятливого освітньо-методичного середовища; розробка відповідних програм підготовки майбутніх педагогів, необхідний науково-методичний супровід» тощо [181, с. 227].

Можемо дійти висновку, що виокремлення педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх педагогів залежить від певних аспектів досліджуваної педагогічної діяльності, її предметної спрямованості, об'єкту,

предмету та мети дослідження. Варто врахувати, що на виокремлення комплексу педагогічних умов впливають також цілі та завдання дослідження в цілому.

Отже, на підставі проаналізованого, приходимо до висновку, що до виокремлених педагогічних умов дослідники найчастіше уналежнюють такі [128; 194]:

- організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання;
- оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів;
- оновлення навчального або методичного забезпечення освітнього процесу;
- врахування психолого-педагогічних, вікових та індивідуальних особливостей майбутніх фахівців; орієнтація на самооцінку досягнутого рівня компетентностей;
- готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо.

Розглянемо наукові позиції дослідників щодо виокремлення та обґрунтування педагогічних умов, які є близькими до нашого предмету дослідження.

Так, О. Божок виокремила такі педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови: «опора на мотиваційну сферу особистості студентів у процесі формування мовно-методичної компетентності; фахова спрямованість вивчення основ змісту лінгводидактики й психолого-педагогічних та дидактико-методичних дисциплін; створення іншомовного комунікативного середовища засобами дидактичної гри; розвиток здатності у майбутніх фахівців до професійної рефлексії у процесі формування іншомовно-методичної компетентності» [17, с. 84].

.В. Лимаренко, досліджуючи процес формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах

ед'ютейнменту визначає «стимулювання мотивації до використання ед'ютейнменту у процесі формування методичної компетентності; орієнтацію на цифровізацію освітнього процесу з наявним «хмарним» методичним забезпеченням і «хмарними» сервісами; активізацію самостійної роботи майбутнього керівника вокального ансамблю» [90, с. 104].

Н. Кошелева виокремлює такі педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології: «системне використання методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності у процесі методичної підготовки майбутніх викладачів психології; оновлення змісту методичної підготовки майбутніх викладачів психології на засадах компетентнісного підходу; системне використання засобів дидактичного проектування в процесі методичної підготовки майбутніх викладачів психології; проектний підхід до організації педагогічної (асистентської) практики майбутніх викладачів психології» [84, с. 242].

Ще раз підкреслимо, що спостерігаємо певну відмінність у визначенні педагогічних умов формування методичної компетентності, і це пов'язано у першу чергу з урахуванням предмета дослідження, його специфіки. Попри це можемо прослідкувати і певну схожість формулювань, зокрема, дослідники наголошують на стимулюванні і мотивації здобувачів освіти у процесі формування методичної компетентності та оновленні й підсиленні змісту освітнього процесу. Слушними, на нашу думку, є виокремлення з-поміж педагогічних умов формування методичної компетентності професійної рефлексії, а також удосконалення системи практичної підготовки.

Аналіз психолого-педагогічних наукових джерел та урахування специфіки власного дослідження дали нам змогу виокремити власні педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, що проілюстровано на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

Вважаємо за необхідне більш детально розкрити та обґрунтувати кожен з виокремлених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова – врахування мотивів та застосування зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

У Великому тлумачному словнику української мови поняття «мотив» тлумачиться як «підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина» [26, с.692], а «стимул» як «те, що викликає зацікавленість у здійсненні чого-небудь; спонукальна причина до здійснення чогось» [26, с. 1392]. Ми погоджуємося з думкою Ю. Горбенка, який стверджує, що «мотив як усвідомлене спонукання

показує певну готовність людини до дії. Таким чином, активізатором мотиву є стимул, а спонукачем вчинку – внутрішнє усвідомлене спонукання» [45, с.189].

Подібну наукову позицію займають А. Климчук та А. Михайлов, які також диференціюють поняття «мотив» та «стимул». Так, стимулювання (стимул) визначено як «зовнішнє спонукання до дії», тобто те, що «відносно людини є зовнішнім» [70, с. 222], стимулювання є «одним із засобів, завдяки якому може здійснюватися процес мотивації» [70, с. 222].

Досліджуючи сутність мотиву особистості, Н. Іванова наголошує, що мотив – це «внутрішні спонуки (свідомі, несвідомі) до дій; основними мотивами особистості є: бажання, інтереси, переконання, прагнення, ідеали» [66, с. 25]. Авторка також стверджує що мотив є «основою інтересу до певної (необхідної) дії, предмета тощо» [66, с. 22].

Л. Омельченко визначає систему мотивів як мотивацію і зазначає, що внутрішня (процесуальна) мотивація викликає поведінку, яка здійснюється «заради себе самої (сам процес і зміст діяльності викликає інтерес)», тобто вона спричинена «чинниками», які не залежать від зовнішнього середовища та його впливу, а безпосередньо пов'язані із самою діяльністю [116, с. 129]. Дослідниця, розглядаючи педагогічну діяльність як «будь-який інший вид діяльності», стверджує, що «розвиток внутрішньої мотивації педагогічної діяльності зумовлюють переживання особистістю власної автономії й особистісної причинності, відчуття себе джерелом змін у навчально-виховному процесі чи управлінській системі [загальноосвітнього навчального закладу]» [116, с. 129]. «Ще один фактор – відчуття власної компетентності, власних можливостей – теж є важливою спонукою педагогічної діяльності й характеризує її внутрішню мотивацію» [116, с. 129].

Досліджуючи особливості мотивів майбутніх учителів у педагогічному коледжі, варто звернутися до вікової періодизації. Середній вік вступників педагогічного коледжу на підґрунті базової середньої освіти – 15 років, що відповідає ранньому юнацькому віку [55, с. 61]. Однак зазначимо, що розвиток сучасної людини протікає досить неоднорідно, тому погоджуємося з

Ю. Горбенком, який наголошує, що «межі підліткового та юнацького віку дуже розмиті» [45, с.201].

Дослідник визначив низку характерних особливостей мотиваційної сфери раннього юнацького віку. В площині нашого дослідження ми зацентрували увагу на таких: «розвиток пізнавальних процесів до рівня дорослої людини та формування індивідуального стилю розумової діяльності; формування нових когнітивних та соціальних потреб; пошук та визначення своєї ідентичності; розвиток власного «Я» та формування потреби в самореалізації та самоствердженні; підвищення значущості набуття знань та практичних навичок, навчально-професійна діяльність стає провідною; активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей та професіоналізація особистості» [45, с.207].

Таким чином розвиток мотивів у ранньому юнацькому віці – це важливий етап у подальшому професійному становленні особистості. Описане вище обґрунтовує визначену педагогічну умову та підтверджує її важливість.

Отже, говорячи про внутрішні мотиви у формуванні методичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, маємо на увазі:

- стимулювання у здобувачів освіти відчуття впевненості та особистісної значущості у професійній спроможності;
- усвідомлення внутрішнього задоволення від своєї діяльності та особистих досягнень у формуванні методичної компетентності;
- набуття навичок самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи в аспекті формування власної методичної компетентності.

Вважаємо за належне підкреслити значущість цієї педагогічної умови саме у педагогічному коледжі. Адже процес опанування основами професійної діяльності у такому юному віці, як у здобувачів освіти у закладі фахової передвищої освіти, часто буває недостатньо свідомим та мотивованим, а вибір професій – керованим дорослими зовні, що в подальшому може суттєво вплинути на позитивну мотивацію майбутніх вчителів початкових класів у здійсненні власної професійної діяльності.

Внутрішні мотиви підсилюються зовнішніми стимулами, які повинні застосовувати в тому числі і викладачі, діяльність яких націлена на формування методичної компетентності майбутніх фахівців. Отже, вважаємо за необхідне впровадження викладачами педагогічного коледжу системи стимулів у формуванні методичної компетентності. В межах реалізації цієї педагогічної умови вважаємо за необхідне, щоб викладачі, які здійснюють підготовку майбутніх учителів початкових класів, активно застосовували різні види заохочення та похвали на адресу майбутніх фахівців, використовували різноманітні прийоми формувального оцінювання з метою звернення до особистого прогресу здобувачів освіти, проводили професійно-мотиваційні зустрічі, тренінги тощо.

Друга педагогічна умова – оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності.

Зміст теоретичної підготовки майбутніх фахівців визначається навчальними планами закладів, програмами освітніх дисциплін, безпосереднім наповненням їхніх навчально-методичних комплексів тощо.

Таким чином, в межах нашого дослідження під змістом теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів ми розуміємо наповнення освітнього процесу педагогічного коледжу, яке впливає на формування методичної компетентності.

З цієї причини розглядаємо впровадження цієї умови як систематичний та послідовний процес доповнення змісту навчальних дисциплін теоретичної та практичної підготовки у фаховому педагогічному коледжі. Так, виходячи з дослідженого нами раніше потрактування сутності поняття «методична компетентність учителів початкових класів» у нормативно-правових документах, та ґрунтуючись на розглянутій в попередніх дослідженнях структурі методичної компетентності та попередньо здійсненому аналізі ОПП, навчальних планів і програм освітніх дисциплін у педагогічних коледжах, вважаємо за потрібне:

- до дисциплін психологічного спрямування («Психологія» (загальна, вікова, педагогічна), «Основи корекційної педагогіки») додати теми, що стосуються особливостей розвитку сучасного покоління дітей та педагогічної взаємодії з ними (ефективні способи формування пізнавальних мотивів; розвиток критичного та системного мислення, емоційного інтелекту учнів початкових класів тощо);

- дисципліни педагогічного напрямку («Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності») варто доповнити темами, які дадуть змогу більш детально ознайомитися з нормативно-правовими документами в галузі початкової освіти, прийомами здійснення формувального оцінювання, особливостями освітньої інтеграції, її видами тощо; підтемами, що стосуються методів і прийомів ефективної професійної рефлексії, саморефлексії та самопізнання, професійного здоров'я педагогів тощо;

- до фахових методик додати теми, які ознайомлять майбутніх учителів початкових класів з інноваційними технологіями, сучасними формами організації освітнього процесу, методами та прийомами навчання, виховання і розвитку особистості, з засобами навчання освітніх галузей з урахуванням педагогічних нововведень тощо.

У контексті дослідження необхідним є підсилення теоретичної підготовки майбутніх учителів початкової школи через впровадження до навчального плану закладу фахової передвищої освіти додаткового вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів». Зауважимо, що освітній компонент – це «складова ОПП (навчальна дисципліна, практика, курсова робота (проєкт), кваліфікаційна робота (проєкт)), спрямована на досягнення визначених результатів навчання, якій встановлено форму підсумкового контролю та визначено кількість кредитів ЄКТС» [29, с. 6]. Ми вважаємо, що такий освітній компонент дасть змогу здобувачам освіти розширити, деталізувати, уточнити і систематизувати важливі аспекти наукового знання та забезпечить можливість підсилення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Навчальна дисципліна «Методична компетентність учителів початкових класів» спроектована на основі компетентнісного та діяльнісного підходів, згідно з вимогами Професійного стандарту вчителя, і спрямована на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Програмовий зміст даного компоненту тісно пов'язаний з іншими дисциплінами психолого-педагогічного спрямування: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка («Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство»)), «Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Вікова психологія», фахові методики викладання предметів у початковій школі. Детально ознайомитися з програмою пропонованого освітнього компонента можна у додатку Н.

Запропонований освітній компонент має на меті розкрити особливості методичної компетентності, сформувати її теоретико-практичне розуміння як важливої складової формування загальнопедагогічної компетентності учителів початкових класів.

Цей навчальний курс передбачає практико-орієнтовану форму навчання, тобто організаційно поєднуватиме як традиційно-лекційне навчання, так і різноманітні педагогічні практикуми. На лекційних заняттях майбутні учителі початкових класів ознайомляться зі змістом методичної компетентності, її структурою, особливостями та значенням у професійному розвитку педагога тощо. Педагогічні практикуми орієнтовані на свідоме застосування теоретичної складової у процесі виконання різноманітних завдань та відпрацювання практичних умінь і навичок; стимулювання до роботи з сучасною фаховою науково-методичною та психолого-педагогічною літературою; спостереження та аналіз уроків учителів-практиків початкової школи; створення здобувачами власного методичного портфоліо тощо. Така організація сприятиме формуванню професійних здатностей, що передбачено змістом методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності – *третьою педагогічною умовою*.

Погоджуємося з дослідницями Р. Прімою та Т. Єловою, які зазначають, що «педагогічна практика, з одного боку, є перевіркою професійних якостей майбутнього вчителя, з іншого – найважливішим етапом формування педагогічних здібностей, прояву їх у самостійній педагогічній діяльності [138].

О. Божок також наголошує на важливості педагогічної практики, підкреслюючи, що вона «створює умови, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності» [17, с. 84].

Дослідники Л. Беземчук та В. Фомін підкреслюють, що під час практичної підготовки створюється все необхідне для самовдосконалення «та підстави для формування потреби розвитку себе в майбутній професійній діяльності» [11, с. 45].

А. Волощук доводить, що «ключовою й обов'язковою умовою професійно-методичного становлення вчителя-гуманітарія є успішне проходження всіх рівнів педагогічної практики, які слугують сполучною ланкою між теоретичною підготовкою у вищому навчальному закладі й самостійною професійною діяльністю» [33, с. 8]. Дослідниця підкреслює: «в ході педагогічної практики всі складові методичної компетентності одержують якісно новий рівень свого розвитку за умови перевірки й інтеріоризації набутого теоретичного досвіду в діяльності» [33, с. 8].

Ми погоджуємося з думками науковців та вважаємо, що педагогічна практика є обов'язковим та необхідним складником формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Підкреслимо, цей складник професійної підготовки дає змогу застосувати отримані теоретичні знання на практиці, перевірити їх дієвість, розвивати сформовані професійні компетентності та здатності, він забезпечує відчуття професійної реальності, надає можливість адаптуватися до нової соціальної ролі, відчувати власну професійну спроможність тощо.

Звернемося до узагальненого аналізу системи педагогічних практик у педагогічному коледжі на основі вивчення навчальних планів та програм практик КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж

ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради», Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради, КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж», КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» та ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника».

Варто зазначити, що система практик коледжів становить значну частку професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів, передбачає різні види практик, і тим самим сприяє ефективному формуванню майбутнього фахівця в галузі початкової освіти. Ураховуючи особливості педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності вважаємо за необхідне:

- переглянути програми практик та удосконалити і доповнити систему практик через розроблення різних видів навчальних занять з використанням особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, ігрового та інтегрованого підходів до навчання учнів початкових класів;

- упродовж проведення навчальних занять формувати в учнів початкових класів наскрізні вміння, визначені Державним стандартом початкової освіти;

- в організації освітнього процесу ефективно використовувати освітнє середовище навчального кабінету та закладу освіти тощо.

- Під час проходження таких видів практик, як «Пробні уроки і заняття», «Безперервна переддипломна практика», вважаємо за необхідне орієнтуватися на те, щоб:

- активно застосовувати сучасні форми організації освітнього процесу;
- використовувати сучасні засоби навчання;
- здійснювати оцінювання результатів навчання здобувачів освіти початкового рівня освіти з урахуванням компетентнісного підходу;
- впроваджувати сучасні форми організації діяльності учнів на навчальних заняттях.

Під час виконання завдань таких видів практик, як «Літня практика в дитячих оздоровчих центрах», «Позанавчальна виховна робота», вважаємо за належне: застосовувати сучасні методи та прийоми, що допоможуть сформувати ціннісні ставлення в учнів початкових класів у процесі їхнього навчання, виховання і розвитку.

Таке удосконалення системи практик вважаємо необхідним для ефективного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Четверта педагогічна умова – сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування.

З-поміж інших потрактувань поняття «рефлексія» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови віднаходимо такі: «1. самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; 2. відображення, а також дослідження процесу пізнання; 3. осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання» [26, с. 1218].

Л. Уличний розтлумачує рефлексію як «процес переосмислення людиною системи відносин з навколишнім світом, який здійснюється за допомогою механізму ідентифікації, проявляється під час виникнення рефлексивних позицій і спирається на мотивуючі компоненти свідомості» [180, с.154-155]. Автор стверджує, що «здатність педагога до рефлексії є механізмом переосмислення стереотипів свідомості, поведінки, спілкування, мислення, усвідомлення підстав, засобів, стереотипів діяльності, їх критичного і евристичного переосмислення, породження інновацій у різних аспектах професійної діяльності [180, с. 153].

Ми підтримуємо наукові позиції В. Борисова та І.Гевка, які у своєму дослідженні стверджують, що рефлексія «виявляється у побудові сенсів, ціннісних орієнтацій, з одного боку, а з іншого – вона є основним механізмом особистісного і професійного саморозвитку особистості» [21, с. 105].

У свою чергу, ми погоджуємося також із О. Желановою, яка стверджує, що «рефлексивні процеси практично пронизують професійну діяльність учителя», а «педагогічна рефлексія відображає специфіку діяльності вчителя як мета

діяльності» [58, с. 109]. Так, дослідниця визначає педагогічну рефлексію майбутніх учителів початкових класів «як вид діяльності, що спрямований на аналіз й усвідомлення своїх особистісних якостей, на розуміння того, як він сприймається іншими людьми; на саморегуляцію та коригування власної діяльності та особистості учня, а також на розробку педагогічних технологій майбутньої професійної діяльності» [58, с. 112].

Отже, спостерігаємо різні позиції щодо трактування поняття «рефлексія». Найчастіше рефлексію розглядають як самоаналіз, як процес самопізнання, осмислення (переосмислення) власної діяльності тощо. Ми погоджуємося з тим, що професійна педагогічна рефлексія є важливим елементом у професійному становленні майбутніх учителів та їхній подальшій професійній діяльності. Враховуючи викладене вище, констатуємо, що професійна рефлексія сприяє формуванню самоцінності особистості педагога, є фундаментом його ефективної самоосвітньої діяльності та важливою умовою успішної вибудови власного професійного шляху.

В межах нашого дослідження дотримання цієї педагогічної умови передбачає здатність майбутніх фахівців до аналізу/самоаналізу та самопізнання; використання ефективних прийомів з метою самовдосконалення і саморозвитку; формування та розвиток уміння знаходити нові успішні шляхи розв'язання професійних труднощів; прагнення раціонально організовувати та провадити педагогічну діяльність; вміння об'єктивно оцінювати власний професійний рівень та здатність знаходити ефективні шляхи його підвищення тощо.

Для реалізації четвертої педагогічної умови вважаємо необхідним додати до структури традиційної лекції, що є однією з основних форм організації навчання у педагогічному коледжі, прикінцевий етап «рефлексія зустрічі». На цьому етапі викладачі мають залучати різноманітні методи і прийоми здійснення рефлексії здобувачами освіти. Це, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню рефлексивних навичок, що в подальшому стане підґрунтям розвитку професійної рефлексії майбутніх вчителів початкових класів.

Підкреслимо, що кожна умова уможлиблює більш успішне формування окремого компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Тому ми глибоко переконані, що лише реалізація сукупності усіх визначених умов забезпечить ефективне формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Таким чином, виокремлені педагогічні умови є необхідними та взаємодоповнюючими, а їхнє упровадження є обов'язковим етапом ефективного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

3.2. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

Результати констатувального етапу експерименту, як було зазначено раніше, засвідчують необхідність розробки сучасної структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

У Філософському енциклопедичному словнику поняття «модель» (від лат. *modus* - міра) трактується як «аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо»; «замінник, представник оригіналу у пізнанні» [187, с. 391]. Однак у джерелі зазначено, що це поняття найчастіше розглядають у межах методу моделювання. У такому випадку словник розглядає поняття «модель» як «предметну, знакову чи мислену (уявну) систему, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього» [187, с. 391]. Далі наголошено, що «модель виступає ефективним засобом наукового

дослідження тільки при максимально чіткому визначенні їх подібності та відмінності теоретичними засобами, які можуть визначати припустимі межі спрощень, абстрагувань, ідеалізацій» [187, с. 391].

У свою чергу у Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «модельовання» як метод дослідження дозволяє «виокремлювати саме ті характеристики, параметри чи властивості модельованих об'єктів, котрі безпосередньо підлягають вивченню» [187, с. 392].

Сучасний психолого-педагогічний словник розглядає поняття «модель» у кількох значеннях: 1. «відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу); 2. матеріально реалізована система, спрощений зразок об'єкта, яка потребує ретельного попереднього опису і схематизації внутрішніх процесів, спрощення алгоритму взаємодії усіх окремих частин для отримання нової інформації про цей предмет» [170, с. 235-236]. Створення моделі описує «штучно створений зразок певного об'єкта, який відображає структуру, властивості, функції, зв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [170, с. 235-236].

Поняття «модельовання» тлумачиться як «метод наукового пізнання, що полягає у створенні зменшених або збільшених копій предметів та явищ (моделей) з метою отримання знань про досліджувані об'єкти, вивчення яких утруднено низкою причин» [186, с.163]; цей метод полягає «у заміні об'єкту, що вивчається, його моделлю, за якою визначають або уточнюють характеристики оригіналу» [74].

Грунтуючись на вказаних визначеннях, ми розглядатимемо поняття «модель» як узагальнене відображення суттєвих характеристик та складових досліджуваного явища, яке описує відношення і зв'язки між його елементами. Модельовання – це метод пізнання, що полягає у розробці моделі і сприяє науковому вивченню розглядуваного об'єкта/явища.

Як засвідчує теоретичний аналіз, в сучасному науковому середовищі відсутнє універсальне бачення побудови структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Так, О. Фесенко, досліджуючи формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі, розглядає її модель як «систему взаємопов'язаних структурних елементів, розташованих у логічній послідовності [183, с.233] та виокремлює в ній такі блоки: цільовий (мета, завдання, структурні компоненти), теоретико-методологічний (методологічні підходи, дидактичні принципи), змістово-організаційний (етапи, умови), діагностико-результативний (діагностичні критерії, рівні, результат) [184, с.9].

Л. Теряєва виокремлює декілька блоків у моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування: концептуально-цільовий блок (мета, завдання, наукові принципи); змістовий блок (структурні компоненти, додатковий інноваційний розділ); організаційно-діяльнісний блок (організаційні форми, методи, етапи, педагогічні умови); критеріально-діагностичний блок (критерії діагностики, види контролю, рівні сформованості); кінцево-результативний блок (очікуваний результат) [173, с. 114].

С. Скворцова у розробці структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів орієнтується на виокремлені структурні компоненти методичної компетентності. Враховуючи визначені дослідженням наукові підходи, дослідниця переважно керується методичною системою підготовки здобувачів освіти (завдання; навчально-змістовий ресурс: засоби, зміст, технології навчання). У структурно-функціональній моделі також відображено моніторинг та діагностику рівнів сформованості методичної компетентності і описано прогнозований результат [160].

У нашому дослідженні ми пропонуємо розглядати структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх

учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Її обґрунтування передбачає виконання таких завдань: виокремлення та характеристика компонентів (структурних блоків) цієї моделі; визначення етапів впровадження розробленої моделі. Розробка авторської структурно-функціональної моделі базується на основних шляхах (методах і засобах) формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, які ми розглядали у розділі 1.2.

Таким чином, на підставі аналізу наукових визначень, пропонуємо виокремити у структурно-функціональній моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі такі структурні блоки (рис. 3.2.):

- цільовий (мета, завдання),
- теоретико-методологічний (педагогічні умови, принципи, підходи),
- змістово-операційний (методи, форми, засоби навчання),
- контрольньо-оцінний (критерії, показники, рівні)
- результативний блок (прогнозований результат) .

Детально розглянемо представлені компоненти. Мета і завдання, описані у структурно-функціональній моделі, відображають загальне спрямування нашого дослідження: формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, а також забезпечення позитивної динаміки у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

У розробці розглядуваної моделі ми залучаємо системний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований методологічні підходи.

Філософський енциклопедичний словник розглядає системний підхід як «загальнонаукову методологічну концепцію, особливу стратегію наукового пізнання і практичної діяльності, яка зорієнтовує останні на розгляд складних об'єктів як деяких систем» [187, с.584].

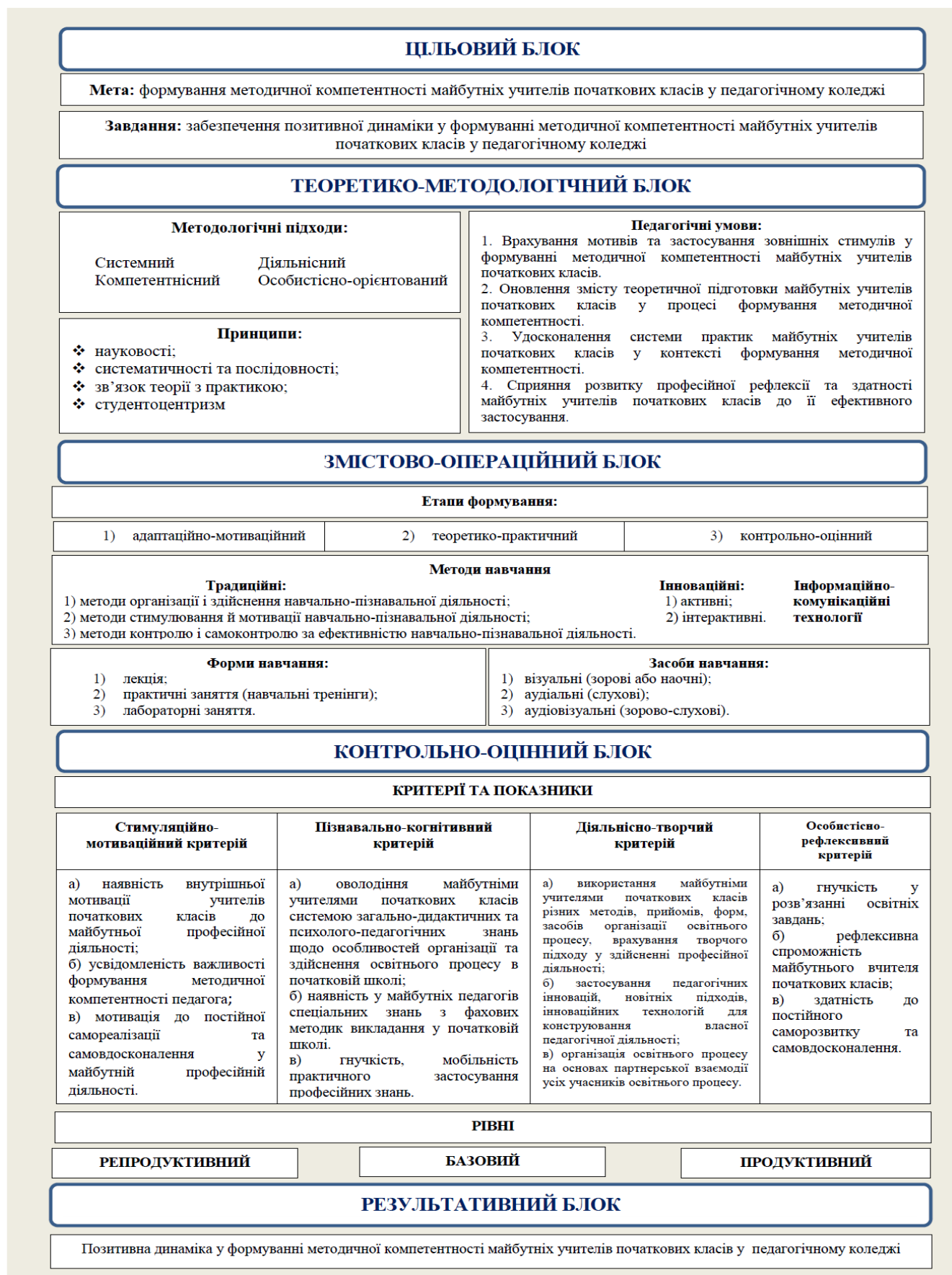


Рис. 3.2. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

Згідно з Сучасним психолого-педагогічним словником системний підхід водночас досліджує об'єкт як велику, складну систему і, разом з тим, як елемент загальної системи [170, с. 375].

Системний підхід розглянуто як «різнобічний та багаторівневий спосіб аналізу педагогічних проблем, ідеї саморегуляції як механізму здійснення професійно-особистісного становлення». Там само зазначено, що системний підхід «вимагає дотримання таких умов: встановлення всієї наявності складових елементів досліджуваного педагогічного процесу чи явища; вивчення зв'язків, залежностей кожного елемента від всіх інших, і на цій підставі виявлення основних елементів з провідними зв'язками і відносинами; побудови моделі, що характеризується трьома параметрами: організованістю, цілісністю й ієрархічністю; розкриття залежності встановленої системи від зовнішніх умов, оскільки тільки в цьому випадку система буде функціонувати; опису конкретного елемента дається в нерозривному цілому з усією системою, з описом його загальних і специфічних функцій усередині єдиного цілого; властивості досліджуваного процесу, явища впливають не тільки з підсумовування властивостей його елементів, але й зособливостей системи в цілому, самої структури системи» [164, с. 142]. Особливістю системного підходу є те, що «відносно саамостійні компоненти» розглядаються у взаємозв'язку [103, с. 67-68].

М. Костюченко зазначає, що саме цей підхід надає «першорядну групу інструментів будь-якого педагогічного дослідження» [83]. О. Власенко стверджує, що «сутність системного підходу полягає в пошуку наукових засобів, що дають змогу відобразити цілісність досліджуваного об'єкта» [30].

Резюмуємо, що застосування системного підходу в нашій моделі забезпечить глибоке вивчення кожного елемента досліджуваного явища та сприятиме розкриттю взаємозв'язків між цими елементами. Разом з тим підхід дасть змогу розглянути та обґрунтувати процес формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів як цілісної системи.

Як уже зазначалося, особлива актуальність компетентнісного підходу окреслюється орієнтацією на європейський освітньо-науковий простір, зокрема

впровадженням масштабної реформи в системі освіти «Нова українська школа». Тому формування і розвиток компетентностей нині визначає рівень професійності спеціалістів. Пріоритетність цього підходу можна пояснити практико-орієнтованим змістом навчання. Описаний вище (розділ 1.1) детальний аналіз поняття «компетентність» дає підстави висновити, що сутність компетентнісного підходу полягає у формуванні сукупності компетентностей, які слугуватимуть базою не лише в опануванні системи ґрунтовних теоретичних знань, а і визначатимуть здатність особистості до їх застосування під час вирішення реальних практичних ситуацій, забезпечать успішне виконання реальних завдань. У площині нашого дослідження вважаємо цілком доречним та виправданим використання цього підходу, оскільки професія вчителя передбачає переважною мірою гнучкість практичних умінь і здатностей вчителя в організації освітнього процесу загалом та початкової школи зокрема.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з діяльнісним. Діяльність – це «форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті» [187, с. 163-164].

Діяльнісний підхід у своїй сутності «визнає діяльність основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості» [170, с. 101]. Він передбачає таку організацію освітнього процесу, що прогнозує зміну позиції здобувача освіти з «об'єкта на суб'єкт навчання, який розвиває себе як особистість, використовує різні види діяльності, що забезпечують відповідність ефективного прояву активності в системі суспільних відносин відповідно до конкретно-історичного характеру» [170, с.101-102]. Для діяльнісного підходу характерно, що «об'єкт дослідження розглядається крізь призму діяльності суб'єкта педагогічного процесу» [103, с. 68].

О. Фесенко, яка залучала у своєму дослідженні діяльнісний підхід до формування методичної компетентності під час вивчення природничих дисциплін, також розглядала його як той, що ґрунтується на діяльності здобувачів освіти «як активних суб'єктів навчального процесу, які здатні планувати власне

методичне зростання, цілеспрямовано і послідовно здійснювати його через свідоме виконання методично спрямованих дій» [183, с.231].

Л. Теряєва визначає діяльнісний підхід як «одну із основних умов ефективного здійснення навчальної діяльності» [173, с.49].

Таким чином, у розробці нашої моделі є доцільним та необхідним залучення діяльнісного підходу. У площині нашого дослідження розглядаємо діяльнісний підхід як спеціально спроектовану організацію навчання майбутніх учителів початкових класів, що передбачає опанування методичною компетентністю у процесі власної активної діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід постає сьогодні важливим у освітній діяльності в цілому та у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів зокрема.

За твердженням О. Дубасенюк, «це найважливіший психолого-педагогічний принцип», який дозволяє врахувати індивідуальні особливості; передбачає таку систему відносин, за якою здобувач освіти відчуває себе особистістю, рівною перед педагогом [53].

Згідно наукових позицій Н. Поліщук, особистісно-орієнтований підхід варто розглядати як особливе ставлення педагога до вихованця як до «унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей, інтересів і здібностей». Це сприятиме його всебічному розвитку та формуванню творчих задатків. Науковиця з-поміж основних положень для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі підготовки майбутніх вчителів технологій виокремила: «формування вміння вчитися протягом життя; індивідуальне сприймання знань; розвиток творчого потенціалу, саморозвиток; інформація і знання створюються й опановуються здобувачами освіти» [132, с. 208].

Характерною особливістю особистісно-орієнтованого навчання є гнучкий освітній процес, що вимагає творчості та підтримки з боку педагога. Важливо, що цей підхід концентрується на створенні необхідних умов для гармонійного розвитку особистості, самовизначення тощо, а не відбувається за вектором, сформованим заздалегідь. Відмінністю є і індивідуалізація освітнього процесу з

урахуванням психічного розвитку та набутого раніше досвіду. Характерною особливістю у використанні особистісно-орієнтованого навчання є різноманітність способів організації освітнього процесу, що впливає на формування внутрішньої мотивації [132, с. 208].

Т. Білошицька формулює схожі наукові положення, зазначаючи, що особистісно-орієнтоване навчання – «це процес створення таких умов, які б сприяли активному розширенню комунікативної компетенції студентів та становленню їх суб'єктності у процесі особистісно-орієнтованої розвиваючої взаємодії» [15]. Дослідниця підкреслює, що для ефективної організації такого процесу від викладача потрібна не лише підтримка, а й вияв його педагогічної компетентності й професіоналізму [15].

Ми погоджуємося з думкою О. Доманюк та ін., стосовно того, що особистісно-орієнтоване навчання «допомагає розкрити потенціал кожної особистості», сприяє формуванню глибокого внутрішнього світу, гуманних уявлень та розкриває цінності взаємин [52, с. 61].

Таким чином, особистісно-орієнтоване навчання – це такий спосіб організації освітнього процесу, що дає змогу приділити велику увагу конструюванню індивідуального розвитку особистості. Важливою характерною особливістю особистісно-орієнтованого навчання є те, що освітній процес відбувається у тісній взаємодії здобувача та викладача, підтримці з боку викладача. У сучасних реаліях фахової підготовки майбутніх педагогів така організація освітнього процесу відзначається особливою актуальністю, тому в нашій моделі вважаємо виправданою та необхідною орієнтацію на особистісно-орієнтований підхід.

Наступною методологічною основою нашої структурно-функціональної моделі є принципи навчання (дидактичні принципи). У Сучасному психолого-педагогічному словнику принципи навчання трактуються як «керівна ідея, вимога, вихідне положення, що впливає із встановлених закономірностей навчально-виховного процесу та визначає його загальну спрямованість і ефективність; система основних вимог до навчально-виховного процесу,

дотримання яких дає змогу ефективно розв'язувати проблеми навчання і виховання» [170, с. 312].

В. Головенкін зазначає, що принципи навчання відображають «нормативні основи навчання», автор визначає їх як «основні положення, що визначають структуру, організаційні форми і методи навчального процесу згідно з його загальними цілями та закономірностями» [44, с. 74]. Т. Гарачук у своєму дослідженні під принципами навчання розуміє «головні вимоги, керівні положення, які складають основу педагогічного процесу» [41, с. 111].

З огляду на предмет нашого вивчення, під принципами навчання розуміємо керівні положення, систему необхідних вимог, дотримання яких впливає на ефективність формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. З-поміж таких виокремлюємо принципи науковості, системності і послідовності, зв'язку теорії з життям та принцип студентоцентризму.

Принцип науковості сприяє використанню науково обґрунтованого змісту навчання, це забезпечує чіткість і логіку освітнього процесу, впливає на модель випускника, якості якого мають відповідати суспільним потребам. Підтвердженням думки є висловлення, що «науковість навчання у вищій школі – найважливіша умова, головний принцип, тому що випускник ЗВО має бути підготовленим до професійної діяльності на рівні сучасних досягнень науки і техніки, володіти новітніми методами наукових досліджень, мати стійкий науковий світогляд» [41, с. 76].

Принцип науковості тісно пов'язаний з принципом системності, адже «науковість навчання вимагає систематичності і логічної послідовності змісту навчальної дисципліни» [41, с. 79]. Систематичність і послідовність – одні з основних умов успішного досягнення визначеної освітньої мети. Цей принцип, на нашу думку, є наскрізним, як і принцип науковості, адже систематичність та послідовність має актуалізуватися як у розробці навчального плану, навчальних програм, побудові і викладанні навчальних дисциплін, так і у діяльності власне здобувачів освіти, що опановують фах.

Принципи систематичності і послідовності у дослідженні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів актуалізуються у конструюванні навчального матеріалу: він об'єднаний у логічні блоки, зміст яких пов'язаний між собою і поступово ускладнюється, його подано у вигляді структурованих завершених частин, розроблено опорні матеріали. «Перехід від навчання до праці являє собою складний процес трансформації навчальної діяльності в професійну, що пов'язано з перетворенням знань із предмета навчальної діяльності в засіб регуляції діяльності професійної, зі зміною одного провідного типу діяльності іншим, зі зміною соціальної позиції людини» [41, с. 90]. Отже, цей принцип сприяє тому, що зміст освіти набуває професійної спрямованості [41, с. 92].

Реалізація принципу зв'язку теорії з практикою містить аргументацію освітнього матеріалу з опорою його на соціальну потребу, використання великої кількості практичних, проблемно-пошукових та дослідницьких завдань з прив'язкою до реальних умов педагогічної діяльності, стимулювання здобувачів освіти до подальшого саморозвитку.

Необхідним у побудові нашої структурно-функціональної моделі вважаємо принцип студентоцентризму. Так, згідно з положеннями закону України «Про вищу освіту», студентоцентроване навчання – це «підхід до організації освітнього процесу, що передбачає: заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» [139].

А. Борисенко пропонує ототожнювати поняття «студентоцентризм» з терміном «навчання, орієнтоване на студента» [20, с. 126] і визначає його як систему навчання, у якій здобувач знаходиться в центрі освітнього процесу [20, с. 126].

Центральним елементом філософії студентоцентризму, за твердженням В. Олефіренко, є партнерство між здобувачами освіти та педагогами. Згідно з пропонуваним принципом, майбутні фахівці можуть безпосередньо керувати своїм освітнім процесом, адже мають можливість «брати участь у розробці курсів, програм і системи їх оцінювання» [115, с. 241].

Схожої думки дотримуються С. Коломієць та Т. Маслова, зауважуючи, що «в межах студентоцентрованого освітнього середовища студент із об'єкта перетворюється на самостійний, відповідальний, професійно умотивований суб'єкт освітньої діяльності, викладач виконує функції мотиватора, організатора, консультанта, а взаємодія викладача зі студентами відбувається у площині ефективної партнерської діяльності, взаємоповаги та взаємної відповідальності за результати навчання» [75, с. 329].

Отже, студентоцентризм – це сучасний принцип організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, який стає підґрунтям актуальної моделі підготовки майбутніх фахівців. Його особливістю є те, що здобувач освіти є рівноцінним учасником освітнього процесу та може конструювати цей процес з урахуванням особистісних освітніх потреб, тобто вибудовувати власну освітню траєкторію. Головна характеристика організації студентоцентрованого навчання – активна освітня співпраця педагогів та майбутніх фахівців.

Наголосимо: застосування одного із описаних принципів не є заміною застосування інших, тому ми вважаємо, що лише їхнє поєднання сприятиме ефективному формуванню методичної компетентності майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

Окрім підходів та принципів навчання у теоретико-методологічному блоці нашої моделі представлені педагогічні умови. Нагадаємо, що в межах нашого дослідження ми виокремлюємо такі:

- використання мотивів та зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів;
- оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності;

- удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності;
- сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування.

Їхній опис та детальне обґрунтування представлене у розділі 3.1.

Наступним у розробці нашої моделі є змістово-операційний блок. Його важливим елементом є етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

У тлумачних словниках української мови з-поміж інших визначень поняття «етап» віднаходимо таке: «окрема частина чого-небудь» «окремий момент, період, стадія розвитку чого-небудь, у якій-небудь діяльності» [163].

Проаналізуємо позиції науковців щодо визначення етапів формування методичної компетентності майбутніх педагогів різних спеціальностей. Так, Л. Теряєва пропонує розглянути такі етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів музики: мотиваційно-пізнавальний, самостійно-пошуковий та діяльнісно-творчий [173, с.91]. Дослідниця підкреслює, що етапи повинні зберігати свою послідовність і перебувати у тісній взаємодії. Кожен із запропонованих етапів має свою мету. Так, мотиваційно-пізнавальний етап спрямований на формування у майбутніх педагогів мотивації до вивчення загально-педагогічних і фахових дисциплін, самовдосконалення. Самостійно-пошуковий етап націлений на поглиблене вивчення фахових методик, використання «інноваційних методів», творче вирішення педагогічних задач, самостійний пошук тощо. Діяльнісно-творчий етап має на меті реалізацію на практиці здобутих раніше знань і умінь [174].

Досліджуючи методичну компетентність майбутніх учителів фізичної культури, Г. Жигadlo виокремлює «підготовчо-діагностичний» (постановка конкретних завдань, визначення вимог та шляхів формування у майбутніх учителів фізичної культури компонентів методичної компетентності), «процесуальний» (організація освітнього процесу, необхідного для формування методичної компетентності), «контрольно-оцінювальний» (визначення

ефективності освітнього процесу, з опорою на рівні сформованості структурних компонентів методичної компетентності) етапи [59, с. 68-69].

І. Коробова у своєму дослідженні обґрунтувала думку, що процес формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики проходить такі етапи (стадії): «а) формування соціального замовлення на основі аналізу потреб суспільства та накопиченого соціального досвіду; б) привласнення особистістю соціального досвіду, що існує у вигляді об'єктивованого знання (інтеріоризація методичної компетенції на рівні засвоєння змісту методичної діяльності – індивідуалізація досвіду), що є передумовою формування діяльнісного досвіду; в) формування спочатку функціонального досвіду, потім суб'єктного досвіду цілісної методичної діяльності (діяльнісного досвіду)» [79, с. 28].

У визначенні етапів формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в процесі викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою А. Фрумкіна більшою мірою орієнтується на теорію поетапного формування розумових дій П. Гальперіна [190, с. 33]. Таким чином науковиця, в рамках свого предмету дослідження, виокремлює «контурно-образотворчий етап на основі іншомовного імітаційно-мовленнєвого»; «предметно-образотворчий етап на основі іншомовного свідомо-мовленнєвого»; «творчо-образотворчий етап на основі творчо-мовленнєвого», і зазначає, що кожний етап «містить такі ланки навчання, як його цілі, елементи предмета навчання, компоненти їх змісту, методи і засоби засвоєння, а також контроль результатів набутих умінь на певному етапі» [190, с. 36].

Під час розробки моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики, К. Ткаченко виокремила наступні етапи: «підготовчо-мотиваційний», «змістово-діяльнісний», «рефлексивно-коригувальний» [176, с. 14].

Відтак, спостерігаємо різні погляди науковців на визначення етапів формування методичної компетентності майбутніх фахівців. Припускаємо, що їхнє виокремлення залежить від специфіки предмету дослідження; структурних

компонентів методичної компетентності, на яких фокусуються дослідники; індивідуального бачення загальної системи формування методичної компетентності майбутніх педагогів тощо.

На нашу думку, визначення етапів є важливою передумовою для створення моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, тому, в площині нашого дослідження, *виокремлюємо такі етапи*: адаптаційно-мотиваційний, теоретико-практичний, контрольно-оцінний етап.

Розглянемо виокремлені етапи більш детально. Так, адаптаційно-мотиваційний етап можна схарактеризувати такою організацією освітнього процесу, яка сприятиме ефективній адаптації здобувачів освіти до нових професійних умов та полягає у пристосуванні до виконання майбутніми учителями початкових класів професійних функцій; стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності; побудову системи професійних мотивів та формування інтересу до здійснення педагогічної діяльності. На цьому етапі у майбутніх педагогів формується система мотивів та прагнень до освоєння методичної компетентності для успішного виконання майбутньої професійної діяльності.

На другому, теоретико-практичному, етапі відбувається опанування майбутніми учителями системи загальних психологічних та педагогічних знань, основ фахових методик викладання в початковій школі. Ці знання є підґрунтям для напрацювання практичних умінь, які стосуються організації та провадження освітнього процесу в початкових класах; їхнє адаптивне застосування може бути актуалізоване у реальних умовах під час проходження різних видів педагогічної практики. Зауважимо, це обов'язковий етап у процесі формування пізнавально-когнітивного і діяльнісно-творчого компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Третій, контрольно-оцінний, етап передбачає перевірку сформованості методичної компетентності в цілому на основі здійснення майбутніми учителями початкових класів само- та взаємоаналізу, а також на підґрунті професійної

рефлексії викладачів коледжу, які виступали методичними керівниками практичних видів діяльності, а також вчителів-практиків, які співпрацювали з майбутніми педагогами під час реалізації завдань різних видів практики. Для дослідження сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачено використання діагностичного інструментарію (тест, анкета, опитувальник, план-інтерв'ю). Заплановано аналіз кількісно-якісних змін, які відбулися у процесі дослідження, узагальнення та підведення підсумків, розробка корекційної програми за необхідності, формування рекомендацій щодо ефективного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Отже, виокремлені етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів знаходяться у тісному взаємозв'язку, взаємозалежності та розташовані у логічній послідовності. Порухення встановленої почерговості або виключення будь-якого етапу може призвести до руйнування загальної системи формування методичної компетентності у майбутніх педагогів.

Методи навчання є наступним елементом змістово-операційного блоку. Під поняттям «методи навчання» (від гр. *methodos* – спосіб пізнання, шлях дослідження) розуміють:

- «спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [170, с.227];
- «інструмент діяльності вчителя для виконання навчальної функції – викладання» [170, с.227];
- «спосіб пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, уміннями та навичками – учіння» [170, с.227];
- «система послідовних взаємопов'язаних дій викладача й учнів, які (дії) забезпечують засвоєння змісту освіти [162];
- «спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учня» [19].

Ми розглядаємо це поняття як важливий компонент навчання, який визначає взаємодію викладача та здобувача освіти в межах вирішення освітніх завдань. Вибір методу навчання суттєво впливає на ефективність реалізації окреслених завдань освіти та здійснення освітнього процесу в цілому. У межах нашого дослідження вважаємо доцільним впровадження системи як класичних, так і інноваційних методів навчання, їхнє гармонійне поєднання, а також застосування ІКТ.

Згідно з загальноприйнятою у педагогіці класифікацією методів навчання розглядаємо такі групи методів:

1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні);

2) методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності (формування пізнавальних інтересів і стимулювання дотримання обов'язків та відповідальності в навчанні);

3) методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (методи усного та письмового контролю) [188, с. 129-131]. Такі методи вважаються традиційними у педагогіці, тому не потребують детального опису, а отже, сфокусуємося на інноваційних методах навчання.

Інноваційні методи навчання – це методи, які передбачають надання більшого значення ролі учня в навчальному процесі, зміщення центру (фокусу) навчального процесу від вчителя до учня; посилення функції підтримки учня, допомоги йому в організації індивідуального навчального процесу; можливість зворотного зв'язку вчителя з кожним учнем у процесі використання навчальних технологій та ІКТ [18].

Дослідники Н. Бойко, І. Хом'як підкреслюють, що використання інноваційних методів навчання сприяє налагодженню партнерських взаємин між безпосередніми учасниками освітнього процесу, є запорукою «глибоких теоретичних знань, практичних навичок, стимулює конструктивно-критичне мислення, пробуджує інтерес та мотивацію» [18].

Ми поділяємо наукову позицію О. Башкір [10] та з-поміж інноваційних методів розглядаємо методи інтерактивного та активного навчання.

Для нашого дослідження важливою є думка О. Пеметун, яка визначає інтерактивні методи навчання як «способи організації активної взаємодії учнів у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів». Дослідниця зазначає, що організація освітнього процесу з використанням даних методів характеризується «ефективною багатосторонньою комунікацією між суб'єктами навчання, виключаючи як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою». Педагог в цьому випадку виступає лише як «організатор і координатор інтерактивної взаємодії учнів, консультант і помічник у разі необхідності» [133, с. 417]. Тобто це такі способи організації освітнього процесу, які повністю виключають авторитарний вплив педагога на здобувачів освіти, натомість створюють умови для активної освітньої комунікації та взаємодії.

О. Башкір стверджує, що інтерактивні методи, на відміну від активних, «орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування активності саме студентства» [10, с. 39]. Дослідженням впровадження активних методів до практики вищої школи займалися О. Башкір, Т. Вахрушева, І. Дичківська, М. Дяченко-Богун, І. Козинець, М. Коченгіна, Р. Мойсеєнко та ін.

За твердженням Т. Хоми, активні методи навчання – «це методи, спрямовані на активізацію освітньої діяльності студентів, вироблення умінь самостійного оперативного вирішення ними практичних завдань, зокрема професійних, опановування компетентностями; такі, що мають конкретну мету, стимулюють процес пізнання, допомагають досягти очікуваних результатів» [191, с.150].

В. Артюхова розглядає активні методи навчання як «способи активізації учбово-пізнавальної діяльності студентів, які сприяють розвитку їхньої здібності самостійно і критично мислити, проявляти творчий та дослідницький підхід до пошуку нових ідей за вирішення різноманітних завдань за спеціальністю, вміння

працювати в команді, знаходити та фільтрувати необхідну інформацію, викликають особисту зацікавленість у вирішенні пізнавальних завдань» [8, с.39].

Отже, активні методи навчання – це такі способи організації освітнього процесу, які більшою мірою націлені на широку взаємодію здобувачів між собою, а не лише з викладачем, при цьому роль педагога полягає в координації освітньої траєкторії майбутніх учителів для ефективного виконання поставлених задач.

В умовах глобальної цифровізації та розширення інформаційного простору актуальним є використання в освіті ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій).

Під ІКТ розуміють «сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання різних повідомлень і даних з допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку» [67, с. 84]. Зазначимо, до поняття «інформаційно-комунікаційні технології» як синонімічний термін інколи використовують «інформаційні технології», однак, варто зазначити, що це не зовсім правомірно, так як перше поняття є більш широким за значенням [66, с. 84].

Підтримуємо думку М. Гури, яка підкреслює, що використання ІКТ в освітньому просторі сприяє ефективному формуванню інтересу до матеріалу, що вивчається, дозволяє збагатити арсенал навчальних завдань та значно економить час за підготовки до освітнього процесу [47, с.65].

Такої ж позиції дотримується О. Сіняєва та ін., які відзначають, що використання ІКТ «забезпечує нові шляхи подання інформації, дає можливість для випробування власних ідей та проектів», сприяє індивідуалізації навчання, полегшує доступ до необхідної інформації, сприяє формуванню мотивації та організації ефективного освітнього процесу в цілому [156, с.100].

Ми погоджуємося із зазначеним вище, та вважаємо, що застосування ІКТ – це необхідна вимога сучасної освіти, адже використання різноманітних гаджетів та інформаційних застосунків стало невід'ємною частиною побуту і буття сучасної молоді. Тому ІКТ дають змогу викладачеві урізноманітнити та

адаптувати освітній процес, що робить цей процес більш звичним та комфортним для здобувачів освіти. Використання ІКТ дозволяє викладачу не лише робити подачу навчального матеріалу унаочненою, «яскравою», а також вивільняє час для більш активної взаємодії учасників освітнього процесу. Разом з тим, така організація процесу підготовки розширює можливості і власне здобувачів, дозволяє їм творчо та нестандартно підходити до виконання освітніх завдань. Отже, вважаємо доцільним та виправданим використання ІКТ у моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Важливим елементом структурно-функціональної моделі виступають форми навчання. Їх розглядають як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності» педагога та здобувачів освіти, «що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі» [188, с. 59].

Традиційно основною формою організації навчання вважають лекцію. Згідно з визначеннями науковців, лекція – це:

- метод навчання і форма організації навчання. «Як метод навчання – має інформаційний характер, чіткий план. Структура лекції підкоряється логіці предмета, вона не тільки стимулює конкретно-образне мислення, а й активізує логічне мислення слухачів, послідовно з'ясовує всі пункти плану» [164, с. 97];
- «систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки» [170, с. 216];
- «монологічна форма викладання нових знань» [170, с. 216].

З-поміж основних завдань лекції В. Головенкін виокремлює: «забезпечення первісного знайомства з навчальним матеріалом, організація його початкового засвоєння; формування основи для подальшого самостійного вивчення й оволодіння знаннями; формування наукового світогляду, виховання у студентів пізнавальних інтересів» [44, с. 100]. Отже, лекція є важливою формою організації освітнього процесу, що сприяє системному науковому пізнанню здобувачів освіти.

Варто наголосити, що у розрізі сучасної модернізації системи освіти, одночасно з традиційною лекцією доцільно використовувати її осучаснені варіанти: проблемна лекція, лекція-діалог, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-візуалізація, бінарна лекція. Використання таких форм процесу не лише урізноманітнює організацію освітнього процесу, формує інтерес здобувачів освіти до власне процесу професійної підготовки, але й пропонує нові шляхи активної співпраці викладачів та майбутніх учителів.

Для забезпечення не лише теоретичного, а й практичного компонентів професійної підготовки майбутніх учителів важливим постає проведення практичних та лабораторних занять. Основне завдання практичних занять у педагогічному коледжі – застосування майбутніми учителями теоретичних знань у практичних ситуаціях, які наближені до професійних. Лабораторні заняття націлені на дослідження педагогічних явищ, їхній глибокий аналіз тощо.

В контексті нашого дослідження, доцільним вважаємо застосування такої форми організації навчання як тренінг. Т. Зубрицька та Л. Зубрицька зазначають, що тренінги є «альтернативою традиційної моделі освіти, оскільки більше впливають на формування й розвиток особистості, професійної компетенції, рефлексії, здатності до відповідального вибору, актуалізації творчих потенціалів учасників, розвитку потреби в самонавчанні та самовдосконаленні впродовж усього життя» [65, с.145].

І. Трубавіна та С. Каплун, досліджуючи тренінг як форму організації навчання студентів закладів вищої освіти, наголошують, що для нього характерні: «практична спрямованість результатів навчання для вирішення певних професійних, пізнавальних чи соціальних проблем»; «цілі в напрямку розвитку компетентностей студентів (загальних і професійних)»; «поєднання різних методів навчання; опора на власний пізнавальний та професійний, соціальний, життєвий досвід учасників»; «вільне висловлювання думок і асоціацій учасників»; «збільшена частина практичної роботи учасників у порівнянні з засвоєнням нового (70%-30%)»; «спеціальна робота над мотивацією учасників» тощо [178,

с.21-22]. Отже, тренінг є актуальною формою організації освітнього процесу, яка передбачає ефективне поєднання теорії, практики, базується на особистому досвіді учасників тощо. Наша розробка одного з тренінгових занять за програмою авторського освітнього компоненту «Методична компетентність учителів початкових класів» представлена у додатку П.

З метою цілісної побудови змістово-операційного блоку моделі формування методичної компетентності варто описати засоби навчання. У сучасному розумінні це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за більш короткий час можна досягти визначених цілей навчання [170, с. 136]. Ми підкреслюємо важливість вибору засобів навчання, адже вони можуть суттєво вплинути на реалізацію освітніх мети і завдань. В залежності від ознак існують різні класифікації засобів навчання, нам імпонує найбільш поширена класифікація, створена на основі чуттєвої модальності (за Л. Крившенко). Так, ми розглядаємо візуальні (зорові або наочні), аудіальні (слухові) та аудіовізуальні (зорово-слухові) засоби навчання.

Передостаннім блоком нашої структурно-функціональної моделі є контрольньо-оцінний. До нього входять критерії (стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісно-рефлексивний), показники та ріні (репродуктивний, базовий, продуктивний) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, що вже були детально описані у нашому дослідженні раніше (розділ 2.2.).

Результативний блок описує очікуваний результат, в нашому випадку це позитивна динаміка у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Отже, створення структурно-функціональної моделі – важливий етап, який визначає подальшу траєкторію експериментальної діяльності, відображає узагальнене і системне бачення дослідження.

3.3. Апробація структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі

З метою підвищення ефективності процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі ми здійснили апробацію структурно-функціональної моделі, що обґрунтована нами раніше (розділ 3.2), зокрема запровадили до освітнього процесу експериментальних груп коледжів, які брали участь у експерименті, педагогічні умови, виокремлені в рамках дослідження (розділ 3.1).

Для виконання першої педагогічної умови – використання мотивів та зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів – ми доповнили змістове наповнення дисциплін психолого-педагогічного спрямування та фахових методик новими формами, методами та прийомами, які будуть спрямовані на реалізацію цієї умови.

Так, для формування у майбутніх учителів початкової школи четвертого року навчання відчуття впевненості та особистісної значущості у професійній спроможності, впровадили у зміст практичних занять різноманітні проблемні питання типу: «Як ви розумієте слова Оноре де Бальзака: «Щоб дійти до мети, треба, насамперед, іти!»?»; прокоментуйте твердження Зіна Ціглара: «Ви не повинні бути великими, щоб почати, але ви повинні почати, щоб бути великими»; поясніть думку: «Прямо зараз у вас є все, що вам необхідно, щоб впоратися з усім, що світ може кинути в вас» (Брайан Трейсі). Запропоновано використання методу мозкового штурму із запропонованими на обговорення питаннями «Хто такий професіонал?», «Яка моя професійна відповідальність?».

Організовано проведення зі здобувачами освіти випускного курсу проблемної лекції «Яка моя професійна суперсила?». Основна мета заходу: критичний аналіз власного набутого професійного досвіду; розвиток позитивної професійної самооцінки; формування професійних мотивів; орієнтування на створення професійної спільноти.

Проведено тренінгове заняття «Що таке впевненість та де її шукати». Організація роботи передбачала активну групову взаємодію учасників у виконанні різних психолого-педагогічних завдань та спілкування з психологом.

Між збірними командами майбутніх учителів проведено навчальну дискусію «Вчительство: покликання чи мистецтво?». Так, одна команда наводила переконливі аргументи щодо того, що вчительство варто називати мистецтвом, інша відстоювала позицію, що вчительство – це покликання. Захід відбувався із залученням вчителів-практиків та аналізом їхньої позиції щодо представленого дискусійного питання.

Ще одним аспектом у реалізації цієї умови є аспект усвідомлення внутрішнього задоволення від своєї діяльності та особистих досягнень у формуванні методичної компетентності. Для його розкриття було запропоновано написання есе: «Що мені найбільше подобається у моїй майбутній професії?».

Проведено інтерв'ю зі студентами 4 курсів «Мій ТОП-5 професійних досягнень». Зауважимо, що отримано найбільше відповідей, пов'язаних саме із педагогічною практикою майбутніх учителів. Така активність сприяла розробці педагогічних портфоліо, у яких майбутні педагоги матимуть змогу зберігати власні педагогічні здобутки.

Важливим було здійснення анкетування «Яких умінь з боку методичної компетентності мені бракує на практиці?». Підкреслимо, що найбільше отримано відповідей, які пов'язані з окремими моментами, які стосуються організації і безпосереднього здійснення освітнього процесу, що свідчить про недостатність сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності.

Ми переконані, що для цілісної реалізації окресленої вимоги важливим є і розвиток навичок самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи, скерованих на формування власної методичної компетентності. Так, ми ініціювали проведення круглого столу за участі викладачів, вчителів-практиків та здобувачів освіти на тему: «Сучасні можливості професійного саморозвитку».

Окрім того було проведено відкриту лекцію «Особливості здійснення процесу самоосвіти у педагогічному коледжі». На ній разом з представниками

навчально-методичного кабінету було обговорено важливість самоосвітньої діяльності сучасного вчителя та розкрито основні напрямки, засоби і методи її здійснення. Актуальним також постало проведення методичного дайджесту «Мандрівка on-line платформами професійного розвитку».

Реалізовано проблемну лекцію «Професійне середовище: тенденції і перспективи розвитку». З-поміж основних питань заходу були «Що таке професійне середовище?», «Яке значення має професійне середовище для формування і розвитку особистості вчителя?», «Які основні шляхи створення і розвитку професійного середовища у школі?» тощо.

Особливо значущим, на нашу думку, було проведення навчальних тренінгів: «Вчитель початкових класів: все від навичок до професійного росту»; «Компетентність як фундамент становлення і розвитку сучасного вчителя».

Успішність виконання першої педагогічної вимоги залежала і від впровадження викладачами педагогічного коледжу системи стимулів у формуванні методичної компетентності. Цей аспект передбачає застосування оцінювання особистісного прогресу здобувачів освіти у формуванні власної методичної компетентності викладачами, що здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, окрім загальноприйнятої системи оцінювання і прийомів формувального оцінювання. Важливими були, зокрема, і такі заходи: організація підсумкових конференцій з різних видів практики та висвітлення кращих прикладів у формуванні методичної компетентності; створення виставок студентських робіт, відеотеки з кращими уроками та заняттями здобувачів освіти тощо.

Отже, виконання цієї умови сприяло формуванню у майбутніх учителів початкових класів позитивної професійної мотивації, ціннісних орієнтацій та установок, які вплинули на успішне формування методичної компетентності у педагогічному коледжі.

Другою важливою педагогічною умовою у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів є оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі

формування методичної компетентності. В межах реалізації цієї умови було модернізовано змістове наповнення різних навчальних дисциплін.

До дисциплін психологічного спрямування було додано теми, які стосуються ефективної педагогічної взаємодії в умовах сьогодення. Так, зміст навчальної дисципліни «Психологія» ми запропонували доповнити темами: «Особливості розвитку дітей покоління Альфа», «Кліпове мислення як соціально-психологічний феномен», «Особливості розвитку емоційного інтелекту».

Змістовий модуль/розділ «Вікова психологія», доповнено темою: «Сучасні прийоми розвитку пізнавального інтересу в учнів початкових класів в умовах відкритого Інтернет-простору», для навчальної програми курсу «Основи корекційної педагогіки» було запропоноване таке змістове оновлення: «Ефективні прийоми формування колективу в межах соціальної інклюзії».

Дисципліни педагогічного напрямку також було доповнено новими темами. В першу чергу ми звернули увагу на модернізацію різних розділів навчальної дисципліни «Педагогіка». Так, розділ «Дидактика» ми запропонували розширити темами: «Ключові компоненти педагогічної компетентності педагога», «Інтеграція та її види в освітньому процесі початкової школи», «Педагогічні інновації у початковій школі».

Розділ/модуль «Теорія виховання» було запропоновано доповнити темами: «Професійне здоров'я педагога», «Професійна рефлексія педагога». До розділу «Школознавство» доречно було включити теми: «Робоча документація вчителя початкових класів», «Ефективні прийоми шкільного менеджменту у початковій школі».

У викладанні фахових методик додали тему: «Особливості формування методичної компетентності» у конкретній освітній галузі. Збільшили частку практично-лабораторних робіт. Додали до практичних завдань розробки фрагментів уроків з урахуванням інноваційних освітніх підходів та технологій, створили банк сучасних методів організації освітнього процесу з урахуванням специфіки окремих освітніх галузей.

Було організоване активне відвідування уроків та/ або перегляд відео фрагментів, розроблених на основі сучасних педагогічних технологій, їхній подальший глибокий аналіз. Здобувачі освіти долучилися до створення «Скарбниці сучасних засобів» та активно цими засобами послуговувалися.

Для більшої ефективності формування методичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів ми доповнили теоретичну підготовку майбутніх учителів початкової школи впровадженням вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів» до варіативної частини навчального плану галузі знань «01 Освіта / Педагогіка» спеціальності «013 Початкова освіта».

Мета цього освітнього компонента – розкрити здобувачам освіти концептуальні засади методичної компетентності педагога як важливого складника їхньої подальшої професійної діяльності; сформувати систему теоретичних знань, практичних умінь та професійних здатностей, які розкривають зміст методичної компетентності учителів початкових класів; розширити уявлення про різні аспекти методичної компетентності у професійній діяльності в сучасній початковій школі; сприяти формуванню та розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Зміст навчальної дисципліни спрямований на розкриття теоретичних та практичних основ процесу формування методичної компетентності вчителя початкових класів. З-поміж основних завдань освітнього курсу розглянуто такі:

- сприяти формуванню методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, підвищенню рівня їхньої фахової підготовки;
- сформувати у здобувачів освіти уявлення про методичну компетентність вчителя початкової школи; навчити прийомам ефективної організації освітнього процесу в початковій школі;
- ознайомити майбутніх фахівців у галузі початкової освіти з сучасними підходами, методиками та технологіями навчання, виховання і розвитку;
- озброїти майбутніх педагогів прийомами професійної рефлексії та саморефлексії;

– розвивати вміння майбутнього вчителя початкових класів працювати з фаховою, науково-методичною, психолого-педагогічною літературою; формувати бажання самостійного творчо-професійного зростання.

В основу розробки авторського освітнього компонента лягли компетентнісний та діяльнісний підходи. Таким чином, у програмі навчального курсу відображено перелік загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі освіти згідно з вимогами освітньо-професійної програми, а також описано прогнозовані результати навчання.

Змістове наповнення пропонованої дисципліни спрямовано на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів та спроектовано з урахуванням вимог Професійного стандарту вчителя.

Безпосередня реалізація змісту орієнтована на лекційно-практичну систему, що розкривається у двох модулях. Перший – «Теоретичні основи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи»; другий – «Практичні основи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи». Перший модуль націлений на теоретичний розгляд таких ключових понять: «компетентність, компетенція, компетентнісний підхід»; аналіз компетентностей згідно Професійного стандарту вчителя. Велику увагу приділено потрактуванню поняття «методична компетентність», особливостям її формування у майбутніх учителів початкових класів, характеристиці структури та значенню методичної компетентності у професійному розвитку педагога.

Другий модуль передбачає практичне оволодіння майбутніми вчителями початкової школи основами методичної компетентності. Він спрямований на:

- аналіз умов формування і розвитку компетентностей учнів початкових класів та ознайомлення майбутніх педагогів із основними педагогічними технологіями, які дадуть змогу ефективно формувати компетентності у школярів (особистісно-орієнтована модель навчання; технологія розвивального навчання; технологія проблемного навчання; технології інтерактивного навчання; проектна технологія навчання; технологія розвитку критичного мислення; технології дистанційного навчання; технологія професійного портфоліо);

- формування здатності майбутніх вчителів початкових класів до самонавчання та саморозвитку;
- розвиток професійної рефлексії та саморефлексії вчителя, аналіз їхнього значення в педагогічній діяльності.

Для реалізації змісту навчального курсу ми застосували різноманітні методи навчання. За джерелом інформації їх можна розподілити на: 1) словесні: лекція (традиційна, проблемна) із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – презентація), пояснення, розповідь, бесіда; 2) наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація; 3) практичні: вправи, педагогічні ситуації. За логікою передачі і сприймання навчальної інформації: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні. За ступенем самостійності мислення: репродуктивні, пошукові, дослідницькі. За ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача; самостійна робота студентів: з книгою; виконання індивідуальних навчальних завдань. Методи стимулювання інтересу до навчання: навчальні дискусії; створення ситуацій пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості (метод цікавих аналогій тощо), тренінгові вправи. Також застосовано різноманітні освітні технології, зокрема інтерактивні технології: метод «Мозковий штурм», робота в малих групах; технології розвитку критичного мислення: метод «Прес», «Кластер», «Кола Вена», «Асоціативний куц», таблиця «ЗХД» тощо.

Програма навчальної дисципліни пропонує виконання завдань в межах самостійної роботи. Їхню тематику розроблено відповідно до тем практичних занять, вона передбачає складання порівняльної характеристики понять «компетентність», «компетенція» за допомогою кіл Вена; конспектування та аналіз поняття «методична компетентність вчителя початкової школи»; укладання характеристики наскрізних вмінь учнів початкової школи; створення переліку онлайн платформ для організації дистанційного навчання; опис прийомів педагогічної рефлексії; письмові відповіді на пропоновані питання. Перевірка завдань може відбуватися під час проведення відповідних практичних завдань.

Протягом опанування авторської програми передбачено виконання здобувачами освіти індивідуального науково-дослідного завдання, яке передбачає створення методичного портфоліо майбутнього вчителя початкової школи. Мета цього завдання полягає у систематизації, узагальненні, закріпленні та практичному застосуванні знань із навчального курсу, удосконаленні навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності; прогнозований зміст портфоліо: підготовка навчально-методичного забезпечення, необхідного для роботи сучасного вчителя початкових класів. Виконання такого завдання дасть змогу систематизувати отримані здобувачами теоретичні знання та практичні вміння. Оцінювання індивідуально-дослідного завдання відбувається відповідно до розроблених критеріїв оцінювання.

З-поміж форм контролю пропонуємо усне експрес-опитування; виступ на практичних заняттях (з повідомленням, доповіддю), участь у дискусії, аналіз вправ та ситуацій тощо; письмове опитування (індивідуальні завдання на картках, розгорнута відповідь на одне з питань теми); тестування знань з теми, змістового модуля; індивідуальна бесіда викладача і студента. Методи контролю: поточне тестування, оцінка за індивідуальне навчально-дослідне завдання, модульні контрольні роботи. Підсумкова форма контролю – диференційований залік. Для ефективного вивчення навчального спецкурсу здобувачам освіти запропоновано перелік літератури та інформаційних ресурсів.

Найбільш оптимальним вважаємо запровадження цього освітнього компонента у VII семестрі навчання здобувачів освіти (I семестр четвертого року навчання). До цього часу майбутні педагоги вже мають сформувати перше уявлення про особливості професійної діяльності, оволодіти базовими теоретико-практичними знаннями з педагогіки, психології, вивчити основи фахових методик тощо та починають готуватися до проходження безвідривної переддипломної практики на робочому місці вчителя початкових класів.

Таким чином, ми вважаємо, що для ефективного формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі важливим є удосконалення змісту теоретичної підготовки здобувачів освіти.

Доцільним також було розроблення і впровадження відповідного освітнього компонента.

Третя педагогічна умова – удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності. В межах її реалізації було переглянуто програми різних видів педагогічної практики.

Так, практика «Позанавчальна виховна робота» націлена на:

- озброєння майбутніх учителів початкових класів практичними вміннями і навичками роботи з дитячим колективом в позанавчальний час;
- знайомство практикантів з педагогічним колективом школи, з системою роботи вчителя, вихователя;
- практичне вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів;
- розвиток комунікативних здібностей майбутніх учителів тощо.

З-поміж її основних завдань виокремлюємо проведення стандартизованих виховних занять (пізнавальної бесіди, пропаганди читання, мистецтвознавчої бесіди, фізкультурно-оздоровчого заняття тощо) у позаурочний час.

Цей вид практики ми запропонували доповнити сучасними формами організації освітнього процесу, які передбачають активну включеність власне учнів початкової школи. З-поміж таких форм – заняття з елементами тренінгу, пізнавальні квести, інформаційні ток-шоу, ділові ігри. Це сприяло знайомству майбутніх учителів із сучасними активними формами організації освітнього процесу вже на другому курсі навчання та заклало підґрунтя якісної підготовки та проведення подальших видів практики.

Основне завдання практики «Пробні уроки» – творче застосування теоретичних знань у реальних професійних умовах; оволодіння майбутніми вчителями особливостями проведення уроків різних освітніх галузей у початковій школі. До програми цього виду практики ми запропонували як обов’язкову умову додати не лише використання практикантами інноваційних методів і прийомів у класичній структурі уроків, а також розробку та проведення уроків за різними освітніми технологіями: розвивального навчання; проблемного навчання;

інтерактивного навчання; розвитку критичного мислення; інтегрований урок; урок за особистісно-орієнтованою моделлю навчання; .

«Літня практика в дитячих оздоровчих центрах» має на меті формування у майбутніх учителів початкових класів практичних умінь організації педагогічної діяльності в умовах дитячих оздоровчих центрів та пришкільних майданчиків в літній час. З-поміж її основних завдань: сформувати у практикантів уміння моделювати виховний процес і доцільну діяльність школярів; вчити основним формам роботи з дітьми різного віку в умовах літнього відпочинку; вивчити особливості колективної творчої і ігрової діяльності тощо.

Програма практики більшою мірою орієнтована на організацію і проведення розважальних заходів та активного відпочинку. Однак ми розширили її сучасними формами роботи, які націлені на формування ціннісних ставлень у дітей початкових класів. Наприклад, проведення години спілкування «Що означає бути чесним?», організація майстерки «Лялька-мотанка – особливий оберіг українського народу», проведення тренінгового заняття «Що означає бути справедливим».

«Безперервна переддипломна практика» націлена на оволодіння стійкими професійними вміннями і навичками впродовж тривалого часу. Особливостями цього виду практики є те, що практикант повністю виконує професійні обов'язки вчителя початкових класів, що передбачає не лише планування і здійснення освітнього процесу згідно навчального розкладу та відповідно до вимог начальних програм, організацію дозвілля та позаурочної роботи учнів, а і оформлення необхідної документації, роботу з батьками школярів тощо. Ми вважали за доцільне впровадити як обов'язковий компонент до програми цього виду практики вивчення педагогічного досвіду вчителя, на базі класу якого майбутній педагог проходить практику. Така діяльність пропонується з метою аналізу кращих педагогічних практик та методичних навичок і подальшу інтеграцію їх до власного професійного досвіду майбутнього вчителя початкових класів.

Ще однією умовою успішного формування методичної компетентності у

майбутніх учителів початкових класів вважаємо налагодження тісної професійної комунікації між практикантом та вчителем-практиком. Для цього пропонуємо інтегрувати у освітній процес коледжу різні форми співпраці здобувачів і досвідчених учителів. З-поміж таких форм можуть бути запропоновані: проведення вчителями-практиками педагогічних майстер-класів, воркшопів, спільних науково-практичних конференцій, круглих столів тощо.

Вважаємо, що така модернізація змісту, форм та методів різних видів практики сприятиме ефективному формуванню методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі.

Четверта педагогічна умова – сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування. Ми вважаємо, що реалізація цієї умови вимагає тривалого часу і цілеспрямованого навчання здобувачів освіти. Якщо практичні заняття передбачають більш активну включеність та взаємодію майбутніх учителів і викладача, то класична лекція розрахована на пасивну позицію здобувачів освіти як слухачів. Тому ми запропонували розширити структуру традиційної лекції прикінцевим етапом «рефлексія зустрічі». Це не лише дасть змогу забезпечити активний зворотній зв'язок для лектора, але й допоможе майбутнім педагогам випрацювати власні навички рефлексії, необхідні у подальшій професійній діяльності.

Ми запропонували викладачам наповнити прикінцевий етап «рефлексія зустрічі» різноманітними методами і прийомами здійснення рефлексії. З-поміж таких звертаємо увагу на запропоновані О. Пометун та І. Сущенко методи розвитку критичного мислення, які використовуються на етапі рефлексії: «Таблиця «З-Х-Д» (Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися)» [145, с. 25], «Кластер» [145, с.26], «Риб'ячий скелет» або «Фішбоун» [145, с.33], «Сенквейн» [145, с.37] тощо. Ми переконані, що така практика допоможе в успішному формуванні рефлексивних навичок, які майбутні учителі використовуватимуть у подальшому професійному досвіді.

Отже, ми вважаємо що запропонована реалізація виокремлених умов сприятиме більш ефективному формуванню методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

3.4. Результати формувального етапу педагогічного експерименту

Дослідно-експериментальна робота відбувалася протягом 2022-2023 н.р. у КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж», КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» та КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради» під керівництвом викладачів закладу та автора дослідження.

Як уже зазначалося раніше (розділ 2.3.) у дослідженні взяло участь всього 544 здобувачі освіти з вищезгаданих педагогічних коледжів. З-поміж них до експериментальних груп увійшло 276 учасників, до контрольних груп – 268.

На етапі формувального експерименту ми поставили за мету перевірити ефективність структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. У здійсненому дослідженні ми орієнтувалися на розроблені критерії та показники.

З метою підвищення ефективності запланованого дослідження впродовж вказаного періоду ми проводили інформаційні зустрічі для викладачів педагогічних коледжів, які слугували базою дослідження. Зокрема на засіданні методичного об'єднання викладачів циклових комісій авторка дослідження запропонувала до розгляду основні аспекти здійснення дослідження, велику увагу було приділено питанню необхідності впровадження до навчальних планів коледжів вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів».

На першій з організаційних зустрічей було теоретично обґрунтовано понятійний апарат дослідження, умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, представлено

структурно-функціональну модель її формування та розкрито загальні аспекти дослідно-експериментальної роботи. Друга зустріч мала на меті більш ґрунтовно розкрити окремі компоненти моделі, запропонованої в рамках здійснення дослідження, а саме: особливості змістового оновлення навчальних програм та їхнє обґрунтування, використання інноваційних форм, методів, прийомів, засобів навчання.

З метою ефективного впровадження визначеного освітнього компонента ми розробили методичний комплекс навчальної дисципліни, що містив цикл лекційних, практичних занять та контрольних заходів, які відповідали програмі дисципліни. Всіх долучених викладачів було ознайомлено із цим комплексом.

До освітнього процесу здобувачів освіти, що увійшли до експериментальної групи, було впроваджено пропоновані вище (розділи 3.2. і 3.3.) педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Ефективність дотримання цих умов визначалася перебігом формувального етапу. Учасники контрольної групи навчалися за звичною системою підготовки.

Впродовж цього етапу дослідження ми систематично аналізували його успішність, за необхідності здійснювали корекцію, постійно проводили порівняльний аналіз контрольної та експериментальної групи, формулювали узагальнення та проміжні висновки. В процесі реалізації програми експерименту ми здійснювали регулярний поточний контроль формування методичної компетентності майбутніх учителів почткових класів у вигляді систематичного усного та письмого опитування, тестового контролю, перевірки на практичних, семінарських заняттях. Така організація діяльності забезпечила чітке розуміння дієвості пропонованих змін, дала змогу оперативно моніторити та коригувати виявлені недоліки.

Звернімо увагу на те, що вимірювання рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі проводиться з використанням діагностичного інструментарію, який пропонувався на констатувальному етапі експерименту. Такий підхід обґрунтований

необхідністю спостереження за динамікою успішного застосування запропонованої моделі, в розробці якої важливе місце посідають педагогічні умови. Процес нашого дослідження націлений на забезпечення надійності, валідності та вірогідності отриманих експериментальних даних.

Отже, звернемося до характеристики результатів експериментального дослідження. Особливу увагу звертаємо на отримані показники ЕГ.

Нагадаємо, що для дослідження сформованості стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів ми використовували метод анкетування (додаток Л). Він передбачав вибір респондентом варіанту, що є найбільш прийнятним для нього.

Запровадження першої педагогічної умови, скерованої на застосування мотивів та стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, сприяло підвищенню загальних показників рівнів сформованості досліджуваного явища.

Так, узагальнений аналіз отриманих результатів дає підстави свідчити, що у більшій частини респондентів ЕГ сформувалися стійкий інтерес та позитивні мотиви до формування методичної компетентності. Зазначимо також, що у опитаних відзначається глибока переконаність у важливості цієї компетентності для здійснення ефективної педагогічної діяльності. Так, на запитання: «Чи усвідомлюєте Ви важливість методичної компетентності для майбутнього педагога?» респонденти ЕГ при повторній діагностиці відповіли таким чином: «так» – 89,7%, «частково» – 9 %, «ні» – 1,3% (рис.3.3.).

За підсумками формувального експерименту змінилися і результати стосовно питання «На якому рівні, на Вашу думку, у Вас сформована методична компетентність?». Так, значна частина респондентів (42,1%) зазначила високий рівень сформованості, на відміну від респондентів КГ (21,3%), відповіді яких залишилися без суттєвих змін у порівнянні з результатами констатувального експерименту (рис. 3.3.).

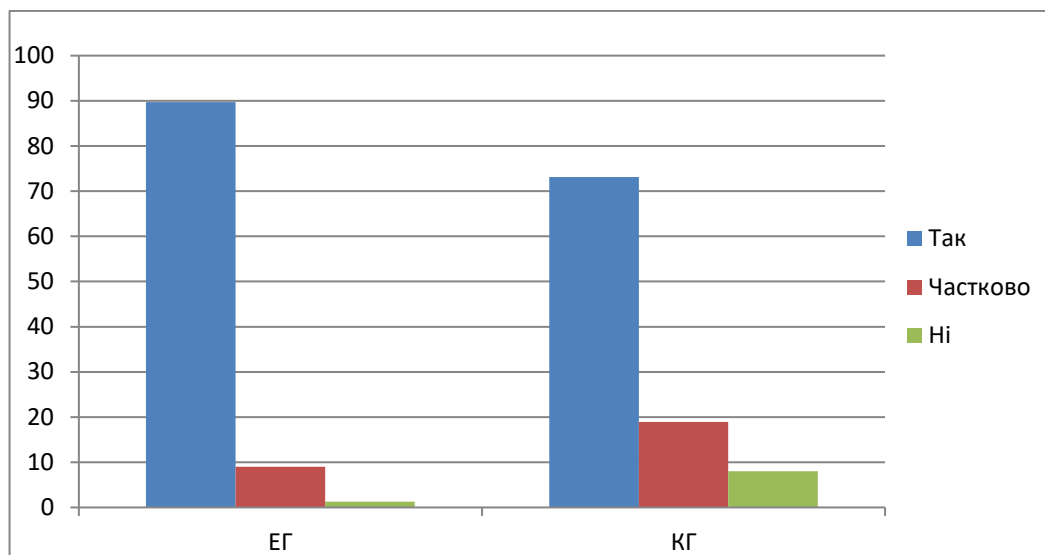


Рис.3.3. Узагальнене відображення результатів повторної діагностики щодо питання «Чи усвідомлюєте Ви важливість методичної компетентності для майбутнього педагога?» (у %)

Зазначимо, що на питання «Чи наявний у Вас рівень розвитку методичної компетентності дозволяє провести будь-яке заняття в початкових класах успішно?» більша частина опитаних ЕГ дали ствердну позитивну відповідь (87,3%) у порівнянні з отриманими результатами КГ (70,4%) (рис.3.4.).

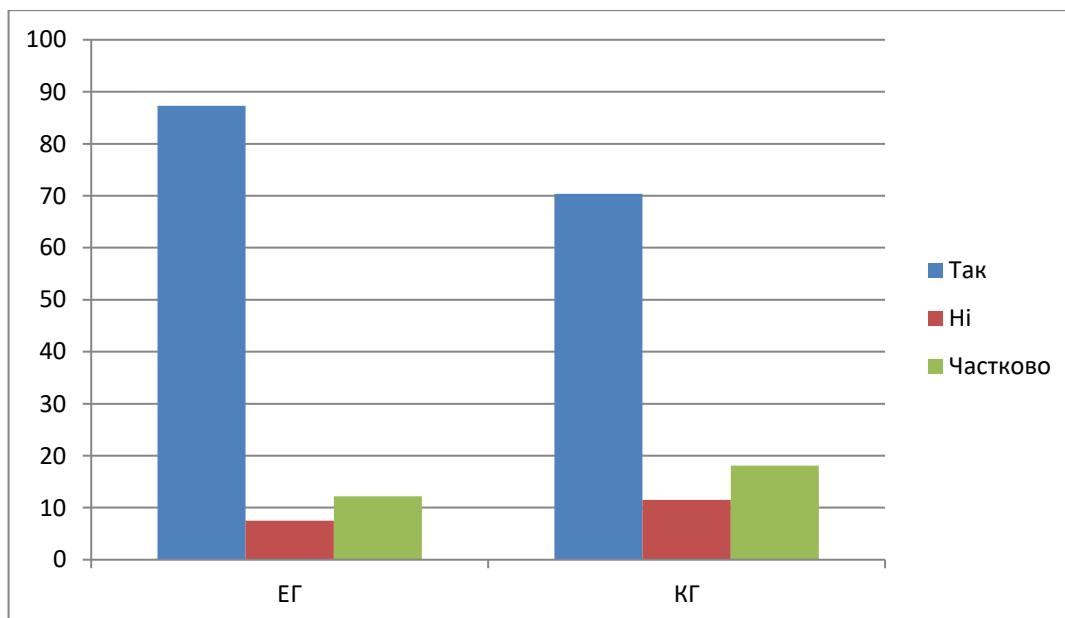


Рис. 3.4. Узагальнені результати повторної діагностики щодо питання «Чи наявний у Вас рівень розвитку методичної компетентності дозволяє провести будь-яке заняття в початкових класах успішно?» (у %)

Наголосимо, що переважна більшість здобувачів освіти з ЕГ (86,9%) на відміну від КГ (72,4%) визнають, що ефективність організації та провадження освітнього процесу в початковій школі значною мірою залежатиме від сформованості методичної компетентності вчителя.

Отже, на основі аналізу отриманих результатів, констатуємо, що у респондентів ЕГ після проведення експерименту спостерігається сформованість внутрішньої мотивації до майбутньої професійної діяльності, усвідомленість важливості формування методичної компетентності педагога, бажання самовдосконалюватися у власній професійній діяльності.

Таким чином, висновимо, що у здобувачів ЕГ на формувальному етапі педагогічного експерименту діагностовано позитивну динаміку у формуванні стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічному коледжі. Узагальнені результати проведеного дослідження у ЕГ та КГ представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Узагальнені результати сформованості стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на формувальному етапі (%)

ЕГ	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ 1	8,7	24,6	66,7
ЕГ 2	8,6	37,1	54,3
ЕГ 3	7,6	31,8	60,6
ЕГ 4	5,6	32,4	62
Середній показник	7,6	31,5	60,9
КГ 1	15,6	42,3	42,1
КГ 2	18,5	47,8	33,7
КГ 3	17,1	45,3	37,6

КГ 4	15,7	46,8	37,5
Середній показник	16,7	45,6	37,7

З таблиці 3.2. видно, що на етапі формувального експерименту у ЕГ переважальним рівнем сформованості методичної компетентності у педагогічному коледжі є продуктивний – 60,9%. Нагадаємо, діагностування на констатувальному експерименті дослідження щодо сформованості стимуляційно-мотиваційного компонента у ЕГ засвідчило майже однаковий розподіл показників між базовим (39,8%) та продуктивним (39,7%) рівнями. Зауважимо, такі результати показують значне зростання показників досліджуваного явища на цьому етапі дослідження у порівнянні з КГ (37,7%) (рис. 3.5.).

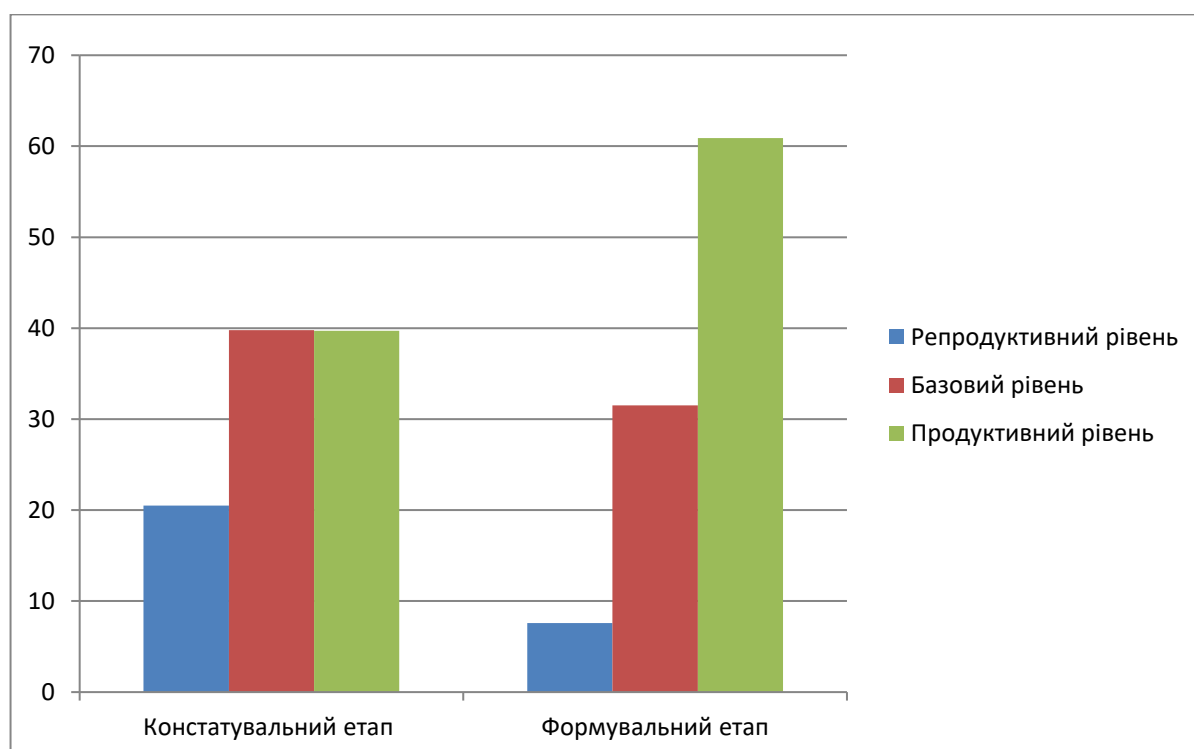


Рис. 3.5. Сформованість стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (ЕГ) на формувальному етапі (у %)

Таким чином, у результаті проведеного експерименту спостерігаємо підвищення рівня сформованості стимуляційно-мотиваційного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Здобувачі освіти (ЕГ) глибоко усвідомлюють важливість методичної компетентності та її значення у професійній діяльності педагога. Натомість результати КГ суттєво не відрізняються від узагальнених показників констатувального етапу.

Наступним у формуальному експерименті було виявлення рівнів сформованості пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Для цього учасникам запропоновано тест з варіантами вибору (додаток Л-1).

Отримані результати свідчать, що виконання наступної педагогічної умови, а саме оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності, сприяло ефективному формуванню пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності здобувачів.

Так, отримані результати формуального експерименту ЕГ, засвідчили, що здобувачі освіти добре розрізняють основні поняття: «компетентність», «компетенція», «методична компетентність учителів початкових класів», «професійне портфоліо», «педагогічна рефлексія» тощо, орієнтуються у педагогічних технологіях початкової школи та в цілому добре оволоділи системою загально-дидактичних та психолого-педагогічних знань стосовно особливостей організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі.

Таким чином, правильну відповідь на питання, в якому потрібно було обрати чітке трактування поняття «методична компетентність учителів початкових класів» учасники ЕГ надали у 89,3%, неповну відповідь дали – 6,4%, не справилися із завданням – 4,5% (рис. 3.6.). Натомість у КГ повну правильну відповідь дали лише 68,2% респондентів.

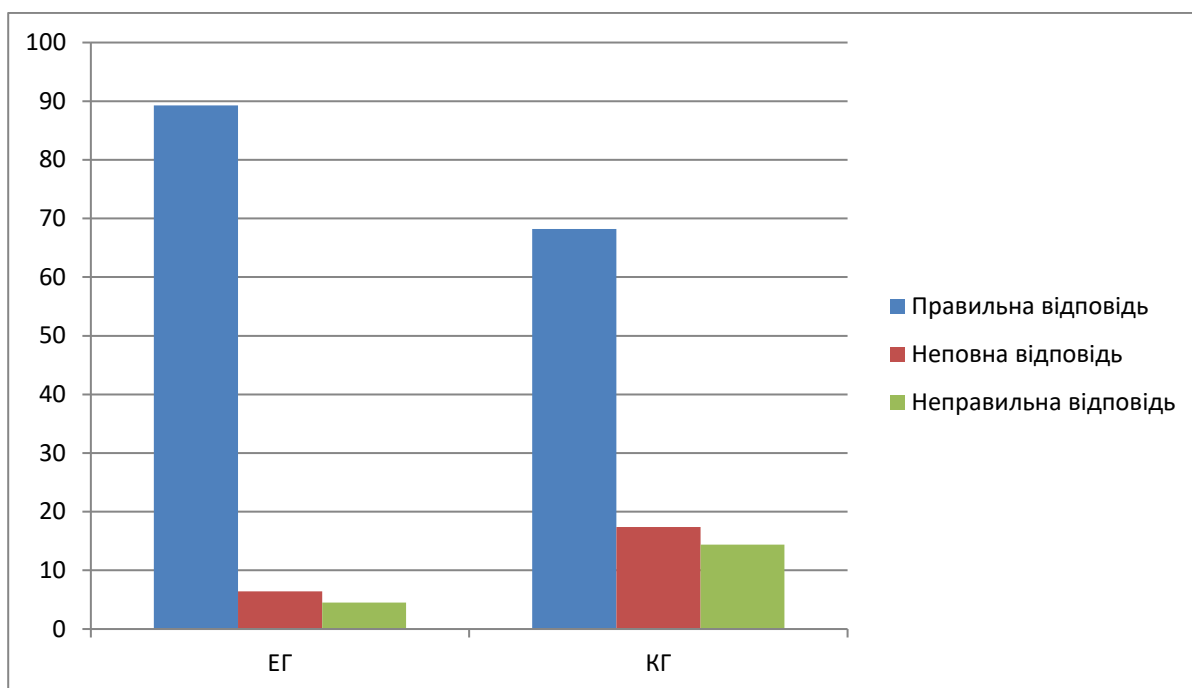


Рис. 3.6. Результати повторного опитування стосовно розуміння поняття «методична компетентність учителів початкових класів» (у %)

Зазначимо, що на питання «Яке значення має методична компетентність у формуванні особистості майбутнього вчителя?» учасники експериментальної групи, на відміну від контрольної, зауважили, що методична компетентність є однією з базових і обов'язкових складових у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя. Також респонденти більш коректно визначили умови, які впливають на формування методичної компетентності учителів.

У ЕГ відповідь на питання «Якою педагогічною технологією обов'язково повинен володіти майбутній учитель початкових класів?» була однозначною – «усі вище згадані» («технологія розвивального навчання», «технологія інтерактивного навчання», «технологія розвитку критичного мислення»). У КГ респонденти обирали окремі з пропонованих варіантів.

Узагальнення отриманих даних свідчить про такі рівні сформованості пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у ЕГ: продуктивний рівень – 37,4%, базовий рівень – 52,9 %, репродуктивний рівень – 9,8% (таблиця 3.3.)

Таблиця 3.3.

Узагальнені результати сформованості пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на формувальному етапі (%)

ЕГ	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ 1	10,1	53,6	36,3
ЕГ 2	10	52,9	37,1
ЕГ 3	9,1	51,5	39,4
ЕГ 4	9,8	53,6	36,6
Середній показник	9,7	52,9	37,4
КГ 1	23,3	58,2	18,5
КГ 2	27,4	59,4	13,2
КГ 3	25,7	56,9	17,4
КГ 4	26	62,1	11,9
Середній показник	25,6	59,2	15,2

Аналізуючи отримані результати, констатуємо, що сформованість пізнавально-когнітивного компоненту методичної компетентності у ЕГ (52,9%) і у КГ (59,2%) перебуває на базовому рівні. Однак спостерігаємо значний приріст продуктивного рівня сформованості розглядуваного компонента у ЕГ (37,4%), на відміну від КГ (15,2%), (рис. 3.7.).

Отже, у результаті проведеного експерименту, здобувачі освіти (ЕК) опанували пропонованим теоретичним матеріалом стосовно формування методичної компетентності, ознайомилися з різними технологіями, методами та прийомами роботи, розширили своє уявлення про професійний розвиток педагога.

Результати формувального етапу експерименту демонструють приріст продуктивного та зниження репродуктивного рівнів сформованості методичної компетентності.

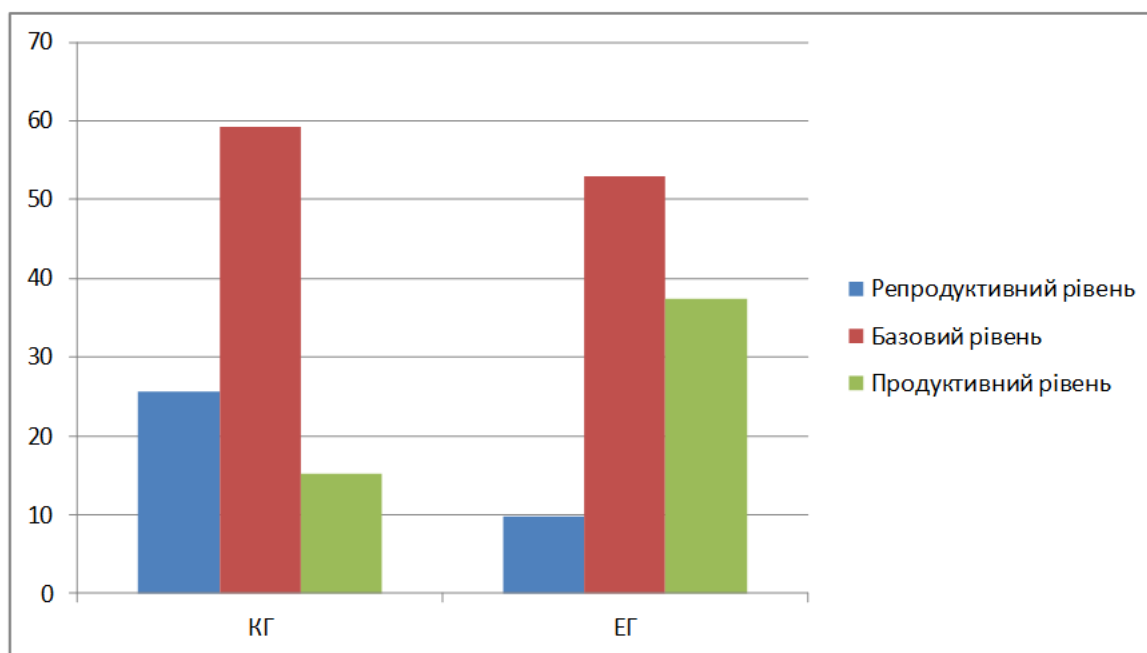


Рис. 3.7. Узагальнені результати повторної оцінки рівнів сформованості пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічному коледжі (у %)

З метою діагностики рівнів сформованості діяльнісного-творчого компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи було використано метод інтерв'ю із заздалегідь запропонованими варіантами (додаток Л-2).

Запровадження третьої педагогічної умови (удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності), сприяло формуванню в учасників експериментальної групи творчого підходу до організації освітнього процесу у початковій школі. Майбутні педагоги самостійно вміло обирають найефективніші методи, форми та засоби педагогічної діяльності з урахуванням індивідуально-вікових особливостей молодших школярів, упроваджують у практику роботи авторські проекти та

нестандартні методики; використовують ігрові та діяльнісні прийоми у підготовці навчальних занять, будують освітній процес на основах партнерської взаємодії.

На питання «Як саме сформованість методичної компетентності допомагає у вирішенні конкретних освітніх завдань?» здобувачі ЕГ зазначали обґрунтовану значущість методичної компетентності, вказували її як базову у формуванні особистості сучасного педагога, відзначали її важливість у ефективному здійсненні власних професійних функцій. Зазначемо, що, на відміну від результатів КГ, у ЕК відсутніми були відповіді на кшталт «не знаю», «важко відповісти», «мені бракує знань з цього питання» тощо.

«Знання яких освітніх технологій, на Вашу думку, є найбільш ефективними для формування методичної компетентності майбутнього учителя?» – у відповідях на це питання 72,7% студентів ЕГ назвали три та більше технології, вони змогли описати методику впровадження та особливості їхнього застосування у початковій школі, зазначити значення та ефективність кожної. У цьому контексті їхні уміння та навички знаходяться на досить високому рівні у порівнянні зі студентами КГ (61,1%).

На питання «Чого Вам як майбутньому вчителю початкових класів бракує для ефективнішого формування методичної компетентності?» більш однозначними виявилися результати ЕГ. Так, респонденти у переважній більшості (87,3%) віддали перевагу варіанту «модернізованого змісту навчальних дисциплін». З-поміж особисто запропонованих відповідей були такі: «більше спілкування з вчителями шкіл», «сучасної педагогічної літератури» тощо. Натомість відповіді респондентів КГ були більш однорідними.

«Якими специфічними рисами та якостями особистості повинен обов'язково володіти майбутній учитель початкових класів у контексті формування методичної компетентності?» – на це питання, окрім пропонованих варіантів, 69,8% опитаних ЕГ назвали три та більше риси та якості сучасного педагога, обґрунтовували власний вибір, наводили приклади.

Отже, детальний аналіз отриманих результатів засвідчив якісні та кількісні зміни у рівні сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної

компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Отримані результати стосовно цього питання відображено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Узагальнені результати сформованості діяльнісно-творчого
компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових
класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на формувальному етапі (%)**

ЕГ	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ 1	10,1	50,7	39,2
ЕГ 2	10	51,4	38,6
ЕГ 3	9,1	50	40,9
ЕГ 4	9,8	56,4	33,8
Середній показник	9,7	52,2	38,1
КГ 1	20,3	58,4	21,3
КГ 2	22,7	65,2	12,1
КГ 3	17,5	62,5	20
ЕГ 4	23,1	64,5	12,4
Середній показник	20,9	62,7	16,4

Отримані результати формувального експерименту дають змогу свідчити, що у майбутніх вчителів початкових класів діяльнісно-творчий компонент методичної компетентності більшою мірою сформовано на базовому рівні: ЕГ - 52,2% та КГ 62,2 (рис. 3.8.).

Але, як і під час діагностики попереднього компоненту, відзначаємо збільшення показників у ЕГ продуктивного рівня до 38,1%. Натомість якісні і кількісні показники у КГ залишилися без суттєвих змін.

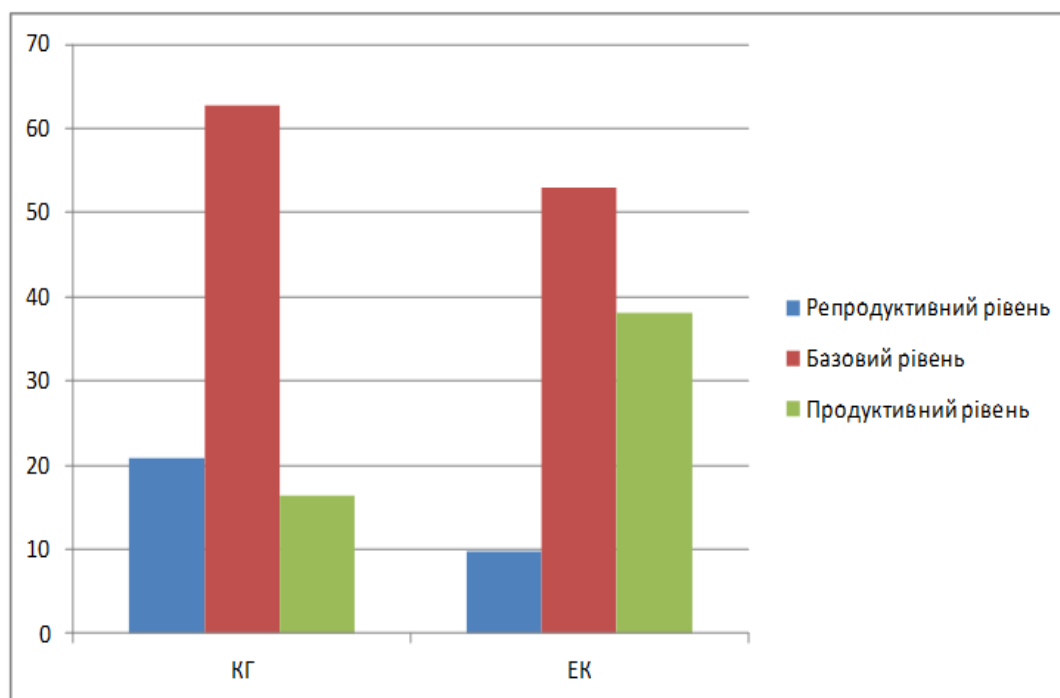


Рис. 3.8. Рівні сформованості діяльнісно-творчого компоненту методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на формувальному етапі (у %).

Для вивчення рівнів сформованості особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми використали метод опитування. Респондентам потрібно було обрати варіант, що їх максимально влаштовує, враховуючи запропоновану градацію: «1» - найменш прийнятне, «3» - найбільш прийнятне (додаток Л-3).

Також для ефективного формування цього компонента ми запровадили наступну педагогічну умову: сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування. Це сприяло виробленню у здобувачів ЕГ розуміння поняття «рефлексія», її мети та завдань у професійній діяльності вчителя. Здобувачі освіти ЕГ продемонстрували ґрунтовні знання і вміння стосовно використання прийомів професійної рефлексії, нешаблонність мислення, творчий підхід у здійсненні професійної діяльності, умотивованість на постійний саморозвиток та самовдосконалення.

Так, за аналізованим твердженням «Я усвідомлюю важливість рефлексії як компонента методичної компетентності» у ЕГ отримуємо переважні відповіді - «3» (87,3%) що свідчить про розуміння учасниками важливості рефлексії у розрізі формування методичної компетентності. У КГ відповіді розподілилися таким чином: «1» - 19,7%, «2» - 58,2%, «3» - 22,1% (рис.3.9.).

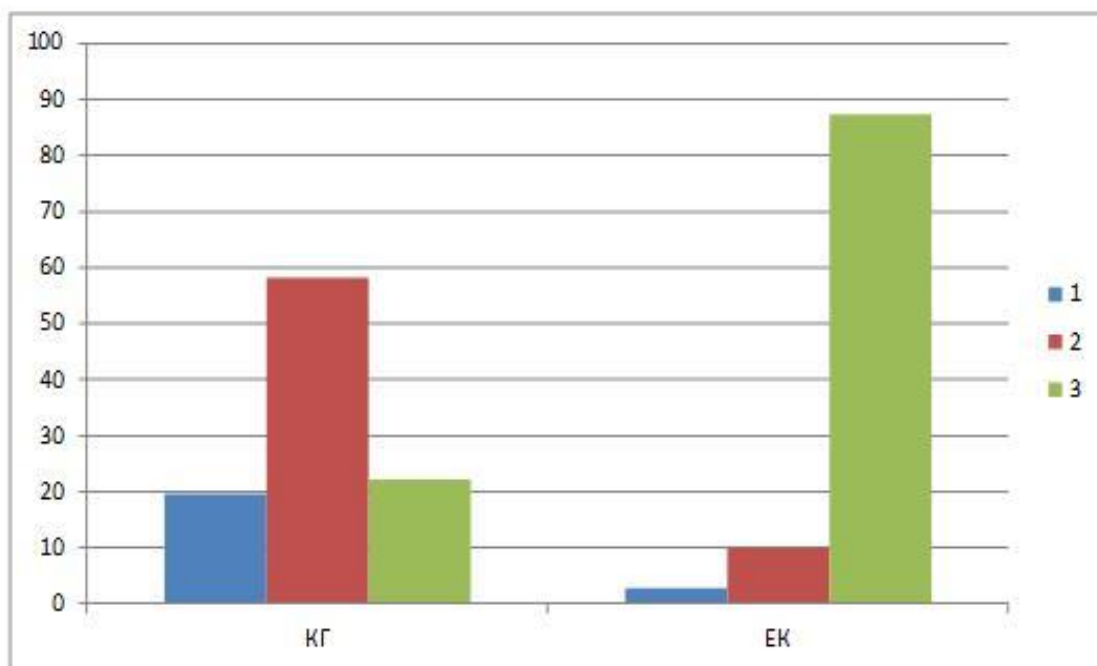


Рис. 3.9. Показники усвідомленості майбутніми учителями початкових класів важливості рефлексії як компонента методичної компетентності (у %)

Відзначається якісний та кількісний приріст у результатах під час аналізу твердження «Я знаю прийоми саморефлексії». В усних відповідях майбутні педагоги охоче обмінювалися власними прийомами та обґрунтовували їх ефективність, відзначали важливість рефлексії у збереженні власного професійного здоров'я.

Варто зазначити, що здобувачі освіти ЕГ добре орієнтувалися у сучасних способах професійного саморозвитку, брали участь у педагогічних вебінарах, відкритих лекціях, відвідували різні педагогічні онлайн-платформи з метою саморозвитку. Опитані ЕГ зауважили важливість створення професійного

портфолію, його значення у побудові стратегії професійного зростання, чого не зафіксовано у КГ.

Таким чином, узагальнення отриманих результатів опитування на формульовальному етапі експерименту засвідчує такі результати (таблиця 3.5.)

Таблиця 3.5.

Узагальнені результати сформованості особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ та КГ на формульовальному етапі (%)

ЕГ	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ 1	10,1	46,4	43,5
ЕГ 2	11,4	45,7	42,9
ЕГ 3	9,1	47	43,9
ЕГ 4	11,3	50,7	38
Середній показник	10,5	47,4	42,1
КГ 1	22,3	52,4	25,3
КГ 2	24,5	56,8	18,7
КГ 3	22,8	56,2	21
КГ 4	26,6	54,7	18,7
Середній показник	24	55,1	20,9

Отже, отримані показники у ЕГ свідчать про те, що особистісно-рефлексивний компонент методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі найбільшим чином сформовано на базовому (47,4%) та продуктивному (42,1%) рівнях. Результати КГ демонструють чітке переважання базового рівня (55,1%), натомість можемо констатувати, що

майже однаково сформано методичну компетентність на репродуктивному (24%) та продуктивному рівнях (20,9%) (рис. 3.10.).

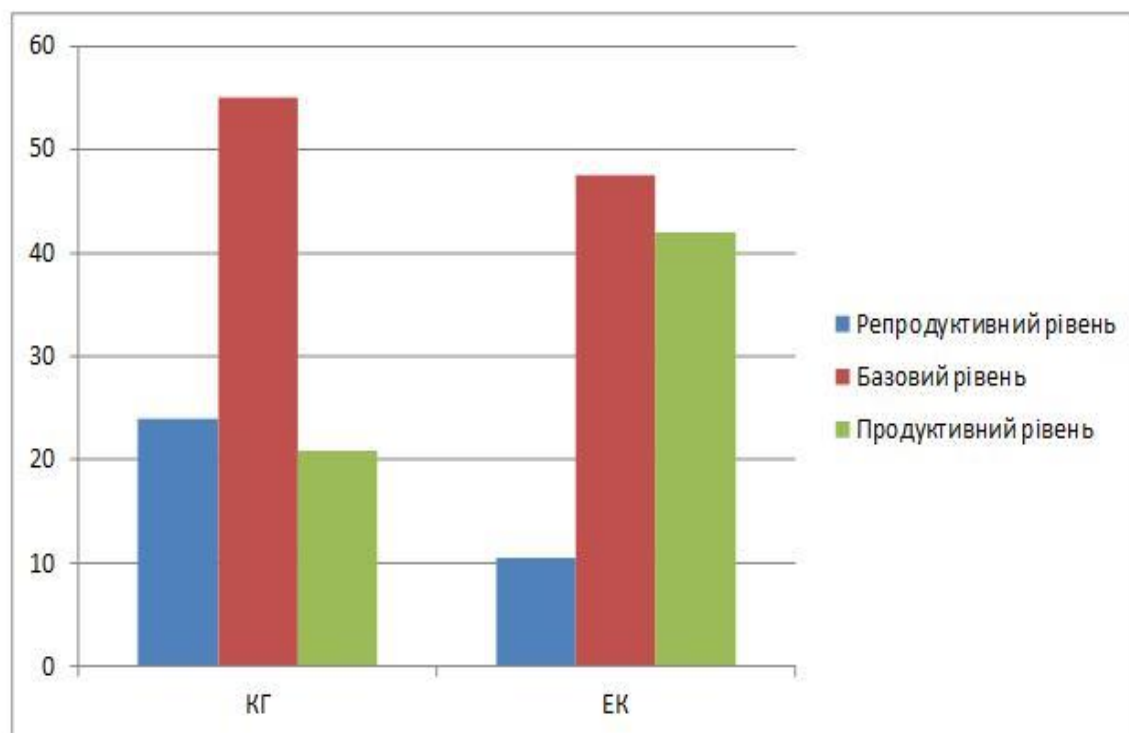


Рис. 3.10. Рівні сформованості особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на формувальному етапі (у %)

Для унаочнення отриманих результатів формувального етапу експерименту щодо загального стану сформованості компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі представимо зведену таблицю 3.6.

Грунтуючись на отриманих узагальнених показниках базового і продуктивного рівнів, констатуємо, що з-поміж діагностованих компонентів методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі у респондентів найбільше сформовано стимуляційно-мотиваційний компонент (92,2%).

Таблиця 3.6.

**Діагностика рівнів сформованості компонентів методичної
компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному
коледжі у ЕГ і КГ на формувальному етапі (%)**

Рівні	Стимуляційно-мотиваційний			Пізнавально-когнітивний			Діяльнісно-творчий			Особистісно-рефлексивний		
Критерії	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
ЕГ, КГ												
ЕГ 1	8,7	24,6	66,7	10,1	53,6	36,3	10,1	50,7	39,2	10,1	46,4	43,5
ЕГ 2	8,6	37,1	54,3	10	52,9	37,1	10	51,4	38,6	11,4	45,7	42,9
ЕГ 3	7,6	31,8	60,6	9,1	51,5	39,4	9,1	50	40,9	9,1	47	43,9
ЕГ 4	5,6	32,4	62	9,8	53,6	36,6	9,8	56,4	33,8	11,3	50,7	38
Середній показник	7,6	31,5	60,9	9,7	52,9	37,4	9,7	52,2	38,1	10,5	47,4	42,1
КГ 1	15,6	42,3	42,1	23,3	58,2	18,5	20,3	58,4	21,3	22,3	52,4	25,3
КГ 2	18,5	47,8	33,7	27,4	59,4	13,2	22,7	65,2	12,1	24,5	56,8	18,7
КГ 3	17,1	45,3	37,6	25,7	56,9	17,4	17,5	62,5	20	22,8	56,2	21
КГ 4	15,7	46,8	37,5	26	62,1	11,9	23,1	64,5	12,4	26,6	54,7	18,7
Середній показник	16,7	45,6	37,7	25,6	59,2	15,2	20,9	62,7	16,4	24	55,1	20,9

На підставі представлених вище даних та застосовуючи метод середнього арифметичного, розрахуємо відсоткове значення методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі в цілому без розподілу на її структурні компоненти (таблиця 3.7).

Таблиця 3.7.

**Рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів
початкових класів у педагогічному коледжі у ЕГ і КГ (у %)**

Рівні	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Репродуктивний</i>	25,2	24,4	9,4	21,8
<i>Базовий</i>	50,7	51	46	55,6
<i>Продуктивний</i>	24,1	24,6	44,6	22,6

Отже, констатуємо, у КГ не спостерігається суттєвих змін. На обох етапах здійсненого педагогічного дослідження домінуючим рівнем сформованості методичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів залишився базовий (51% - на констатувальному і 55,6% - на формувальному етапах). Також відносно сталими є показники продуктивного та репродуктивного рівнів, які і в першому і в другому випадках мають приблизно однакове відсоткове співвідношення.

Натомість, відзначимо суттєві відмінності у результатах формувального етапу проведеного дослідження у ЕГ. Так, переважальними рівнями сформованості методичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів стали базовий (46%) та продуктивний (44,6%). На відміну від констатувального етапу дослідження, у ЕГ відзначається значний приріст продуктивного рівня – на 20,5% та суттєве зниження репродуктивного рівня – на 15,8%.

З метою остаточного статистичного підтвердження результативності нашого експерименту розрахуємо критерій Пірсона для усіх компонентів методичної компетентності майбутніх учителів у педагогічному коледжі та порівняємо дані констатувального і формувального етапів педагогічного дослідження.

Емпіричне значення критерію ЕГ 1 дорівнює відповідно 8,70; 8,09; 8,28; 8,53; ЕГ 2 – 8,16; 10,11; 9,86; 10,27; ЕГ 3 – 8,31; 12,89; 11,78; 11,37; ЕГ 4 – 8,52; 11,73; 10,37; 10,09 (додаток Р). Розбіжності між ЕГ та КГ можуть вважатися достовірними. Це перевищує критичне значення $\chi^2_{\text{крит.}} = 7,81$ для ступеня свободи $\nu = 3$ та $\alpha = 0,05$.

Висновимо, що педагогічний експеримент засвідчив дієвість та результативність розробленої моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Таким чином, мети досягнуто, завдання дослідження розв'язано.

Висновки до третього розділу

В процесі аналізу наукових джерел та відповідно до результатів констатувального етапу експерименту визначено і обґрунтовано педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі: врахування мотивів та застосування зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності; удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності; сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування.

Створено та впроваджено до навчальних планів визначених педагогічних коледжів вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів». Його змістове наповнення сконструйовано таким чином, що воно безпосередньо впливає на формування всіх виокремлених компонентів та критеріїв формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у

педагогічному коледжі. Вона складається із кількох структурних блоків: цільовий – передбачає чітку постановку загальної мети та завдань; теоретико-методологічний – містить визначення та обґрунтування методологічних підходів (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований), принципів (принцип науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, студентоцентризму) та зазначених педагогічних умов; змістово-операційний – описує етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів у педагогічному коледжі (адаптаційно-мотиваційний, теоретико-практичний та контрольно-оцінний), його методи: традиційні та інноваційні (активні, інтерактивні), ІКТ, засоби навчання: візуальні, аудіальні та аудіовізуальні; контрольно-оцінний – передбачає виокремлення критеріїв: стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний, показників та рівнів сформованості досліджуваного: репродуктивний, базовий, продуктивний; результативний – описує прогнозований результат.

Експериментальна перевірка ефективності розробленої структурно-функціональної моделі засвідчила, що за всіма критеріями в експериментальній групі відбулися значні зміни. Провідними стали базовий (46%) та продуктивний рівні (44,6%), суттєво понизився репродуктивний рівень (9,4%). Такі результати підтверджують ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Результати дослідження за третім розділом дисертації висвітлено у публікаціях автора [208; 209; 211; 212; 213].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення важливого й актуального завдання, яке полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Результати дослідження засвідчили досягнення мети й розв'язання поставлених задач, що дало змогу зробити відповідні висновки.

1. В процесі аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми узагальнено ключові поняття дослідження. Під компетентністю розглядається інтегративна характеристика особистості, яка виявляється в діяльності і впливає на ефективність вирішення поставлених завдань, основою якої є знання, уміння, навички, здобутий раніше досвід, особистісні переконання, цінності. Компетенцію потлумачено як коло питань, певну соціальну вимогу.

Розрізнено і уточнено зміст понять «предметно-методична компетентність», «професійно-методична компетентність», «науково-методична компетентність», «навчально-методична компетентність», які застосовано у науковому обігу як тотожні. У межах нашого дослідження ми послуговуємося поняттям «методична компетентність», яке вважаємо узагальнювальним та синкретичним відносно до інших значень.

Методичну компетентність розглянуто як властивість особистості, її особистісне утворення, яке виявляється в спроможності успішно організовувати та здійснювати освітній процес, результативно розв'язувати методичні задачі.

Поняття «Методична компетентність учителів початкових класів» потрактовано як складну багатофункціональну систему професійно-педагогічних умінь і особистісних здатностей педагога, які визначають його спроможність до ефективної організації освітнього процесу в початкових класах відповідно до освітніх завдань.

У структурі методичної компетентності учителів початкових класів визначено та схарактеризовано такі компоненти: стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний.

2. Уточнено зміст понять «освітній простір» та «освітнє середовище». Освітній простір потлумачено як зовнішню систему, яка фізично включає фіксовану територіальну протяжність закладу освіти, наявність необхідних освітніх приміщень, навчального обладнання тощо, і це, безперечно, впливає на ефективність діяльності закладу освіти та на успішність формування майбутнього фахівця.

Освітнє середовище – система психолого-педагогічних взаємовпливів, соціальних умов та освітніх можливостей, які спрямовані на успішний особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів початкових класів.

Розглянуто особливості педагогічного коледжу, які впливають на формування методичної компетентності.

3. Визначено та схарактеризовано критерії, показники та рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в педагогічному коледжі. Критерій – це необхідна ознака, яка дозволяє оцінити наявність чи відсутність визначеного компонента методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, тобто досліджуваного явища. Показник – компонент критерію, який розкриває повноту вираження критерію. Рівень – це ступінь вияву компонента методичної компетентності.

З-поміж показників стимуляційно-мотиваційного критерію визначено: наявність внутрішньої мотивації вчителів початкових класів до майбутньої професійної діяльності; усвідомленість важливості формування методичної компетентності педагога; мотивація до постійної самореалізації та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності. Показниками пізнавально-когнітивного критерію є: оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загальнодидактичних та психолого-педагогічних знань, які стосуються особливостей організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі; наявність у майбутніх педагогів спеціальних знаннями з

фахових методик викладання в початковій школі; гнучкість, мобільність практичного застосування професійних знань. До показників діяльнісно-творчого критерію ми уналежнюємо: використання майбутніми учителями початкових класів різних методів, прийомів, форм, засобів організації освітнього процесу, врахування творчого підходу у здійсненні професійної діяльності; застосування педагогічних інновацій, новітніх підходів, інноваційних технологій для конструювання власної педагогічної діяльності; організація освітнього процесу на основах партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Показниками особистісно-рефлексивного критерію є: гнучкість у розв'язанні освітніх завдань; рефлексивна спроможність майбутнього вчителя початкових класів; здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

На основі визначених критеріїв та показників охарактеризовано такі рівні сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі: репродуктивний, базовий, продуктивний.

4. Узагальнено теоретичний зміст поняття «педагогічна умова». Під ним розуміємо необхідні обставини, які визначають особливості організації освітнього процесу в закладі освіти, дотримання цієї умови позитивно впливає на досягнення поставленого результату.

Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розглянуто як необхідні обставини, які складають основу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, дотримання їх істотно впливає на успішність формування в них методичної компетентності.

Виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. З-поміж них: врахування мотивів та застосування зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; оновлення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності; удосконалення системи практик майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної

компетентності; сприяння розвитку професійної рефлексії та здатності майбутніх учителів початкових класів до її ефективного застосування.

У ході констатувального експерименту отримано такі результати у ЕГ: репродуктивний рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі дорівнює 25,2%, базовий – 50,7%, продуктивний – 24,1% .

5. Розроблено структурно-функціональну модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, основними блоками якої є цільовий (мета, завдання), теоретико-методологічний (методологічні підходи: системний, компетентнісний, діяльнісний; принципи: науковості, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою; педагогічні умови), змістово-операційний (етапи реалізації моделі: адаптаційно-мотиваційний, теоретико-практичний, контрольно-оцінний; методи: традиційні та інноваційні; форми організації: лекційні, практичні, (тренінг), лабораторні заняття; засоби: аудіальні, візуальні, аудіовізуальні); контрольно-оцінний (критерії, показники та рівні), результативний (прогнозований результат).

Запроваджено до освітнього процесу та проаналізовано пропоновані педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

В процесі реалізації першої педагогічної умови до змісту дисциплін психолого-педагогічного спрямування та фахових методик запроваджено використання методів, прийомів та форм, спрямованих на формування інтересу, усвідомленості важливості методичної компетентності для професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Удосконалено зміст теоретичної і методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування методичної компетентності: внесено додаткові розділи, теми, підтеми до змістового наповнення психологічних дисциплін, фахових методик навчання у початковій школі. Розроблено та впроваджено вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів».

Формувальний етап експериментального дослідження засвідчив, що суттєво змінилися показники дослідження у ЕГ: значно зріс продуктивний рівень сформованості методичної компетентності – 44,6%, у 46% виявлено базовий рівень, показник репродуктивного рівня становить 9,4%. Проведене науково-педагогічне дослідження не претендує на вичерпність. Отже, спостерігаємо позитивну динаміку отриманих результатів та констатуємо, що визначені мета та завдання дослідження повністю реалізовані.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bakhmut N. V., Kravchuk O. V. Modern approaches to the teaching of science, civics and historical educational fields in primary school. *Perspectives and innovations of science*. 2022, № 4 (9). P. 36-51. [In Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4\(9\)-36-50](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-4(9)-36-50)
2. Knyazheva I. A. Experience of methodical activity as a factor of professional development of future teachers in the conditions of Institutions of Higher Education. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* / [редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя: КПУ, 2022. Вип. 81. С. 47-51. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.7>
3. Kravchuk O. V., Voloshyna H. P., Roienko L. M. Torchynska T. A., Voloshyn P. M. Formation of professional competencies of future primary school teachers at linguodidactic cycle classes. *International periodic scientific journal. Sergeieva&Co, Karlsruhe, Germany. Issue №19. Part 3*. P. 65-79. 2022. URL: <http://surl.li/ftfxr> (дата звернення: 23.03.2022).
4. Shchur V., Arkavenko N., Litinska O., Boiko-Buzyl Y., Davydova O., Pryshliak O. Analysis of the Essence of the Concepts of «Competence» and «Competency» in the System of Psychological and Pedagogical Categories. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 2022. P. 449-462. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/650>
5. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*. 1959. Vol. 66, Issue 5. Elsevier. Pp. 297-333.
6. Zhurat Y., Lipshyts L., Soter M., Chumak L., Tarasenko H., Valchuk-Orkusha O., Melnyk I. Developing Professional Subjectivity in Future Primary School Teachers in the Context of a Neuropedagogical Approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 11(2 Sup1). Romania 2020, P. 64-81. DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/11.2Sup1/95>

7. Акуленко І. До проблеми встановлення рівня методичної компетентності у майбутнього вчителя математики. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів III Міжнар. наук. конф. Української асоціації дослідників освіти (21 червня 2019 р.). За ред. С. Щудло, О. Заболотної, Л. Загоруйко. Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2019. С. 8-13.

8. Артюхова В., Кравченко О., Приходько Д. Особливості впровадження інтерактивних методів навчання в освітній процес закладів вищої освіти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. №54(1). С. 37-44. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-37-44>

9. Бахмат Н. Методична компетентність вчителя в умовах інклюзивного навчання. *New Inception*. Голов.ред. С. І. Стрілець. Чернігів, 2022. №1-2(7-8). С. 52-61. URL: <http://surl.li/rpydr> (дата звернення: 23.03.2023)

10. Башкір І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*. 2019. №60. С. 33-44. URL: <http://surl.li/szrmb> (дата звернення: 24.03. 2022)

11. Беземчук Л. В., Фомін В. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі педагогічної практики. *Professional Art Education*. Kharkiv, 2020. Volume 1 (1). Рр. 43-49.

12. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. № 2. 2009. С. 26-31.

13. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики* /за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47-52.

14. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2005. 480 с.

15. Білошицька Т. Ю. Особистісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх учителів до педагогічного консультування. *Матеріали Всеукраїнської*

науково-практичної конференції «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)», 30 березня 2018 р. Умань, 2018. с. 43-46. <http://surl.li/rpyfm> (дата звернення: 15.06.2023)

16. Благодир Л. Формування методичної компетентності майбутніх учителів математики у ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2 (56). С. 180-187. URL: <http://surl.li/prxhn>. (дата звернення: 12.06.2023).

17. Божок О. С. Педагогічні умови формування мовно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне, 2016. Вип. 14. С. 83-86.

18. Бойко Н., Хом'як І. Застосування інноваційних методів навчання української мови в умовах карантину. *International scientific e-journal ЛОГОΣ. ОНЛАЙН*. 2020. URL: <http://surl.li/prxnm>. (дата звернення: 12.06.2023).

19. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8-9.

20. Борисенко А. О. Організаційно-методичні умови реалізації принципу студентоцентризму в педагогічному коледжі. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ; Афіни, 07 травня 2021 р. /за ред. Є.О. Романенка, І. В. Жукової. Київ; Афіни: ФОП КАНДИБА Т.П., 2021. С. 126-129.*

21. Борисов В, Гевко І. Позиція рефлексії в процесі самоактуалізації майбутніх вчителів початкових класів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Педагогічні науки*. № 1. Черкаси, 2020. С. 100-107.

22. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 1-2. Київ, 2015. С. 11-18. URL: <http://surl.li/prrft> (дата звернення: 16.06.2023).

23. Ваніна Н. М., Котоловець Л. О. Когнітивний компонент у структурі професійної компетенції кваліфікованого викладача машинобудівного профілю.

Теорія і методика професійної освіти: електронний науковий збірник. №13. 2017.
URL: <http://surl.li/tlzjz> (дата звернення: 12.02.2023).

24. Везетіу К. В. Науково-методична компетентність у сучасній педагогічній парадигмі. URL: <http://surl.li/prrhf> (дата звернення: 23.08.2022).

25. Велика українська енциклопедія. Про Україну та світ. Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво» за участі Інституту програмних систем НАН України, 2015-2020. URL: <http://surl.li/grupj> (дата звернення: 25.08.2022).

26. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.

27. Вікторенко І. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя шляхом використання проектної технології. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. №8 (1). С. 37-46. DOI: [https://doi.org/10.31865/2414-9292.8\(1\).2018.153785](https://doi.org/10.31865/2414-9292.8(1).2018.153785)

28. Вікторенко І. Л. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів: теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 2. Київ, 2017. С. 52-61. URL: <http://surl.li/prrsc> (дата звернення: 23.04.2021).

29. Вітранюк Н., Соколкова О., Іщенко Т., Дудник Т. *Методичні рекомендації розроблення освітньо-професійної програми та навчального плану підготовки здобувачів фахової передвищої освіти*. Київ, 2022. 59 с. URL: <http://surl.li/ekrxv> (дата звернення: 20.06.2023).

30. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268-278. URL: <http://surl.li/prxqk>. (дата звернення: 25.06.2023).

31. Вовк О. Основні характеристики когнітивного компонента готовності студентів до гуманістичного вирішення ситуацій морального вибору. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (25). С. 130-133.

32. Водолазська Т. В. Освітнє середовище як «третій учитель». *Імідж сучасного педагога*. №4 (181). Полтава. 2018. С. 10-12.
33. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2012. 20 с.
34. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Боярська-Хоменко А. В., Доценко С. О. Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 3, ч. 2. Луцьк, 2021. С. 133-139. URL: <http://surl.li/ievvyu> (дата звернення 23.04.2021).
35. Ворожбіт-Горбатюк В. Когнітивний компонент інноваційної педагогічної діяльності вчителя. *Молодь і ринок*. №9 (195). 2021. С. 6-10
36. Габа І. М. Соціально-психологічні складові розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2018. 20 с.
37. Гаєвець Я. Методична компетентність вчителя початкових класів: компоненти системи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2013. № 2(28). С. 212-224. URL: <http://surl.li/prrve> (дата звернення: 05.02.2022).
38. Гаєвець Я. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. *Наука і освіта*. Одеса, 2012. № 8. С. 38-42.
39. Гаран М. С. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів за допомогою мультимедійного дидактико-методичного комплексу. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. праць. Херсон, 2016. Вип. 3(28). С. 106-116.
40. Гарачук Т. В. Обґрунтування педагогічних умов у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з математично здібними школярами. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол. : Побірченко Н. С. та інші. Умань : ФОП Жовтий О. О. 2014. Випуск 48. С. 26-33.

41. Гарачук Т. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з математично здібними учнями : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Умань, 2015. 263 с.
42. Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В. Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія / за ред. д.пед.н., професора В. В. Ягоднікової; к.психол.н., доцента О. В. Кузнецової. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С. 78-98
43. Гвоздецька Ю. В., Філімонова І. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі харчових технологій у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Івано-Франківськ, 2017. Вип. 78, Т. 3. С. 104-109.
44. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підр. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
45. Горбенко Ю. Л. Мотиваційна сфера та її особливості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. *Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці*. Навч. посіб. для студентів ВНЗ за ред. К.В. Седих. Полтава : Астроя, 2018. С. 186-209.
46. Гречановська О. В. Обґрунтування педагогічних умов у процесі формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ – Вінниця, 2019. Вип. 53. С. 155-162.
47. Гура А. Інформаційно-комунікаційні технології в підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Молодий вчений*, 2018, № 7 (59). С. 64-66. URL: <http://surl.li/mlmiv> (дата звернення: 21.12.2023).
48. Гургула Р. І. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики. *«Trends in science and practice of today», The V International Science Conference*, October 19-22, 2021, Ankara, Turkey, 2021. С. 263-267.

49. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019, № 4. С. 114-118. URL: <http://surl.li/souch> (дата звернення: 15.02.2024).

50. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018 р. № 87. Дата оновлення: 06.10.2020. URL: <http://surl.li/tctb> (дата звернення: 05.02.2022).

51. Довгопола, Л. Практична підготовка майбутніх учителів біології до професійної діяльності на основі контекстного підходу. *Педагогічні науки*. Полтава, 2019. № 7. С. 61-66. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2019.73.180967>

52. Доманюк О. М., Тимош Ю. В., Особистісно орієнтований підхід у підготовці вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020, Випуск 25. Т.2. С. 59-62.

53. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-40.

54. Дудник О. М. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки*. Луганськ, 2018. №6 (320). С. 110-115.

55. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

56. Єремія Я. І., Мосейчук Ю. І., Мороз О. О. Предметно-методична компетентність майбутнього вчителя фізкультури: аспекти формування. *Вісник Прикарпатського національного університету. Серія: Фізична культура*. Івано-Франківськ, 2023. Вип. 41. С. 24-28.

57. Єремія Я., Кузь А. Методична компетентність як мета та результат підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Фізична культура і спорт: досвід та перспективи*: матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. (м.Чернівці, 6-7

квіт. 2023 р.) / за ред. Я. Б. Зорія. Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2023. С. 109-111. URL: <http://surl.li/ievvc> (дата звернення: 05.02.2022).

58. Желанова В. В. Особистість майбутнього вчителя початкової школи: рефлексивний вимір. *Професіографічний підхід у системі вищої освіти* : монографія. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. С 106-125.

59. Жигadlo Г. Б. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів фізичної культури в процесі організації та вивчення спортивних ігор. *Наукові записки національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*. Київ, 2013. Вип. 113. С. 68-75.

60. Жигайло О., Гунза О. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі викладання дисциплін природничо-математичного циклу. *Актуальні питання гуманітарних наук. Міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Просвіт, 2013. Вип. 4. С. 184-190.

61. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. Житомир, 2008. Вип. 39. С. 52-56. URL: <http://surl.li/prsjr> (дата звернення: 08.04.2022).

62. Заболотний В. Методична компетенція майбутнього учителя фізики як важлива складова професійної компетентності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань, 2013. №7, С. 156-161.

63. Заболотний В. Ф. Формування методичної компетентності учителя фізики засобами мультимедіа: монографія. Вінниця: Едельвейс і Київ, 2009. 454 с.

64. Золочевська О. Критерії, показники та рівні науково-методичної компетентності вчителя початкової школи. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. Харків, 2020. № 10 (19). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-10\(19\)-11](https://doi.org/10.33296/2707-0255-10(19)-11)

65. Зубрицька Е., Зубрицька Л. Тренінг як метод професійно орієнтованого навчання. *Нові технології навчання*. Київ, 2020. №94. С. 143-148. URL: <http://surl.li/pryde>. (дата звернення: 23.09.2023).

66. Іванова Н. Г. Сутність мотиву особистості в теорії мотивації. *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2021. № 3 (61). С. 20-27.

67. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: глосарій / В. А. Кірвас та ін.; Нар. укр. акад.; ред. В. А. Кірвас. Харків : Вид-во НУА, 2023. 208 с.

68. Іщенко І. В. Навчально-методична компетентність викладача закладу фахової освіти. *Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної і фахової передвищої освіти: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів міжнар. конф. з онлайн-трансляцією (Біла Церква, 20 травня 2021 р.). Запоріжжя, 2021. С. 34-36.

69. Караман О. Формування методичної компетентності студентів-філологів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2015, № 1-2 (42-43). С. 88-92.

70. Климчук А., Михайлов А. Мотивація та стимулювання персоналу в ефективному управлінні підприємством та підвищенні інноваційної діяльності. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. Суми, 2018, № 1. С. 218-234.

71. Княжева І. Педагогічна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, №2. С. 135-139.

72. Княжева І. А. Методична компетентність і методична культура як результат професійного становлення майбутнього педагога в умовах магістерської підготовки у ЗВО. *Multidisciplinary academic research, innovation and results*. The XIII International Scientific and Practical Conference. April 05 – 08, 2022, Prague, Czech Republic. 2022. С. 455-458.

73. Коваль В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*. Умань, 2016. Вип. 1. С. 164-177.

74. Козубовська І. В., Повідайчик О. С. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів (для аспірантів і магістрів), Ужгород, 2021. 41 с. URL: <http://surl.li/krlgi>. (дата звернення: 26.10.2023).

75. Коломієць С., Маслова Т. Реалізація принципів студентоцентризму в освітньому середовищі університету. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 травня 2023 року, м. Тернопіль). Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2023. С. 329-332

76. Коновальчук І. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до налагодження конструктивної взаємодії з дітьми та батьками в ситуації конфлікту. *Scientific letters of academic society of Michal Baludansky*. Kosice, Slovakia, 2018. Volume 6. № 3. С. 49-53.

77. Конотоп О. С. Навчально-методична компетентність у контексті сучасних зарубіжних науково-методичних досліджень. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки*. Чернігів, № 7 (163). 2020. С. 193-197. URL: <http://surl.li/rpyuq> (дата звернення 04.12.2023).

78. Концепція «Нова українська школа», 2016. URL: <http://surl.li/prsoy>. (дата звернення: 05.02.2022).

79. Коробова І. Реалізація індивідуального підходу до формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 4, ч. 1. С. 155-159.

80. Коробова І. О. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 44 с. URL: <http://surl.li/prsrw>. (дата звернення: 02.02.2022).

81. Коростіянець Т. П. Формування методичної компетентності студентів педагогічного ВНЗ майбутніх учителів математики. *Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій «Інноваційна педагогіка»*. Одеса Вип. 51, Том 1, 2022. С 198-202.

82. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н. М. Київ : КНУТД, 2013. 55 с. URL: <http://surl.li/kjwdr>. (дата звернення: 22.07.2023).

83. Костюченко М. П. Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч. 2. Онтологія систем. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. 2018. № 1 (22). URL: <http://surl.li/nkamo>. (дата звернення: 23.09.2023).

84. Кошелева Н. Г. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів психології. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2020. № 2 (35). С. 238-243.

85. Кравчук О. В., Щур В. А. Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. *Інтернаука*, №14 (148), 2023. С. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.25313/2520-2057-2023-14-9094>

86. Кузнєцова Н.В. Розвиток методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інноваційних технологій. *Академічні візії*. Львів, 2023. Вип. 26. С.1-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10521441>

87. Кузьмінський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики : монографія. Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.

88. Кух А. М., Кух О. М., Дінділевич Є. М. Зміст професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2013. Вип. 19. С. 294-299. URL: <http://surl.li/rpyvb> (дата звернення 23.12.2023).

89. Ликтей Л. М. Формування інноваційної методичної компетентності майбутнього вчителя Нової української школи. *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 21-22 березня 2019 р.), Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 128-131.

90. Лимаренко В. І. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю на засадах ед'ютейнменту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2021. Вип. 83. С. 102-107.

91. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2013. № 4. С. 43-63.

92. Лобода Є. Феномен «освітнє середовище» з позицій сучасних підходів його осмислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. №77, Т. 2. С. 19-22. DOI: <http://surl.li/sonsr>.

93. Маковецька І. М. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті, як базис для навчання. «*Topical issues of the development of modern science*». *The 2nd International scientific and practical conference* (October 16-18, 2019) Publishing House «ACCENT», Sofia, Bulgaria, 2019. С. 172-174. URL: <http://surl.li/rpyvh> (дата звернення: 21.12.2023).

94. Малишева Л. С. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис.... канд. пед наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 294 с.

95. Мамчур Л. І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. : 13.00.02. Харків, 2012. 46 с. URL: <http://surl.li/bcjdjh>. (дата звернення: 02.02.2022).

96. Мартиненко О., Ковтун Г. Формування методичної компетентності вчителя математики та економіки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 3(57). С. 398-406. URL: <http://surl.li/iewco> (дата звернення: 02.02.2022).

97. Матяш О. І., Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія. Вінниця : ФОП Легкун В.М., 2013. 450 с.

98. Мергут С. Аналіз понять «глобальний освітній простір» та «інформаційно-освітнє середовище». *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: вид. Букаєв Вадим Вікторович, 2023. С. 56-59.

99. Методичне забезпечення навчальних дисциплін. *Офіційний сайт Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»*. URL: <http://surl.li/sooeb> (дата звернення: 15.01.2023).

100. Михайленко Л. Ф. Критерії та показники методичної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі розвитку логічного мислення учнів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2020, №191. С. 120-123. URL: <http://surl.li/sonry>.

101. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх вчителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2009. Вип. 43. С. 176-179.

102. Мороз О. Г. Теоретичні засади визначення й обґрунтування понять «методична компетентність», «навчально-методична компетентність», «науково-методична компетентність». *Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної і фахової передвищої освіти: досвід, проблеми, перспективи*: зб. матеріалів міжнар. конф. з онлайн-трансляцією (м. Запоріжжя, 20 травня 2021 року). Запоріжжя, 2021 С. 56-61. URL: <http://surl.li/iewew>. (дата звернення: 06.06.2023).

103. Мукан Н., Дольнікова Л. Професійна педагогіка: словник термінів і понять / ред. Н. Мукан. Львів : Львівська політехніка, 2023. С.160

104. Муковіз О. П., Кузнєцова Н. В. Методична компетентність вчителя початкових класів у контексті Нової української школи. *Вісник науки та освіти*. Київ, 2024. № 2 (20). С. 1008-1020. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2\(20\)-1008-1020](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-2(20)-1008-1020)

105. Муковіз О., Красюк Л. Можливості формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. №1 (25). С. 41-48. URL: <http://surl.li/songb>

106. Навчальний план. *Офіційний сайт ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. URL: <http://surl.li/sonev> (дата звернення: 15.01.2023).

107. Навчальний план. *Офіційний сайт Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж»*. URL: <http://surl.li/soneg> (дата звернення 20.12.2022).

108. Навчальний план. *Офіційний сайт Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж»*. URL: <http://surl.li/soneo> (дата звернення: 20.12.2022).

109. Навчальний план. *Офіційний сайт Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»*. URL: <http://surl.li/sonfb> (дата звернення: 15.01.2023).

110. Навчальний план. *Офіційний сайт Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради*. URL: <http://surl.li/sonex> (дата звернення: 15.01.2023).

111. Навчально-методичне забезпечення. *Офіційний сайт ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*. URL: <http://surl.li/soohu> (дата звернення: 15.01.2023).

112. Навчально-методичний комплекс дисциплін. *Офіційний сайт Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж»*. URL: <http://surl.li/sooby> (дата звернення: 15.01.2023).

113. Навчально-методичний комплекс дисциплін. *Офіційний сайт Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж»*. URL: <http://surl.li/soneo> (дата звернення: 20.12.2022).

114. Навчально-методичний комплекс дисциплін. *Офіційний сайт Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради*. URL: <http://surl.li/soohi> (дата звернення: 15.01.2023).

115. Олефіренко В. В. Особливості студентоцентризму як нової моделі навчання. 2016. С. 241-242. URL: <http://surl.li/rpywg> (дата звернення 23.02.2024)

116. Омельченко Л. М. Внутрішня мотивація педагогічної діяльності: сутність та чинники. *Наука і освіта*. Одеса, 2014. №7. С. 128-130.

117. Освітньо-професійна програма Відокремленого структурного підрозділу «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника». Спеціальність: 013 Початкова освіта, 2023. 22 с.

118. Освітньо-професійна програма Комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж» з однією додатковою спеціалізацією за вибором здобувача освіти. Спеціальність: 013 Початкова освіта, 2020. 28 с.

119. Освітньо-професійна програма Комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж». Спеціальність: 013 Початкова освіта, 2020. 30 с.

120. Освітньо-професійна програма Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради». Спеціальність: 013 Початкова освіта, 2023. 22 с.

121. Освітньо-професійна програма Коростишівського педагогічного фахового коледжу імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради. Спеціальність: 013 Початкова освіта, 2023. 30 с.

122. Остапенко Н. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. 2015. № 2. С. 53-57.

123. Остропольська Є., Березовський Д., Хорошайло О. Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *ITSynergy*. Київ, 2022, №1. С. 63–75. DOI: <https://doi.org/10.53920/ITS-2022-1-4>

124. Паламар С., Нежива Л. Застосування ІК-технологій у контексті формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2023. №39 (1). С. 51-58. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311%E2%80%93932409.2023.398>

125. Папач О. І. Науково-практичний аналіз рівня розвитку складових методичної компетентності вчителя. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2022. (2) С. 127-133. URL: <http://surl.li/prsyx>. (дата звернення: 06.06.2023).

126. Пасічник Т. Д. Принципи формування професійно-методичної компетентності майбутніх філологів у викладанні усного перекладу. *AD ORBEM PER LINGUAS DO CBITU ЧЕРЕЗ МОБИ*. Матеріали Міжнар. наук.-практ. відеоконф. «Світ цінностей і цінності у світі», 13–14 травня 2021 року. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2021. С. 290-292.

127. Писарчук О. Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Тернопіль : Вектор, 2015. 60 с.

128. Плахоніна Т. Ю., Дорошенко Т. В. Педагогічні умови та методи формування методичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2018. Вип. 155. С. 197-201.

129. Подуфалова К. Ю. Освітнє середовище педагогічного коледжу: зміст, функції, ресурси. *The XXXIV International Scientific and Practical Conference «Problems of the development of modern science» (Madrid, August 30 -September 02, 2022)*. Madrid, Spain, 2022. Pp. 231-235.

130. Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки*. Львів, 2012. № 6. С. 133-139.

131. Позняк О. Генеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2021. № 9 (113). С. 293-308.

132. Поліщук Н. Особистісно орієнтований підхід у процесі підготовки майбутніх вчителів технологій: сучасний стан й особливості впровадження. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2022, Випуск 47. С. 205-209.

133. Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку). *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/> (дата звернення: 25.12.2023).

134. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти*. 2021. С. 417-418. URL: <http://surl.li/prylr>. (дата звернення: 12.03.2023).

135. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. *Український педагогічний журнал*. 2015. №2. С. 146-156.

136. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*; бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 15-25.

137. Пріма Р.М., Пріма Д.А. До питання формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2024. Вип. 213. С.62-65. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-62-65>

138. Пріма Р., Єлова Т. Педагогічна практика як провідна умова професійного самовизначення майбутнього вчителя початкової школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали II

Міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 травня 2017 року). СЛУ імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. С. 216-219.

139. Про вищу освіту : Закон України від 26.02.2021р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://surl.li/jhtp> (дата звернення: 20.01.2021).

140. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів фахової передвищої освіти : Наказ Міністерства освіти від 13.07.2021 р. № 801. URL: <http://surl.li/prukz>. (дата звернення: 12.07.2023).

141. Про затвердження стандарту фахової передвищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» : Наказ Міністерства освіти і науки від 13.07.2021 р. № 801. URL: <http://surl.li/cxumc>. (дата звернення: 11.11.2022).

142. Про освіту : Закон України від 26.02.2021р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <http://surl.li/ixnq>. (дата звернення: 20.01.2021).

143. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Дата оновлення : 01.05.22 URL: <http://surl.li/mfrk>. (дата звернення : 13.05.2022).

144. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 р. № 2745–VIII. Дата оновлення: 23.03.2023 URL: <http://surl.li/prupk>. (дата звернення: 08.08.2023).

145. Прокопчук В. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. № 2(5). С. 95-102. URL: <http://surl.li/rpyxt> (дата звернення 23.12.2023)

146. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. 23.12.2020. № 2736. URL: <http://surl.li/grcze> (дата звернення: 26.02.2021).

147. Процишина О. Структура методичної компетентності майбутнього викладача мистецької школи. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. Київ, 2020. № 5. С. 66-73.

148. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / за ред.: Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007, 336 с. URL: <https://salo.li/dDAEb66>. (дата звернення: 05.05.2022).

149. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / авт.-уклад.: О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2017. 96 с.

150. Ревнюк Н. І. Освітнє середовище університету як чинник розвитку інтересів та потреб здобувачів вищої освіти. *Scientific Vector of the Balkans*, 2021. Vol. 5. № 2(12). Рр. 10-14. URL: <https://salo.li/0F2A00a> (дата звернення: 08.06.2023).

151. Рейдало В. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів української літератури. *Наука і освіта*. Одеса, 2014. № 5. С. 266-272.

152. Рибалко П. Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2019, №4 (96). С. 66-77. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.4\(96\)2019.196186](https://doi.org/10.31865/2077-1827.4(96)2019.196186)

153. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної освіти: наук.-метод. посіб. / А.Б. Єрмоленко та ін. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 101 с.

154. Сальник І. В., Кравчук О. В., Харькова Є. Д., Ямполь Ю. В. *Розвиток педагогічного інтелекту в сучасній шкільній освіті. Академічні візії*. 2023. №19. URL: <http://surl.li/rpyuf> (дата звернення: 28.08.2023).

155. Синиця Д. Формування методичної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. *Технологічна освіта в контексті концептуальних засад нової української школи* : матеріали регіон. наук.-метод. семінару (26 листопада 2021 року). Глухівський НПУ ім.

О. Довженка. Глухів, 2021. С. 73-76. URL: <http://surl.li/ifikm> (дата звернення: 23.02.2021).

156. Сіняєва О., Крекот М., Завгородній О, Сичова Т., Сичов А. Особливості використання інформаційних технологій в освіті. *Education. Innovation. Practice*. Vol.11, №7, 2023. Рр. 82-104. URL: <http://surl.li/rpyze> (дата звернення: 23.02.2021).

157. Скворцова С. Методична система підготовки майбутніх учителів до навчання математики. *Гірська школа українських Карпат. Івано-Франківськ*, 2020 № 22. С. 129-134.

158. Скворцова С. О. Методична компетентність учителя початкової школи. *Зб. наук. праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2014. Вип. 65. С. 254-259. URL: <http://surl.li/iexml>. (дата звернення: 01.02.2022).

159. Скворцова С. О. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів, методична система підготовки майбутніх учителів до навчання математики. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 270-276. URL: <http://surl.li/pryqk> (дата звернення: 18.04.2023)

160. Скворцова С., Гаєвець Я. Критерії та показники сформованості методичної компетентності вчителя початкових класів у навчанні розв'язування сюжетних математичних задач. *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі* : монографія. Харків : «Ранок-НТ», 2013. С. 138-155.

161. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

162. Словник термінів і понять сучасної освіти / за заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с. URL: <http://surl.li/prysc>. (дата звернення: 14.11.2023).

163. Словник української мови. Томи 1-13. Український мовно-інформаційний фонд НАН України, 2015-2023. URL: <http://surl.li/rpyzt> (дата звернення: 23.03.2023).

164. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

165. Слюсарук-Літвін С. С. Формування готовності майбутніх вихователів до розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... д-ра філософ. наук : 01.011. Луцьк, 2022. 365 с.

166. Смолук А. І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (47), Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. Budapest, 2016. Pp. 47-52.

167. Смолук А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2018. 233 с.

168. Степанець І. Науково-методична компетентність науково-педагогічних працівників педагогічних зво у діагностичному вимірі. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021, № 9/195.С. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243897>

169. Стрілець С., Запорожченко Т. Шляхи формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Молодий вчений*. Херсон, 2018, № 2.1 (54.1). С. 136-139.

170. *Сучасний психолого-педагогічний словник* / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. С. 473.

171. *Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів* / Уклад. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник; За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубінінського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2011. 784 с.

172. Теряєва Л. А. Педагогічні умови та інноваційні технології в процесі вивчення дисципліни «Хорове диригування». *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. Київ, 2017. № 2. С. 141-144.

173. Теряєва Л. А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 259 с. URL: <http://surl.li/ifiqb>. (дата звернення: 23.08.2022).

174. Теряєва Л. А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування : автореф. дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.02. Київ, 2019. 22 с.

175. Ткаченко К. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Слов'янськ, 2015. 22 с. URL: <https://salo.li/165Af2B>. (дата звернення: 01.02.2022).

176. Ткаченко К. Г. Теоретичні основи методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *«Современные направления теоретических и прикладных исследований – 2013»* : зб. наук. пр. SWorld: матер. междунар. науч.-практ. конф. Одеса, 19-30 березня 2013 р. Одесса: Купrienko, 2013. Вып. 1. Т. 14. С. 39-45.

177. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 574 с. URL: <https://salo.li/23aae2E>. (дата звернення: 08.05.2022).

178. Трубавіна І. М. Каплун С. О. Комплекс умов застосування тренінгу як форми організації навчання студентів закладів вищої освіти України. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale, Bruxelles, 29 novembre 2019. Bruxelles : Plateforme scientifique européenne, 2019. Vol. 5. P. 21-23. URL : <http://surl.li/szruz>* (дата звернення: 25.08.2023)

179. Тушева В. В. Основи наукових досліджень: навч. посібник. УМО НАПН України. Харків: «Федорко», 2014. 408 с

180. Уличний Л. Рефлексія як механізм фахової підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кропивницький, 2020. Вип. 190. С. 151-155.

181. Упатова І. П. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 541 с.

182. Фенцик О. М. Формування методичної компетентності студентів. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука*. Київ, 2018. №2 (1). С. 51-52.

183. Фесенко О. С. Критерії, показники й рівні сформованості методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2018, № (166). С. 233-237.

184. Фесенко О. С. Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип.167. С. 230-234.

185. Фесенко О. С. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Кропивницький, 2018. 24 с. URL: <https://sal0.li/771895a>. (дата звернення: 25.04.2022).

186. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар та ін. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

187. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди /редкол.: В. І. Шинкарук та ін. Київ: Абрис, 2002. 751 с. URL: <http://surl.li/pruab>. (дата звернення: 25.04.2023).

188. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Академвидав, 2009. 560 с.

189. Франчук Н. П. Сучасне освітнє середовище. *Нові комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр Криворізького національного університету, 2019. Том XVII : спецвипуск «Хмарні технології в освіті». С. 7-11.

190. Фрумкіна А. Л. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів для викладання образотворчого мистецтва іноземною мовою. *Вісник КНЛУ. Педагогіка та психологія*. Київ, 2020. Вип. 33. С. 30-38.

191. Хома Т. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / редкол.: А. В.Сущенко та ін. Запоріжжя: КПУ, 2020. Вип. 69. 196 с. Т.3. С. 149-152. URL : <http://surl.li/szrvvy> (дата звернення 28.08.2023)

192. Хомишак О. Викладацький блог як сучасний засіб формування професійно-методичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. (62). Pp. 191-206. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-62-191-206>

193. Хохлова Л. Г. Професійно-методична компетентність майбутнього вчителя математики. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення*: матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль: ТНПУ, 2020. С. 126-128. URL: <http://surl.li/iextb> (дата звернення: 18.06.2022)

194. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11-15. URL: <http://surl.li/przfr>. (дата звернення: 13.03.2022).

195. Цимбалару А. Д. Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи. 1. Освітній простір: сутність, структура, логіка створення. «Нова українська школа» матеріали для вчителів, студентів, учнів та батьків. 2020. URL: <http://surl.li/pruly>. (дата звернення 08.08.2023).

196. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №1. С. 41-50.

197. Цимбалюк Я. С. Структура методичної компетентності вчителя. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал ПНЦ НАПН України*. 2011. № 4. С. 457-460. URL: <http://surl.li/prucq> (дата звернення: 12.07.2023).

198. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. 2009. № 1-2. С. 128-134. URL: <http://surl.li/pruev> (дата звернення: 15.02. 2022).

199. Цюлюпа Н. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 20 с.

200. Шапаренко Х. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2021. №10 (196). С. 46-51.

201. Шатайло Н.В. Методична компетентність педагога: теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2024. Вип. 68. Том 2. С. 182-185. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12\(18\)-878-889](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-12(18)-878-889)

202. Шостак Р. Поняття «компетентність» у науковій літературі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2020. Вип. 28, Т. 4, 2020, С. 265-272. DOI: <http://dx.doi.org/10.24919/2308-4863.4/28.208850>

203. Щур В. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали V Всеукр.наук.-практ. конф. (19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023.С. 120-125. URL: <http://surl.li/khgre> (дата звернення: 25.09.2023)

204. Щур В. Зміст та структура навчального спецкурсу «Методична компетентність майбутніх учителів початкових класів». *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*, June 8-9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine. Pp. 469-472.

205. Щур В. Навчальний тренінг «Професійне здоров'я педагога як основа саморозвитку». *Розвиток інноваційного потенціалу педагога в умовах упровадження Нової української школи*. 2023. С. 91-99.

206. Щур В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану. Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики : матеріали всеукр. наук. конф. молодих вчених (м. Одеса, 2 грудня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 56-58. URL: <http://surl.li/sonwm> (дата звернення: 15.02.2023)

207. Щур В. А. Аналіз стану сформованості методичної компетентності вчителів початкових класів. *The 5th International scientific and practical conference «Modern and global methods of the development of scientific thought»* (October 25 – 28, 2022) Florence, Italy. Pp. 410-413.

208. Щур В. А. Критерії, показники та рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка* № 16, 2023. С. 74-81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.10>

209. Щур В. А. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теоретичний аналіз. *Концептуалізація професійних компетентностей вчителя в умовах інноваційного освітнього простору сучасної школи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 10-11 черв. 2021). Тернопільський ОКІПП. Тернопіль: Крок, 2021. С 22-24.

210. Щур В. А. Методична компетентність майбутнього учителя початкових класів: нормативно-правовий аспект. *«Інноваційні проекти та програми з психології, педагогіки та освіти»* : матеріали міжнар. конф., Рига, «Baltija Publishing», 10–11 грудня. 2021 р. Рига, Латвія, 2021. С. 133-137. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-35>

211. Щур В. А. Методична компетентність у системі професійної підготовки педагога. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14 трав. 2021 р.). Одеса, 2021. С. 168-172.

212. Щур В. А. Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*.

Випуск 50. Том 2. 2022. С. 129-136. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.26>

213. Щур В. А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи* : Матеріали III Всеукр. наук. практ. конф. Одеса, 24 травня 2022 р. С. 34–40.

214. Щур В. А. Шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика* : зб. тез допов. наук. практ. інтер. -конф з міжнар. участю. (Івано-Франківськ, 17 травня 2022 р). Івано-Франківськ, 2022. С. 126-129.

215. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань, 2022. Вип. 1 (25). С. 115–125. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258485>

216. Щур В., Кравчук О. Педагогічний коледж як середовище формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»* №33 (листопад), 2023. С. 350-357. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.56>

217. Юрійчук Н. Формування методичної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 30. С. 153-159.

218. Якими будуть основні 10 навичок у 2025 році – Всесвітній економічний форум опублікував список. URL: <http://surl.li/pruia>. (дата звернення: 26.02.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

Порівняльна таблиця професійних здатностей згідно з Професійним стандартом учителя та Стандартом фахової передвищиої освіти (спеціальність вчителя:013 «Початкова освіта»)

Зміст предметно-методичної компетентності згідно з Професійним стандартом вчителя [146]	Зміст спеціальних компетентностей згідно Стандарту ФПО (спеціальність вчителя: 013 «Початкова освіта»)	
Професійні здатності предметно-методичної компетентності	Позначення	Зміст спеціальної компетентності
А 2.1 Здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов’язкових результатів	СК 1	«Здатність до застосування системи психолого-педагогічних знань і умінь, що є базовими для реалізації змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти» [141, с.8].
	СК 2	«Здатність до планування, моделювання, конструювання, проектування, організації освітнього процесу в початковій школі» [141, с.8].
	СК 4	«Здатність дотримуватись вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі» [141,

		с.8].
	СК 6	«Здатність визначати мету та завдання освітнього процесу, коригувати його шляхом зіставлення проміжних результатів із запланованими» [141, с.8].
А 2.2 Здатність формувати й розвивати в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх компетентностей	СК 14	«Здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей» [141, с.9].
А 2.3 Здатність здійснювати інтегроване навчання учнів	—	-
А 2.4 Здатність добирати та використовувати сучасні та ефективні методики й технології навчання, виховання і розвитку	СК 7	«Здатність добирати доцільні методи, засоби і форми навчання відповідно до визначених мети й завдань уроку, іншої форми навчання з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів» [141, с.8].
А 2.5 Здатність розвивати в учнів критичне мислення;	СК 13	«Здатність усвідомлювати особисті відчуття і почуття, управляти власними емоційними станами» [141, с.8].
А 2.6 Здатність здійснювати	СК 5	«Здатність до організації та проведення педагогічної діагностики

оцінювання та моніторинг результатів навчання учнів на засадах компетентнісного підходу		учня» [141, с.8].
	СК 8	«Здатність до проведення формульовального та підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів» [141, с.8].
	СК 9	«Здатність до відстеження динаміки та забезпечення підтримки особистісного розвитку дитини в освітньому процесі» [141, с.8].
А 2.7 Здатність формувати ціннісні ставлення в учнів.	—	—

**Поняття «методична компетентність учителя»
у науково-педагогічній літературі**

Автор	Визначення поняття	Наш узагальнений аналіз
А. Мормуль	Система наукових, психологічних, педагогічних, предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [101, с. 177].	Констатуємо, що у таких трактуваннях більшу увагу звернено на систему умінь, які формують методичну
В. Заболотний	Система, що включає предметну, психолого-педагогічну, інформаційно-технологічну, комунікативну й рефлексивну підготовки [63].	компетентність, однак не розкрито професійні здатності, які реалізуються з їхньою допомогою.
Н. Цюлюпа	Система знань, умінь, практичного досвіду та наявних педагогічних здібностей, що націлені на реалізацію професійної діяльності з одночасною здатністю до постійного самовдосконалення [199].	Важливою, на наш погляд, є думка автора, що методична компетентність, окрім іншого, визначає також здатність до професійного самовдосконалення, саморозвитку.

І. Іщенко	«Готовність педагога до проведення навчальних занять та до творчої самореалізації, це система дидактико-методичних знань та вмінь, спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати методичні задачі, що виникають під час навчання здобувачів освіти при вивченні конкретної дисципліни» [68, с. 35].	Цінним для нас є ґрунтовне тлумачення дефінійованого поняття і конкретизація професійних здатностей педагога в межах
Я. Гаєвець	«Системне особистісне утворення, яке виявляється в здатності до здійснення та організації процесу навчання з предмету на рівні сучасних вимог, спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання предмета» [38, с. 41].	досліджуваної компетентності. Це уможливорює цілісне охоплення змісту методичної компетентності.
К. Ткаченко	Системна цілісність взаємозв'язаних компонентів, якість особистості й готовність майбутнього вчителя до навчально-виховної діяльності в школі [176, с. 6].	Таке тлумачення, на наш погляд, хоча і меншою мірою конкретизує змістові аспекти, що розкривають тлумачення поняття, проте відбиває його узагальнене розуміння.
С. Скворцова	«Властивість особистості, що	У цьому

	виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання і досвіду їх застосування та наявності емоційно-ціннісного ставлення до діяльності із навчання учнів предмету» [158, с. 255].	тлумаченні, на нашу думку, найбільш комплексно висвітлено можливості педагога в межах методичної компетентності вчителя.
О. Процишина	Здатність організовувати та проводити заняття, застосовувати знання та вміння з методики викладання різних дисциплін для реалізації освітніх завдань [147, с. 67].	Такі трактування аналізованого поняття видаються частково розкритими,
А. Фрумкіна	Здатність володіти методичним апаратом пред'явлення і активізації базових знань із певного предмету [190, с. 32].	оскільки ми вважаємо, що методична компетентність не обмежується наявністю в педагога знань та умінь із фахових методик чи володінням методичним апаратом.

Додаток В

Порівняльна таблиця спеціальних компетентностей з ОПП різних педагогічних коледжів

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»	КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж»	КНЗ фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»
Коростишівський педагогічний фаховий коледж імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради		
ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника»		
СК 2* «Здатність до планування, моделювання, конструювання, проектування, організації освітнього процесу в початковій школі» [117, с. 8; 118, с.11; 121]. СК 1 «Здатність до застосування системи психолого-педагогічних знань і умінь, що є базовими для реалізації змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти» [117, с. 8; 118, с.11; 121]. СК 6 «Здатність визначати мету та завдання освітнього процесу, коригувати його шляхом зіставлення проміжних результатів із запланованими» [117, с. 8; 118, с.11; 121].	СК-2. «Здатність планувати роботу вчителя, використовуючи в освітньому процесі теоретичні засади освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; застосовувати сучасні педагогічні технології, володіти низкою стратегій навчання та виховання молодших школярів»[119, с.9].	СК7. «Здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної,

		інформатичної, іншомовної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної» [117, с.8].
СК 4 «Здатність дотримуватись вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі» [117, с. 8; 118, с.11; 121].	СК-1. «Здатність дотримуватись вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі» [116, с.8].	
СК 5 «Здатність до організації та проведення педагогічної діагностики учня» [117, с. 8; 118, с.11; 121].	СК-4. «Здатність планувати і здійснювати освітній процес як цілісну систему формування особистості дитини молодшого шкільного віку у взаємозв'язку з усіма його компонентами (метою і завданнями, чинниками впливу, закономірностями і принципами, методами, прийомами, засобами, формами навчання і виховання, діагностикою і корекцією результатів)» [116, с.9].	
СК 7 «Здатність добирати доцільні методи, засоби і форми навчання відповідно до визначених мети й завдань		СК6. «Здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням

уроку, іншої форми навчання з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів» [117, с. 8; 118, с.11; 121].		вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування світоглядно-ціннісних орієнтацій» [120, с.8].
	СК-3.«Здатність інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) та трансформувати їх у різні форми» [119, с.9].	СК3. «Здатність до інтеграції та реалізації предметних знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, іншомовної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної» [120, с.8].
СК 8 «Здатність до проведення формульовального та підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів» [118, с.11].	СК-5. «Здатність здійснювати об'єктивний контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням їх вікових, індивідуальних особливостей та специфіки	СК9. «Здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу» [120, с.9].

	предметів»[119, с.9].	
СК 13 «Здатність усвідомлювати особисті відчуття і почуття, управляти власними емоційними станами» [117, с. 8; 118, с.11; 121].	СК-7. «Здатність управляти складною професійною діяльністю та проєктами в умовах початкової школи, формувати та ухвалювати рішення в непередбачуваних робочих та навчальних контекстах» [119, с.9].	СК4. «Здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання та організовувати їхню пізнавальну діяльність» [120, с.8].
СК 9 «Здатність до відстеження динаміки та забезпечення підтримки особистісного розвитку дитини в освітньому процесі» [117, с. 8; 118, с.11; 121].	СК-12. «Здатність забезпечувати індивідуальний та диференційований розвиток учнів початкової школи з особливими потребами відповідно до їх можливостей» [119, с.10].	
СК 14 «Здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей» [117, с. 8; 118, с.11; 121].	СК-14. Здатність аналізувати результати своєї діяльності, сформувати власний індивідуальний педагогічний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, проектувати свої зусилля в площину професійного зростання та	

	постійного самовдосконалення з дотриманням академічної добросовісності» [119, с.10].	

* Маркування компетентностей (СК) у таблиці відповідає цитованим ОПП.

Порівняння навчальних планів педагогічних фахових коледжів

КНЗ ФПО «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Шевченка Черкаської обласної ради» (2023 р.) [109].	Коростишівський педагогічний фаховий коледж імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради. (2022 р.) [110].	КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» (2020 р.) [107].	КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» (2020 р.) [108].	ВСП «Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (2023 р.) [106.]
І.Обов'язкові освітні компоненти навчального плану за освітньою програмою профільної середньої освіти 1.базові компоненти: 1.1природничі науки; 2.вибірково-обов'язкові предмети; 3.профільні предмети; 4.спеціальні курси.	І.Нормативні навчальні дисципліни 1. Цикл предметів загальноосвітньої підготовки (Інтегрований курс «Природничі науки») 2.Вибірково-обов'язкові предмети 3.Профільні предмети 4. Спеціальні курси	І.Цикл загальноосвітніх дисциплін 1.Базові предмети - громадянська освіта - природничі науки 2.Профільні предмети 3.Вибірково-обов'язкові предмети 4.Додаткові години	І. Обов'язкові компоненти загальноосвітньої підготовки 1. Цикл загальноосвітньої підготовки. Інваріантна складова 1.1. Вибірково-обов'язкові предмети 2. Цикл загальноосвітньої підготовки. Профільна складова	І. Цикл загальноосвітніх дисциплін 1. Базові предмети 2. Вибірково-обов'язкові предмети 3. Спеціальні курси

П.Обов'язкові освітні компоненти навчального плану за освітньо-професійною програмою: 1.освітні компоненти, навчального плану за освітньо-професійною програмою 2.освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності 2.1.Практична підготовка (Навчальна і виробнича практика)	П.За освітньо-професійною програмою 1. Обов'язкові освітні компоненти, що формують загальні компетентності 2. Обов'язкові освітні компоненти, що формують спеціальні компетентності 3.Практична підготовка	П.Цикл гуманітарної, соціально-економічної підготовки	П. Освітні компоненти професійної підготовки 4. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки 5. Цикл математичної, природничо-наукової підготовки 6. Цикл професійної та практичної підготовки	П. Нормативні навчальні дисципліни 7. Цикл загальної підготовки 8. Цикл професійної підготовки - Теоретична підготовка - Практична підготовка
ІІІ. Вибіркові освітні компоненти навчального плану (освітні компоненти за вибором здобувача освіти)	ІІІ. Вибіркові освітні компоненти освітньо-професійної програми навчального плану (за вибором закладу освіти) = <u>предмети</u> <u>додаткової</u>	ІІІ.Цикл математично і, природничо-наукової підготовки	ІІІ. Вибіркові освітні компоненти ОПП (за вибором здобувача фахової передвищої освіти).	ІІІ. Вибіркові навчальні дисципліни

	<u>спеціалізації.</u>			
	IV.Вибіркові освітні компоненти освітньо-професійної програми навчального плану (за вибором здобувача фахової передвищої освіти)	IV.Цикл професійної та практичної підготовки		
		V. Дисципліни за вибором навчального закладу		
		VI.Дисципліни додаткової спеціалізації		

Анкета для визначення стану сформованості методичної компетентності педагогів

URL: <http://surl.li/tnoge>

Шановні педагоги!

Запрошуємо Вас взяти участь в анкетуванні, мета якого - діагностика стану сформованості методичної компетентності.

*Просимо врахувати, «0» - це відсутність описаного педагогічного явища,
«5» - найвища міра вияву педагогічного явища, про яке йдеться.*

Дякуємо за співпрацю!

1. Мій педагогічний стаж

а) 0 років

б) 0-3 роки

в) 3-5 років

г) 5-10 років

д) Інше: _____

2. В ЗЗСО викладаю такий навчальний предмет ...

Ваша відповідь _____

3. Орієнтуюся в нормативно-правовій базі, що регулює освітню діяльність

0 1 2 3 4 5

4. Моделюю зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів

0 1 2 3 4 5

5. Розвиваю в учнів ключові компетентності та вміння, спільні для всіх освітніх галузей, формую готовність до їх застосування

0 1 2 3 4 5

6. Застосовую міжпредметні зв'язки та інтеграцію різних освітніх галузей під час підготовки та проведення навчальних занять

0 1 2 3 4 5

7. Формую в учнів системне мислення

0 1 2 3 4 5

8. Добираю доцільні форми, методи та засоби навчання відповідно мети, вікових та індивідуальних особливостей учнів

0 1 2 3 4 5

9. На навчальних заняттях часто використовую відкриті запитання

0 1 2 3 4 5

10. Використовую різні види нестандартних уроків

0 1 2 3 4 5

11. Застосовую міжпредметні зв'язки на уроці

0 1 2 3 4 5

12. На навчальних заняттях впроваджую технології та методики особистісного, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів

0 1 2 3 4 5

13. Застосовую інноваційні технології навчання

0 1 2 3 4 5

14. У своїй професійній діяльності використовую такі інноваційні технології навчання ...

Ваша відповідь _____

15. Використовую технологію критичного мислення

0 1 2 3 4 5

16. Використовую прийоми формувального оцінювання

0 1 2 3 4 5

17. Використовую такі прийоми формувального оцінювання ...

Ваша відповідь _____

18. Маю стійку систему внутрішніх мотивів до виконання педагогічно-професійних функцій

0 1 2 3 4 5

19. Орієнтуюсь в сучасних засобах навчання та доцільно застосовую їх для підвищення ефективності організації освітнього процесу

0 1 2 3 4 5

20. Здатний(на) до творчого пошуку, креативного перетворення та впровадження кращого педагогічного досвіду

0 1 2 3 4 5

21. Здатний(на) до рефлексії та саморефлексії

0 1 2 3 4 5

**Анкета для викладачів педагогічних коледжів, що здійснюють підготовку
майбутніх учителів початкової школи**

URL: <http://surl.li/rpzqn>

Шановні викладачі!

*Просимо посприяти проведенню наукового дослідження за темою:
«Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових
класів у педагогічному коледжі» та взяти участь в анкетуванні.*

*Дайте відповіді на запитання або виберіть із запропонованих варіант,
який Вас повністю влаштовує!*

Дякуємо за співпрацю!

**1. Чи ознайомлені Ви зі змістом методичної компетентності, що описаний
Ваших Освітніх програмах?**

- а) так;*
- б) ні;*
- в) частково.*

**2. Чи погоджуєтесь Ви з думкою, що випускник педагогічного коледжу
повинен мати сформовану методичну компетентність?**

- а) так, цілком погоджуюсь;*
- б) ні, не погоджуюсь, ця компетентність буде формуватися у процесі подальшої
педагогічної діяльності;*
- в) частково згодний(на).*

**3. Чи сприяють заняття з навчальних дисциплін, які Ви викладаєте у
педагогічному коледжі, ефективному формуванню методичної
компетентності майбутніх учителів початкових класів?**

- а) так;*
- б) ні;*
- в) частково.*

4. На Вашу думку, чи доцільно вводити у навчальний план підготовки майбутніх учителів початкових класів вибірковий освітній компонент «Методична компетентність учителів початкових класів»?

- а) так;*
- б) ні;*
- в) я не визначився(лась) з відповіддю.*

5. Які шляхи Ви пропонуєте для підвищення рівня сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів?

- а) консультативна допомога як викладачів ЗВО так і вчителів-практиків;*
 - б) якісне забезпечення відповідною навчально-методичною літературою та сучасними засобами навчання;*
 - в) широке використання інноваційних технологій викладачами під час процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів;*
 - г) посилення практичної складової освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти;*
 - д) Ваш варіант _____*
-

**Співвідношення компонентів, критеріїв та показників сформованості
методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів
у педагогічному коледжі**

Компоненти	Показники	
Стимуляційно-мотиваційний	- наявність внутрішньої мотивації вчителів початкових класів до майбутньої професійної діяльності; - усвідомленість важливості формування методичної компетентності педагога; - мотивація до постійної самореалізації та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності.	Стимуляційно-мотиваційний критерій
Пізнавально-когнітивний (загальнопізнавальний і власне пізнавальний аспекти)	- оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загальнодидактичних та психолого-педагогічних знань щодо особливостей організації та здійснення освітнього процесу в початковій школі; - наявність у майбутніх педагогів спеціальних знань з фахових методик викладання в початковій школі. - гнучкість, мобільність практичного застосування професійних знань.	Пізнавально-когнітивний критерій

Діяльнісно-творчий	- використання майбутніми вчителями початкових класів різних методів, прийомів, форм, засобів організації освітнього процесу, врахування творчого підходу у здійсненні професійної діяльності; - застосування педагогічних інновацій, новітніх підходів, інноваційних технологій для конструювання власної педагогічної діяльності; - організація освітнього процесу на основах партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу.	Діяльнісно-творчий критерій
Особистісно-рефлексивний	- гнучкість у розв'язанні освітніх завдань; - рефлексивна спроможність майбутнього вчителя початкових класів; - здатність до постійного саморозвитку та самовдосконалення.	Особистісно-рефлексивний критерій

Додаток И

**Опис рівнів та критеріїв сформованості методичної компетентності
майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі**

Репродуктивний рівень	Базовий рівень	Продуктивний рівень
<i>Стимуляційно-мотиваційний критерій</i>		
Повна відсутність чи слабка вираженість внутрішньої та переважання зовнішньої мотивації до вирішення педагогічних завдань майбутніх учителів початкових класів; механічне виконання конкретних педагогічних завдань, нерозуміння власного місця в системі професійної діяльності педагога; відсутність у майбутніх учителів ініціативи та педагогічного азарту до виконання педагогічної діяльності; небажання самореалізовуватися творчо; слабкорозвинене вміння бачити професійні перспективи.	Внутрішня мотивація майбутніх учителів початкових класів є достатньою для здійснення усвідомлених педагогічних дій; наявне бажання практичного застосування педагогічної теорії в реальних педагогічних умовах; можлива побудова майбутніми педагогами близьких перспективних кроків на шляху власного професійного зростання.	Високий рівень внутрішньої мотивації майбутніх учителів початкових класів до виконання професійних завдань; глибока усвідомленість системи педагогічної діяльності та її конкретних дій; високий рівень педагогічної самостійності та ініціативності; відчуття необхідності пошуку нових професійних шляхів, бажання майбутніх педагогів здійснювати власну професійну діяльність творчо, орієнтуючись на запити потенційних здобувачів освіти; вміння вибудовувати як близькі, так і далекі позитивні перспективи майбутньої професійної діяльності.

<i>Пізнавально-когнітивний критерій</i>		
Опанування загальнодидактичних, психолого-педагогічних знань має фрагментарний характер; володіння фаховими методиками перебуває на елементарному рівні, що полягає в недостатньо ефективному відтворенні у реальних педагогічних умовах отриманих раніше знань; майбутні педагоги можуть організовувати та проводити освітній процес, орієнтуючись виключно на чіткі рекомендації викладачів.	Оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загальнодидактичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань має системний характер; спостерігається ініціативність в організації та провадженні освітнього процесу майбутніми педагогами, але з використанням консультативної допомоги викладачів. Майбутні учителі роблять спроби адаптації традиційних форм організації начального процесу до сучасних освітніх потреб.	Рівень оволодіння майбутніми учителями початкових класів системою загальнодидактичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань вище середнього, що дозволяє творчо застосовувати їх в організації освітнього процесу; відзначається самостійність у конструюванні освітнього процесу, його висока результативність.
<i>Діяльнісно-творчий критерій</i>		
Несформоване/частково сформоване вміння майбутніх учителів початкових класів підбирати та проектувати різні форми організації освітнього процесу; відсутність обізнаності в	Достатній рівень майбутніх учителів початкових класів використання традиційних форм організації освітнього процесу, водночас спостерігається їхня обмежена варіативність;	Спостерігається висока обізнаність майбутніх педагогів із різноманітністю форм організації освітнього процесу, гнучкість у їх використанні; впровадження до власної педагогічної

педагогічних інноваціях, опора на класичну педагогіку; обмежене використання спектру сучасних засобів; переважне використання суб'єкт-об'єктних відносин у безпосередній організації освітнього процесу.	поодинокі і фрагментарне використання педагогічних нововведень у процесі конструювання власної педагогічної діяльності; ефективне використання традиційних засобів навчання; використання невеликого арсеналу прийомів активної взаємодії учасників освітнього процесу.	діяльності різноманітних нововведень, які сприяють підвищенню ефективності здійснення педагогічного процесу; наявність гнучких умінь організації освітнього простору та застосування сучасних засобів навчання, високий рівень володіння ІКТ; оволодіння прийомами успішної організації групової, парної, колективної роботи.

Особистісно-рефлексивний критерій

Будь-які зміни в організації чи здійсненні освітнього процесу призводять майбутніх учителів до розгубленості; вони не адаптуються/ складно адаптуються до нових умов, діють лише за вказівками викладачів; легко підпадають під вплив стресових ситуацій, сприймають нестабільність у здійсненні власної педагогічної діяльності як перешкоду та не	Спостерігається педагогічна стійкість майбутніх педагогів, їхня готовність до змін; вони вміють контролювати емоції, попереджати та долати емоційне вигорання; у педагогів відслідковується рефлексивна спроможність особистості майбутнього вчителя початкових класів; здатність до саморозвитку та	Майбутні педагоги проявляють гнучкість та мобільність у здійсненні педагогічної діяльності, швидко та ефективно реагують на будь-які зміни в організації освітнього процесу; використовують нестандартний підхід в процесі безпосередньої реалізації педагогічних задач; вміють визнавати педагогічні труднощі та знаходити шляхи їх вирішення; відзначається

готові морально до її швидкого подолання; у здійсненні професійних функцій прагнуть дотримуватися вказаних алгоритмів, не виявляють власної творчості; нерозвинена/слабко розвинена рефлексивна спроможність майбутніх учителів початкових класів; не простежується бажання до самовдосконалення, професійного зростання.	самовдосконалення.	системність у здійсненні саморефлексії та пошук можливостей для самовдосконалення.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

03 04 20 18 р.

м. Київ

№ 314

Про проведення експерименту
всеукраїнського рівня за темою
«Навчально-методичне забезпечення
підготовки вчителів в умовах реформування
освітньої галузі» у 2017 – 2022 роках

Відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 07 листопада 2000 року № 552, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 26 грудня 2000 року за № 946/5167 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2017 року № 994), враховуючи клопотання Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації від 28.09.2017 № 1178/01-34-02-03, висновок комісії з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи з проблем виховання, розвитку дітей та учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (протокол № 39 від 03 жовтня 2017 року) та з метою підготовки вчителя для реалізації Концепції «Нова українська школа»

НАКАЗУЮ:

1. Взяти до відома, що з жовтня 2017 року розпочато проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів та вищих навчальних комунальних закладах «Балтське педагогічне училище», «Білгород-Дністровське педагогічне училище», «Одеське педагогічне училище» Одеської області (далі – Експеримент).

2. Затвердити як такі, що додаються:

- 1) заявку на проведення Експерименту;
- 2) програму проведення Експерименту.

3. Науковому керівнику подавати звіти про виконання кожного етапу Експерименту.

4. Комісії з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи з проблем виховання, розвитку дітей та учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України здійснювати експертизу виконання програми кожного етапу Експерименту.

5. Державній науковій установі «Інститут модернізації змісту освіти» надавати організаційну та науково-методичну підтримку педагогічним колективам закладів освіти-учасників Експерименту.

6. Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації сприяти закладам освіти-учасникам експерименту у забезпеченні необхідних умов для організації та проведення Експерименту.

7. Контроль за виконанням цього наказу покласти на заступника Міністра Хобзея П. К.

Міністр



Л. М. Гриневич

Додаток К-1

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Міністерства
освіти і науки України
0304/8 № 3/4

Заявка

на проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів та вищих навчальних комунальних закладах «Балтське педагогічне училище», «Білгород-Дністровське педагогічне училище», «Одеське педагогічне училище»

Одеської області в 2017 - 2022 роках

Обґрунтування проблеми дослідження.

На початку третього тисячоліття радикально змінюється державна освітня політика в Україні. Розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. Нові вимоги держави і суспільства щодо розвитку і самореалізації особистості учня, вчителя обумовлюють необхідність розробки теоретико-методичних засад формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, а також створення ефективного діагностичного механізму, який дозволить виявити конкретні резерви в його діяльності, перспективи та шляхи професійного зростання. Аксіологічним імперативом розвитку педагогічної освіти України є підготовка вчителя нової генерації, здатного до успішної професійної діяльності в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа».

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя,

викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових організаційних та психолого-педагогічних засадах. Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи педагогічних навчальних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, володіти інноваційною ситуацією в умовах реформування освітньої галузі.

Особливістю сучасної освіти є взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці як окремих освітніх нововведень, так і інноваційних педагогічних систем. Тому ефективна підготовка вчителя як конкурентоспроможного фахівця виявляється неможливою без цілеспрямованого формування в нього готовності до інноваційної професійної діяльності. Глибокому теоретико-методологічному усвідомленню даної проблеми й винайденню шляхів її розв'язання на практичному рівні присвячені праці З. Абасова, Л. Буркової, Ю. Вооглайда, Т. Грабовської, Л. Даниленко, Т. Демиденко, І. Дичківської, Н. Іванової, М. Кларіна, Н. Клокар, О. Козлової, Л. Коростильової, Ю. Максимова, О. Мариновської, М. Меладзе, В. Остапчука, Л. Подимової, О. Попової, В. Сластьоніна, В. Урського та ін.

Важливою особистістю професійних педагогічних знань є їх компетентність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного вирішення педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. На ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадничими щодо дій і вчинків учителя. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наукових знань, що потребують систематичного поповнення. Варто

зауважити, що складність навчання педагога, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися одночасно на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати набуті знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування.

Актуальність, недостатній рівень теоретичної дослідженості й практичної розробленості означеної проблеми зумовили вибір теми всеукраїнського експерименту **«Науково-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі»**.

Концепція дослідження ґрунтується на осмисленні процесу підготовки вчителя нової формації в процесі інноваційної діяльності, що є однією з важливих підсистем безперервної педагогічної освіти, яка забезпечує досягнення ним найвищого ступеня педагогічної майстерності для вирішення завдань Нової української школи.

Головною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка вчителя як фахівця Нової української школи в процесі інноваційної діяльності є передумовою його успішної праці в загальноосвітніх навчальних закладах, які працюють у режимі інноваційного розвитку, одним із визначальних чинників подальшого професійно-творчого зростання.

За вимогою часу – необхідно змінити зміст педагогічної освіти для нинішніх студентів педагогічних училищ, задля підготовки нового покоління вчителів початкової школи.

Експериментальне дослідження, є важливим для старту Нової української школи у 2018 році і спрямоване на зміни у підготовці нинішніх студентів педагогічних училищ- майбутніх вчителів початкової школи.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці **науково-методичного забезпечення**

підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі засобами інноваційної діяльності.

Об'єкт дослідження — процес науково-методичного забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі

Предмет дослідження: система навчально-методичного забезпечення підготовки вчителів в контенті нового змісту освіти в педагогічних училищах (нові програми, спецкурси, факультативи, педагогічна практика).

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що зміна змісту освіти у педагогічних училищах і зокрема, у програмах для студентів IV курсів, введення нових курсів і факультетів сприятиме підвищенню якості підготовки випускників педагогічних училищ до роботи в Новій українській школі; надасть можливість студентам оволодіти новими інтерактивними технологіями викладання у початкових класах, формуванню нових моделей навчання і зокрема, інтегративного; створенню цілісної системи виховання людини-особистості, людини-патріота, людини-інноватора, справжнього громадянина держави.

Відповідно до гіпотези визначено такі завдання дослідження:

1. Здійснити узагальнення основних підходів до розв'язання досліджуваної проблеми на нормативно-законодавчому, теоретичному та емпіричному рівнях.
2. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити науково-методичну систему підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі, формування конкурентоспроможності вчителя в процесі інноваційної діяльності.
3. Визначити педагогічні умови та етапи, створити комплексно-цільову програму реалізації науково-методичної системи підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі, формування конкурентоспроможності вчителя в процесі інноваційної діяльності.

4. Оновити зміст і форми підготовки вчителів нового покоління.
5. Створити нові моделі навчання студентів педагогічних училищ.
6. Виявити загальні та регіональні особливості та наявні потреби підготовки нового покоління вчителів початкової школи.
7. Розробити концептуальні засади модифікації змісту підготовки вчителів початкових класів з урахуванням вимог до розбудови Нової української школи.
8. Експериментально перевірити ефективність науково-методичного забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі у змісті підготовки педагогічних кадрів для Нової української школи.
9. Уточнити критеріальну базу моніторингу якості підготовки вчителя як конкурентоспроможного фахівця в процесі інноваційної діяльності.
10. Підготувати навчальні посібники, науково-методичні матеріали з проблеми дослідження для менеджерів освіти, педагогічних працівників, викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Основний метод дослідження – педагогічний експеримент.

Експеримент здійснюється в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів та вищих навчальних комунальних закладах «Балтське педагогічне училище», «Білгород-Дністровське педагогічне училище», «Одеське педагогічне училище» Одеської області.

Методична та теоретична основа дослідження.

Моделювання даної системи потребує врахування нових підходів до характеристики професійної компетентності вчителя, врахування сучасних тенденцій розвитку післядипломної освіти, аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до професійної діяльності в нових соціокультурних умовах.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять філософські, психолого-педагогічні та культурологічні засади **науково-методичного забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі**. Серед них: *культурологічний підхід в освіті* (І. Бех, І. Зязюн, В. Лутай, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.), *концептуальні засади філософії неперервної освіти* (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало та ін.); *андрагогічні засади сучасної освіти* (О. Савченко, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, Н. Протасова, Б. Ананьєв, Б. Гершунський, М. Ноулз, Е. Индеман, П. Джарвіс та ін.); *теоретико-концептуальні засади післядипломної педагогічної освіти* (В. Олійник, Л. Ващенко, Н. Клокар, В. Маслов, С. Бережна, Н. Протасова, Т. Сущенко, М. Романенко, О. Чапоріна); *методологічні засади педагогіки* (В. Гершунський, С. Гончаренко, В. Загвязінський, В. Дмитрієнко, Г. Щедровицький та ін.), *педагогічна інноватика* (І. Дичківська, Т. Дем'янюк, М. Євтух, О. Коберник, К. Макагон, В. Паламарчук, І. Підласий, І. Абасов, В. Уруський, Т. Демиденко, та ін.); *організаційно-педагогічні засади підготовки вчителя до інноваційної діяльності* (Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, Л. Карамушка, О. Козлова, Т. Рабченюк, Т. Сергієвський та ін.); *менеджмент в освіті* (Г. Єльнікова, Т. Десятов, В. Гладкова, В. Крижко, А. Кузьмінський, О. Мармаза, Є. Павлютенков, О. Сакалюк, В. Симонов та ін.).

Методологічним підґрунтям всеукраїнського експерименту є: діяльнісний, компетентнісний, інноваційний підходи до навчання, сучасні психолого-педагогічні тенденції розвитку освіти України, Концепція Нової української школи.

Реалізація мети та завдань дослідження ґрунтується на таких принципах:

принцип науковості - розробка теоретико-методологічних основ науково-методичного забезпечення підготовки вчителів, програмно-

методичного інструментарію, аналізу і моніторингу результатів і нової моделі, оцінка її ефективності, проведення незалежної експертизи;

принцип системності – забезпечення послідовності та наступності між усіма складовими процесу **науково-методичного забезпечення підготовки вчителів** в системі сучасної шкільної освіти;

принцип моделювання та проектування як один із основних теоретичних методів сучасних досліджень і являє собою одну з основних категорій теорії пізнання, тому є найбільш конструктивним способом у розробці моделі **науково-методичного забезпечення підготовки вчителів** у системі сучасної шкільної освіти;

принцип цілісності, згідно з яким **науково-методичне забезпечення підготовки вчителів** розглядатиметься у контексті загальних змін в освітній галузі України;

принцип цілеспрямованості, внаслідок якого визначаються основні цілі, які складають основу процесу розвитку методологічної культури вчителя в загальноосвітніх навчальних закладах;

принцип структурності, що передбачає опис системи **науково-методичного забезпечення підготовки вчителів** шляхом установлення складників її елементів, їхніх зв'язків та відношень;

принцип ієрархічності, у відповідності до якого кожний компонент моделі **науково-методичного забезпечення підготовки вчителів** може розглядатися як певна система, а досліджувана система гуманістичних засад, у свою чергу, також розглядається як підсистема більш високого рівня, зокрема:

- діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу. Діалогічними є взаємини учасників педагогічного процесу тоді, коли один партнер переживає свою спільність з іншим, сприймає його цілісний образ, зараховує і партнера, і себе до деякої спільноти. Діалогічна взаємодія є засобом, що дозволяє об'єднати суб'єктів навколо виконання спільної діяльності, знайти шлях до взаєморозуміння;

- активної життєвої позиції вчителя, що є рушійною силою його ставлення до зміни реальності та самозміни у ній, активність самого вчителя дозволяє постійно тримати професійний тонус, а значить бути цікавим для суб'єктів педагогічної взаємодії;
- рефлексії особистих ресурсів та професійного рівня, що забезпечує діагностику й самодіагностику розвитку кожного із компонентів конкурентоспроможності у процесі професійної діяльності та передбачає вміння керувати собою, адекватно оцінювати свої переваги й недоліки, узагальнювати й робити висновки, контролювати свої дії й оцінювати результати власної діяльності, науковості, зв'язку теорії з практикою, об'єктивності, системності, розвитку, гуманізації та демократизації освіти, соціального партнерства, інноваційності.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань і перевірки гіпотези були використані такі методи дослідження: *теоретичні* — аналіз, порівняння, систематизація поглядів учених на різні аспекти проблеми формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця, вивчення науково-методичної літератури, аналіз нормативних документів у галузі освіти, класифікація педагогічних інновацій, узагальнення досвіду формування конкурентоспроможності вчителя в системі безперервної педагогічної освіти, аналіз власної педагогічної діяльності, моделювання з метою визначення поняттєво-категоріального апарату дослідження, виявлення сутності досліджуваного феномена, розробки науково-методичної системи формування конкурентоспроможності вчителя в процесі інноваційної діяльності та технології її реалізації; *емпіричні* — спостереження за професійною діяльністю вчителів та аналіз її результатів, анкетування, тестування, інтерв'ю, бесіди, дискусії, ранжування, методи рейтингу та самооцінки з метою визначення рівня сформованості окремих компонентів конкурентоспроможності; педагогічний експеримент із метою виявлення ефективності авторської науково-методичної моделі; *методи математичної*

статистики, статистична обробка даних, графічне відображення результатів для кількісного та якісного аналізу результатів експериментальної роботи.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягають у:

розробленні та обґрунтуванні основних структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів освітнього простору навчального закладу;

моделюванні освітнього простору закладу педагогічної освіти;

створенні нової організаційно-освітньої моделі сучасного закладу освіти з підготовки вчителів початкових класів;

визначенні організаційних, психолого-педагогічних умов забезпечення реалізації моделі науково-методичного забезпечення підготовки вчителів для Нової української школи.

Вірогідність одержаних результатів дослідження забезпечується методолого-теоретичною обґрунтованістю його вихідних позицій, відповідністю розроблених положень сучасному рівню та тенденціям розвитку педагогічної науки та середньої освіти, використанням методів, що взаємодоповнюють один одного, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дослідження, об'єктивністю показників і критеріїв оцінки результатів експерименту, репрезентативністю вибірки, поєднанням кількісного й якісного аналізу експериментальних даних, можливістю відтворення педагогічного експерименту в нових умовах з учителями інших загальноосвітніх навчальних закладів.

Практичне значення дослідження полягає у:

створенні комплексно-цільової програми реалізації науково-методичної системи підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі з формування конкурентоспроможності вчителя в процесі інноваційної діяльності;

створенні нових програм, спецкурсів, факультативів, практичних занять для реалізації Концепції Нової української школи та завдань експерименту;

впровадженні в навчально-виховний процес розробленого навчально-методичного забезпечення;

розробленні методичних рекомендацій щодо підготовки викладачів педагогічних училищ для реалізації завдань експерименту;

підготовці пропозицій щодо впровадження одержаних результатів у практику роботи педагогічних училищ України.

Терміни проведення експерименту всеукраїнського рівня:

жовтень 2017 р. – червень 2022 р.

I (організаційно-підготовчий) етап: жовтень 2017 р. – квітень 2018 р.:

з'ясувати стан проблеми інтегрованого навчання в наукових напрацюваннях зарубіжної і вітчизняної педагогіки, досвід реалізації різних способів інтеграції у навчанні та вихованні молодших учнів і підготовці вчителя;

систематизувати можливості педагогічних училищ (кадрові, матеріально-технічні, інформаційні, науково-методичні) та вибрано необхідну кількість експериментальних об'єктів, методик для початкового етапу експерименту;

сформувати творчі групи викладачів-дослідників за темою експерименту;

розробити дидактико-методичний супровід та змістовне наповнення предметів початкової школи експериментального навчання;

налагодити співпрацю з Інститутом модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України та закладами освіти, де студенти педагогічних училищ будуть проходити педагогічну практику;

вивчити стан готовності пілотних шкіл і учасників освітнього процесу до експериментального дослідження, здійснення кількісно-якісного аналізу й узагальнення його результатів;

підбити підсумки організаційно-підготовчого етапу експерименту.

II (концептуально-формувальний) етап:

травень 2018 р. - жовтень 2021 р.:

забезпечити навчання викладачів педагогічних училищ шляхом проведення тренінгів, проблемно-цільових, науково-теоретичних та інформаційно-методичних семінарів;

сформувати та уточнити методики експериментальної роботи;

вивчити позитивні та негативні тенденції, ризики в організаційно-педагогічній діяльності викладачів-дослідників педагогічних училищ;

запровадити інноваційні педагогічні технології, інтерактивні форми із студентами педагогічних училищ;

розробити методичні рекомендації для студентів щодо запровадження інтегрованого навчання, модельного планування, організації ранкових зустрічей;

провести апробацію навчального, навчально-методичного забезпечення організації освітнього процесу в Новій українській школі;

провести переддипломну практику в базових навчальних закладах випускників педагогічних училищ з використанням навчального, навчально-методичного забезпечення нових технологій;

апробація та внесення коректив до дидактичного, методичного, навчального забезпечення навчально-виховного процесу у початковій школі;

розроблення критеріїв та індикаторів порівняльної ефективності різних способів інтегрованого навчання;

підбити підсумки формувального етапу експериментального дослідження.

III (узагальнювальний) етап:

листопад 2021 р. – червень 2022 р.:

узагальнення результатів експериментального навчання;

коригування навчальних матеріалів;

розроблення дидактико-методичних рекомендацій для реалізації способів інтегрованого навчання у масовій практиці;

проаналізувати емпіричні дані, отримані впродовж експерименту всеукраїнського рівня;

здійснити контрольне діагностування учасників навчання на предмет засвоєння нових технологій для роботи у початкових класах Нової української школи;

поширення досвіду через публікації та виступи у засобах масової інформації;

підбити підсумки експериментального дослідження.

Матеріально-технічне забезпечення, дослідження (навчальні приміщення, споруди, оргтехніка, комп'ютерна мережа, технічні засоби навчання) здійснюватиметься керівниками закладів освіти, фінансування експерименту – за рахунок обласного бюджету згідно з чинним законодавством.

Організаційно-кадрове забезпечення експерименту

Склад науково-методичної ради:

Науковий керівник:

Задорожна Любов Кирилівна, заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи, кандидат філософських наук.

Наукові консультанти:

Завалевський Юрій Іванович, перший заступник директора ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України, доктор педагогічних наук, професор;

Бех Іван Дмитрович, директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, академік, дійсний член НАПН України;

Кириленко Світлана Володимирівна, начальник відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України, кандидат педагогічних наук

Координатори:

Кіян Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дослідження підготовки вчителів ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» кандидат педагогічних наук.

Котоловець Людмила Олексіївна, завідувач сектору наукового та науково-методичного забезпечення модернізації змісту підготовки молодших спеціалістів.

Члени науково-методичної ради:

Лончак Олександр Анатолійович, директор Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації;

Белоусова Руслана Вікторівна, завідувач кафедри психолого-педагогічної та корекційної освіти, кандидат психологічних наук, Одеського обласного інститут удосконалення вчителів;

Левчишена Оксана Михайлівна, завідувач кафедри суспільно-гуманітарної освіти, кандидат історичних наук, Одеського обласного інституту удосконалення вчителів;

Іваницьов Сергій Іванович директор вищого навчального комунального закладу «Балтське педагогічне училище» Одеської області, кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України;

Герасименко Володимир Михайлович, директор вищого навчального комунального закладу «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області;

Горанська Валентина Павлівна, в.о. директора вищого навчального комунального закладу «Одеське педагогічне училище» Одеської області;

Дворніцький Віктор Вікторович, директор Одеської загальноосвітньої школи № 26 I-III ступенів Одеської міської ради;

Коптева Надія Валентинівна, директор навчально-виховний комплексу «Балтська загальноосвітня школа I-III ступенів імені Олеся Гончара-ліцей» Балтської міської ради;

Доні Лілія Анатоліївна, директор навчально-виховного комплексу «Балтська загальноосвітня школа I-III ст. №2-гімназія» Балтської міської ради;

Лінник Лариса Володимирівна, директор Великодальницького навчально – виховного комплексу «Школа-гімназія» Біляївського району;

Загороднюк Алла Володимирівна, директор Таїровської загальноосвітньої школи I-III ступенів Овідіопольського району;

Чебан Людмила Іванівна, директор Шабського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-III ступенів - гімназія»

Білгород-Дністровського району;

Зубрицька Світлана Петрівна, директор Нерубайського навчально-виховного комплексу «Школа – гімназія» Біляївського району.

Науковий керівник

Координатори



Л. К. Задорожна

Котоловець Л.О.

Кіян О.І.

Додаток К-2

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Міністерства освіти і науки України
« 03 04 » 2018 № 314

ПРОГРАМА

проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів та вищих навчальних комунальних закладах «Балтське педагогічне училище», «Білгород-Дністровське педагогічне училище», «Одеське педагогічне училище» Одеської області на 2017 – 2022 роки

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання	Очікувані результати
I. Організаційно-підготовчий етап (жовтень 2017 – квітень 2018 роки)			
1.	З'ясування стану проблеми інтегрованого навчання в наукових напрацюваннях зарубіжної і вітчизняної педагогіки, в досвіді реалізації різних способів інтеграції у навчання та вихованні молодших учнів і підготовці вчителя	Жовтень 2017 – квітень 2018 роки	Здійснити аналіз стану проблеми інтегрованого навчання в наукових напрацюваннях зарубіжної і вітчизняної педагогіки, узагальнити досвід реалізації різних способів інтеграції для навчання та виховання молодших учнів і підготовки вчителя
2.	Вивчення можливостей педагогічних училищ (кадрових, матеріально-технічних, інформаційних, науково-методичних) та визначення необхідної кількості експериментальних об'єктів, методик для підготовчого етапу експерименту	Жовтень 2017 – квітень 2018 роки	Проаналізувати та систематизувати можливості педагогічних училищ для першого етапу експерименту
3.	Формування творчих груп викладачів-дослідників за темою експерименту	Жовтень 2017 – квітень 2018 роки	Сформування творчих груп викладачів-дослідників за темою експерименту
4.	Розроблення дидактико-методичного супроводу та змістовного наповнення предметів початкової школи експериментального навчання	Жовтень 2017 – квітень 2018 роки	Розробити дидактико-методичний супровід та змістовне наповнення предметів початкової школи експериментального навчання

2

5.	Налагодити співпрацю з ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України та закладами освіти, в яких студенти педагогічних училищ будуть проходити педагогічну практику	Жовтень 2017 – квітень 2018 роки	Налагодження співпраці з ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України та закладами освіти, в яких студенти педагогічних училищ будуть проходити педагогічну практику
6.	Констатувальне вивчення стану готовності пілотних шкіл і учасників освітнього процесу до проведення експерименту, здійснення кількісно-якісного аналізу й узагальнення його результатів	Жовтень 2017 – квітень 2018 роки	Вивчення стану готовності пілотних шкіл і учасників освітнього процесу до експериментального дослідження, здійснення кількісно-якісного аналізу й узагальнення його результатів
7.	Узагальнення результатів I організаційно-підготовчого етапу експерименту	квітень 2018 р.	Звіт про підсумки I організаційно-підготовчого етапу експерименту
II. Концептуально-діагностичний етап (травень 2018 – жовтень 2021 роки)			
1.	Забезпечити навчання викладачів педагогічних училищ шляхом проведення тренінгів, проблемно-цілевих, науково-теоретичних та інформаційно-методичних семінарів	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Підготовка викладачів до використання інтерактивних технологій у навчальному процесі
2.	Сформувати та уточнити методики проведення експерименту	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Провести відбір методик, які будуть використані під час проведення експерименту
3.	Вивчити позитивні та негативні тенденції, ризики в організаційно-педагогічній діяльності викладачів-дослідників педагогічних училищ	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Виявити ймовірні труднощі в організаційно-педагогічній діяльності викладачів педагогічних училищ, які беруть участь в експерименті
4.	Запровадити інноваційні педагогічні технології, інтерактивні форми із студентами педагогічних училищ	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Використовувати на заняттях зі студентами інноваційно-педагогічні технології, інтерактивні форми навчання

3

5.	Розробити методичні рекомендації для студентів щодо запровадження інтегрованого навчання, модельного планування, організації ранкових зустрічей	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Сформувати у студентів педагогічних училищ вміння запроваджувати інтегроване навчання, модельне планування, організацію ранкових зустрічей
6.	Провести апробацію навчального, навчально-методичного забезпечення організації освітнього процесу в Новій українській школі	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Апробувати викладачами навчальне, навчально-методичне забезпечення під час проведення уроків у Новій українській школі
7.	Провести переддипломну практику випускників педагогічних училищ-учасників експерименту з використанням навчального, навчально-методичного забезпечення нових технологій	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Формування у студентів умінь використовувати нові технології у практичній діяльності
8.	Апробувати та внести корективи до дидактичного, методичного, навчального забезпечення освітнього процесу у початковій школі	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Апробувати та внести корективи до дидактичного, методичного, навчального забезпечення нових технологій
9.	Розробити критерії та індикатори порівняльної ефективності різних способів інтегрованого навчання	травень 2018 – жовтень 2021 роки	Розробити критерії та індикатори порівняльної ефективності різних способів інтегрованого навчання
10.	Узагальнити результати II концептуально-діагностичного етапу експерименту	жовтень 2021 р.	Звіт про проведення II концептуально-діагностичного етапу експерименту
III. Узагальнювальний етап (листопад 2021 – червень 2022 роки)			
1.	Узагальнення результати експериментального навчання	листопад 2021 – червень 2022 роки	Узагальнити результати експериментального навчання
2.	Коригування навчальних матеріалів	листопад 2021 – червень 2022 роки	Провести оцінку та коригування навчальних матеріалів
3.	Розроблення дидактико-методичних рекомендацій для реалізації способів	листопад 2021 – червень 2022 роки	Розробити дидактико-методичні рекомендації для реалізації способів

4

	інтегрованого навчання у масовій практиці		інтегрованого навчання у масовій практиці
4.	Проаналізувати емпіричні дані, отримані впродовж проведення експерименту	листопад 2021 – червень 2022 роки	Аналіз емпіричних даних, отриманих впродовж проведення експерименту
5.	Здійснити контрольне діагностування учасників навчання на предмет засвоєння нових технологій для роботи у початкових класах Нової української школи	листопад 2021 – червень 2022 роки	Здійснити контрольне діагностування учасників навчання на предмет засвоєння нових технологій для роботи у початкових класах Нової української школи
6.	Попирення досвіду через публікації та виступи у засобах масової інформації	листопад 2021 – червень 2022 роки	Популяризувати результати експерименту серед педагогічних працівників України
7.	Узагальнення результатів III етапу експерименту	червень 2022 р.	Звіт про підсумки III узагальнювального етапу експерименту

Науковий керівник

Л. К. Задорожна

Координатори

О. І. Кіян

Л. О. Котоловець

Міністерство освіти і науки України
Вищий навчальний комунальний заклад
«Балтське педагогічне училище» Одеської області

НАКАЗ № 221

29 серпня 2018 р.

м. Балта

«Про організацію роботи спецкурсів «Нова українська школа»

В зв'язку із реформуванням початкової загальної освіти, відповідно до концептуальних засад «Нова українська школа», з 2018 року всі першокласники країни навчатимуться за новим Державним стандартом початкової загальної освіти.

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управління закладами освіти має стати інструментом забезпечення успіху Нової школи, яка потребує нового вчителя - провідника змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого та професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих. Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. З 2017 року викладачі училища, за рекомендацією Міністерства освіти і науки України, внесли зміни у фахові навчальні дисципліни, врахувавши проект Державного стандарту початкової загальної освіти, Концепцію «Нова українська школа».

Педагогічний колектив училища за поточний період навчального року розпочав серйозну роботу по розробці лекцій, тренінгових занять для спецкурсів з вчителями початкової освіти, які з 1 вересня 2018 року будуть працювати в перших класах. Проведені зустрічі з директорами шкіл, вчителями пілотного проєкту, завідуючим відділом освіти, заступником міського голови. Обладнано лабораторію для спецкурсу «Нова українська школа», ведеться робота по методичному забезпеченню занять з врахуванням Концепції «Нова українська школа», проєкту Державного стандарту початкової загальної освіти, методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України.

Виходячи з вищесказаного,

НАКАЗУЮ:

1. Затвердити програму спецкурсу «Нова українська школа».
2. Затвердити графік проведення занять спецкурсу «Нова українська школа» для студентів IV курсу.
3. Призначити для викладання спецкурсу «НУШ» викладача психолого-педагогічних дисциплін Щур В.А.
4. Луговій О.П., заступнику директора з навчальної роботи, Гончарук В.Г., завідуючій методичним кабінетом, Печарській В.П., завідуючій навчально-виробничою практикою, провести спільні засідання з залученням викладачів училища з вчителями початкової освіти Балтської об'єднаної територіальної громади.
5. Гончарук В.Г., завідуючій методичним кабінетом, сприяти друку методичних матеріалів з питань реформування початкової освіти на сторінках професійних газет і журналів.

«ЗГІДНО З ОРИГІНАЛОМ»
Директор
коледжу
С.І.Іванніков



С.І.Іванніков

**Анкета для визначення рівня сформованості
стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності
майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі
(для здобувачів освіти 4 курсу)**

URL: <http://surl.li/rqgsg>

*Шановний здобувачу освіти!
Оберіть варіант, який є найбільш прийнятним для Вас!*

№ п/п	Питання анкети	Кількість балів
1.	Чи існує у Вас внутрішня мотивація до майбутньої професійної діяльності? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
2.	Чи усвідомлюєте Ви важливість методичної компетентності у майбутнього педагога? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
3.	На якому рівні, на Вашу думку, у Вас сформована методична компетентність? а) високому; б) середньому; в) початковому.	2 3 1
4.	Чи наявний у Вас рівень розвитку методичної компетентності, що дозволяє провести будь-яке заняття в початкових класах успішно? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
5.	Чи вважаєте Ви, що ефективність організації та провадження освітнього процесу в початкових класах значною мірою залежить від сформованості методичної компетентності вчителя? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
6.	Чи стимулюють викладачі коледжу Ваше бажання щодо формування та розвитку методичної компетентності? а) так;	3

	б) ні; в) частково.	2 1
7.	Чи задовольняє Вас організована коледжем робота щодо формування та розвитку методичної компетентності? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
8.	Чи вважаєте Ви виправданим запровадження вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність вчителів початкових класів» у навчальний план роботи коледжу? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
9.	Чи вважаєте за необхідне брати участь у різних освітніх заходах з метою підвищення рівня сформованості методичної компетентності? а) так; б) ні; в) частково.	3 1 2
10.	Що, на Вашу думку, сприятиме підвищенню рівня формування методичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів? а) модернізація системи практик; б) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін; в) введення вибіркового освітнього компонента «Методична компетентність учителів початкових класів» г) Ваш варіант _____ _____ _____.	3 2 1

Рівні сформованості стимуляційно-мотиваційного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

<i>Рівні стимуляційно- мотиваційного компонента</i>	<i>Репродуктивний</i>	<i>Базовий</i>	<i>Продуктивний</i>
Сума балів	1-10	11-20	21-30

**Тест для виявлення рівня сформованості
пізнавально-когнітивного компонента методичної компетентності майбутніх
учителів початкових класів у педагогічному коледжі**

(для здобувачів освіти 4 курсу)

URL: <http://surl.li/rqgsz>

Шановний здобувачу освіти!

Оберіть варіант, який є найбільш прийнятним для Вас!

1. Компетентність – це...

- а) чітко визначений перелік знань, умінь і навичок учнів початкових класів;
- б) критерій сучасної освіти, на який опираються педагоги при здійсненні формувального оцінювання;
- в) динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність;
- г) усе вищезгадане;
- д) важко відповісти.

2. Компетенція – це...

- а) це поняття, що є тотожним для трактування поняття «компетентність»;
- б) це поняття є вужчим по відношенню до поняття «компетентність», так як компетенція;
- в) це суспільна норма, що формується виключно в закладах освіти, педагогічними працівниками;
- г) усе вищезгадане;
- д) важко відповісти.

3. Перелік професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів визначений...

- а) Концепцією НУШ;
- б) Державним стандартом початкової загальної освіти;
- в) Професійним стандартом вчителя;
- г) усе вищезгадане;
- д) важко відповісти.

4. Яке значення має методична компетентність у формуванні особистості майбутнього вчителя?

- а) методична компетентність є однією з базових і обов'язкових складових у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя;
- б) методична компетентність істотно не впливає на здійснення майбутнім вчителем освітнього процесу, але підвищує його ефективність;
- в) наявність методичної компетентності майбутнього вчителя не є обов'язковим для формування особистості-професіонала;
- г) немає правильної відповіді;
- д) важко відповісти.

5. Методична компетентність учителя – це... .

- а) професійні уміння учителів початкових класів, що допомагатимуть ефективно здійснювати методичну роботу в початковій школі;
- б) властивість особистості, її особистісне утворення, що виявляється в спроможності успішно організовувати та здійснювати освітній процес, результативно розв'язувати методичні задачі;
- в) комплекс професійних умінь, визначених Типовою освітньою програмою;
- г) усе вищезгадане;
- д) важко відповісти.

6. Які умови впливають на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів?

- а) організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання;
- б) оновлення навчальних програм або створення відповідних програм підготовки майбутніх педагогів початкових класів;
- в) готовність викладацького складу до навчання та виховання майбутніх педагогів, можливість надання необхідного науково-методичного супроводу тощо.
- г) усе вищезгадане;
- д) важко відповісти.

7. Якою педагогічною технологією обов'язково повинен володіти майбутній вчитель початкових класів?

- а) технологія розвивального навчання;
- б) технологія інтерактивного навчання;
- в) технологія розвитку критичного мислення;
- г) усе вищезгадане;
- д) важко відповісти.

8. Професійне портфоліо – це...

- а) накопичення науково-методичних матеріалів вчителем, необхідних для провадження педагогічної діяльності;
- б) спосіб фіксування, нагромадження і автентичного оцінювання індивідуальних освітніх результатів особистості за певний період її навчання або професійної діяльності;
- в) спеціально визначений перелік необхідних документів, що накопичується педагогом протягом атестаційного періоду;
- г) усе вищезазначене;
- д) важко відповісти.

9. Чи сприяє саморефлексія вчителя подальшому успішному саморозвитку?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково;
- г) все залежить від конкретних професійних обставин;
- д) важко відповісти.

10. Професійна рефлексія – це... .

- а) здатність до самоаналізу, критичного переосмислення власного педагогічного досвіду;
- б) професійне вміння педагога, що полягає у здатності до аналізу та критичної оцінки діяльності здобувачів освіти;
- в) психологічний механізм корекції професійної поведінки у колективі колег;
- г) усе вищезазначене;
- д) важко відповісти.

Загальна сумарна оцінка результатів складатиметься за ключем, наведеним у таблиці (1 правильна відповідь – 3 бали):

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
правильні відповіді	в	б	в	а	б	г	г	б	а	а

Рівні сформованості когнітивного-пізнавального компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів

Рівні пізнавально-когнітивного компонента	Репродуктивний	Базовий	Продуктивний
Сума балів	1-10	11-20	21-30

План інтерв'ю (із пропонованими варіантами рішень)
для виявлення рівня сформованості діяльнісно-творчого компонента
методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у
педагогічному коледжі
(для здобувачів освіти 4 курсу)

URL: <http://surl.li/rqgtq>

Шановний здобувачу освіти!

Оберіть варіант, який є найбільш прийнятним для Вас!

1. Які знання і вміння свідчать про сформованість методичної компетентності у майбутніх учителів початкових класів?

- а) особливості організації і використання освітнього середовища;
- б) специфіка застосування нових освітніх підходів до викладання, виховання і розвитку особистості;
- в) Ваш варіант _____

2. Чи впливає, на Вашу думку, знання майбутнім вчителем початкових класів освітніх документів на рівень формування їх методичної компетентності?

- а) так, безпосередньо впливає;
- б) знання освітніх документів майбутнім вчителем початкових класів важливе, але воно ніяк не впливає на формування їх методичної компетентності;
- в) Ваш варіант _____

3. Знання яких освітніх технологій, на Вашу думку, є найбільш ефективними для формування методичної компетентності майбутнього вчителя ?

4. Як саме сформованість методичної компетентності допомагає у вирішенні конкретних освітніх завдань?

5. Чи вважаєте свій рівень методичної компетентності повністю достатнім для ефективної організації та провадження освітнього процесу в початкових класах?

- а) так, наявний рівень методичної компетентності мене повністю задовільняє;
- б) ні, наявний рівень методичної компетентності мене не задовільняє;
- в) Ваш варіант _____

6. Чого Вам як майбутньому вчителю початкових класів бракує для ефективнішого формування методичної компетентності?

- а) модернізованого змісту навчальних дисциплін;
- б) оновленого освітнього середовища, в якому здійснюється Ваша професійна підготовка;
- в) Ваш варіант _____

7. Зміст та завдання яких навчальних дисциплін, на Вашу думку, найбільше впливає на формування методичної компетентності майбутніх вчителів початкової школи?

8. Які саме умови формування методичної компетентності в педагогічному коледжі потребують, на Вашу думку, оновлення?

- а) організація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах особистісно-зорієнтованого та компетентнісного підходів до навчання;
- б) тісна співпраця майбутніх вчителів з учителями-практиками, що працюють в початкових класах.
- в) Ваш варіант _____

9. На вашу думку, якими специфічними рисами та якостями особистості повинен обов'язково володіти майбутній вчитель початкових класів в контексті формування методичної компетентності?

- а) критичне мислення;
- б) динамізм особистості;
- в) Ваш варіант _____

9. Які способи професійного саморозвитку Ви будете використовувати у майбутньому в контексті розвитку методичної компетентності вчителя початкових класів?

Загальна сумарна оцінка результатів складатиметься за ключем, наведеним у таблиці:

№ запитання	Правильні відповіді
1.	а) 1 бал б) 2 бал в) 3 бали
2.	а) 3 бали

	б) 1 бал в) 2 бали
3.	1 технологія – 1 бал 2 технології – 2 бали 3 і більше технологій – 3 бали
4.	1 аргумент – 1 бал 2 аргументи – 2 бали 3 і більше аргументів – 3 бали
5.	а) 2 бали б) 1 бал в) 3 бали
6.	а) 2 бали б) 1 бал в) 3 бали
7.	1 дисципліна – 1 бал 2 дисципліни – 2 бали 3 і більше дисциплін – 3 бали
8.	а) 2 бали б) 1 бал в) 3 бали
9.	а) 1 бал б) 2 бали в) 3 бали
10.	1 спосіб – 1 бал 2 способи – 2 бали 3 і більше способи – 3 бали

Рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів:

<i>Рівні діяльнісно-творчого компоненту</i>	<i>Репродуктивний</i>	<i>Базовий</i>	<i>Продуктивний</i>
Сума балів	1-10	11-20	21-30

**Опитувальник для визначення рівня сформованості
особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності
майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі
(для здобувачів освіти 4 курсу)**

URL: <http://surl.li/rqgtz>

Шановний здобувачу освіти!

*Оберіть варіант, що максимально Вас влаштовує,
враховуючи, що 1 – це найменш прийнятне, 3 – найбільш прийнятне рішення!*

1. Я усвідомлюю важливість рефлексії як компонента методичної компетентності
1 2 3
2. Я знаю прийоми саморефлексії
1 2 3
3. Я щоденно аналізую свою професійну діяльність
1 2 3
4. Я вмію вибудовувати власні професійні перспективи
1 2 3
5. Я можу побудувати стратегію свого професійного зростання
1 2 3
6. Я знаю як створювати педагогічне портфоліо
1 2 3
7. Я знаю прийоми рефлексії учнів
1 2 3
8. Я маю сформоване критичне мислення
1 2 3
9. Я вмію розвивати свою професійну стресостійкість
1 2 3
10. Я знаю прийоми збереження власного професійного здоров'я
1 2 3

Рівні сформованості особистісно-рефлексивного компонента методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів:

<i>Рівні особистісно-рефлексивного компонента</i>	<i>Репродуктивний</i>	<i>Базовий</i>	<i>Продуктивний</i>
Сума балів	1-10	11-20	21-30

Додаток Н

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»

«Затверджую»

Директор КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

_____ Іванніков С.І.

П Р О Г Р А М А

**варіативної навчальної дисципліни
з циклу професійної підготовки**

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
(шифр і назва галузі)

спеціальність 013 Початкова освіта
(шифр і назва спеціальності)

освітня кваліфікація: фаховий молодший бакалавр

РОЗРОБЛЕНО ТА ВНЕСЕНО: Комунальний заклад «Балтський педагогічний фаховий коледж»

РОЗРОБНИК ПРОГРАМИ: Щур Вікторія Андріївна, викладач предметно-циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін

Схвалено методичною радою КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» за галуззю знань (спеціальністю) 01 Освіта / Педагогіка,
013 Початкова освіта

Протокол № __ від «__» _____2022р.

Голова _____ (Гончарук В.Г.)

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників Денна форма навчання	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		денна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань <u>01 Освіта/Педагогіка</u> (шифр і назва)	Нормативна
	Спеціальність <u>013 Початкова освіта</u> (шифр і назва)	
Модулів – 2	Спеціалізація «Соціальний педагог», «Вчитель іноземної мови в початкових класах»	Рік підготовки:
Змістових модулів – 2		4-й
Загальна кількість годин – 90		Семестр
		7-й
Тижневих годин: аудиторних – 2 год. самостійної роботи студента – 5 год.	освітня кваліфікація: фаховий молодший бакалавр	Лекції
		20год.
		Практичні, семінарські
		30 год.
		Лабораторні
		–
		Самостійна робота
		40 год.
		Індивідуальні завдання:
		–
		Вид контролю: диференційований залік

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Мета дисципліни: розкрити здобувачам освіти концептуальні засади методичної компетентності педагога як важливої складової їхньої подальшої професійної діяльності; сформувати систему теоретичних знань, практичних умінь та професійних здатностей що розкривають зміст методичної компетентності учителів початкових класів; розширити уявлення про різні аспекти методичної компетентності у професійній діяльності в сучасній початковій школі; сприяти формуванню та розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Зміст дисципліни спрямований на розкриття теоретичних та практичних основ процесу формування методичної компетентності вчителя початкових класів.

Завдання дисципліни:

1. сприяти формуванню методичної компетентності майбутнього вчителів початкових класів, підвищенню рівня їхньої фахової підготовки;
2. сформувати у здобувачів освіти уявлення про методичну компетентність вчителя початкової школи;
3. навчити прийомам ефективної організації освітнього процесу в початковій школі;
4. ознайомити майбутніх фахівців у галузі початкової освіти з сучасними підходами, методиками та технологіями навчання, виховання і розвитку;
5. озброїти майбутніх педагогів прийомами професійної рефлексії та саморефлексії;
6. розвивати вміння майбутнього вчителя початкових класів працювати з фаховою, науково-методичною, психолого-педагогічною літературою;
7. формувати бажання самостійного творчо-професійного зростання.

Міждисциплінарні зв'язки: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка («Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство»)), «Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Вікова психологія», фахові методики викладання предметів у початковій школі.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми здобувач освіти оволодіває такими **компетентностями**:

I. Загальними:

ЗК2 Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця в загальній системі знань про природу і суспільство та в розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.

ЗК3 Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.

ЗК4 Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.

ЗК5 Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК6 Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК7 Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

II. Спеціальними (фаховими):

СК1 Здатність до застосування системи психолого-педагогічних знань і умінь, що є базовими для реалізації змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти.

СК2 Здатність до планування, моделювання, конструювання, проектування, організації освітнього процесу в початковій школі.

СК3 Здатність до використання відкритих ресурсів, інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі.

СК4 Здатність дотримуватись вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі.

СК6 Здатність визначати мету та завдання освітнього процесу, коригувати його шляхом зіставлення проміжних результатів із запланованими.

СК7 Здатність добирати доцільні методи, засоби і форми навчання відповідно до визначених мети і завдань уроку, іншої форми навчання з урахуванням специфіки змісту навчального матеріалу та індивідуальних особливостей учнів.

СК13 Здатність усвідомлювати особисті відчуття і почуття, управляти власними емоційними станами.

СК14 Здатність до усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей.

Результати навчання. Опанувавши дисципліну «Методична компетентність майбутніх учителя початкових класів», здобувачі освіти досягають таких програмних результатів навчання:

РН1 Використовувати фахову літературу та інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі початкової школи.

РН2 Дотримуватися нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі.

РН3 Планувати роботу вчителя, а саме здійснювати: календарно-тематичне планування змісту освітніх галузей, поурочне планування, планування виховної роботи, планування професійного саморозвитку вчителя.

РН5 Розуміти сутність, принципи, зміст, методи, форми та організацію процесу навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

РН6 Використовувати в освітньому процесі методики та систему теоретичних знань з освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти.

РН10 Взаємодіяти з колегами, профільними фахівцями та іншими учасниками освітнього процесу початкової школи.

РН15 Розуміти мету, систему цінностей та завдання професійної діяльності вчителя, та усвідомлювати свою роль (місію) як педагога початкової освіти.

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни, становить 90 годин, із них аудиторні заняття 50 год.: 20 год. – лекції, 30 год. – практичні заняття, 40 год. – самостійна робота.

Вивчення дисципліни «Методична компетентність майбутнього вчителя початкової школи» завершується складанням **диференційованого заліку**.

Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I.

Теоретичні основи формування методичної компетентності учителів початкових класів

Тема 1. Вступ до навчальної дисципліни «Методична компетентність учителів початкових класів»

Мета, завдання, структура навчальної дисципліни. Зв'язок навчальної дисципліни з іншими науками. Аналіз ключових понять: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід. Компетентнісна спрямованість розвитку сучасної освіти.

Тема 2. Ключові компетентності вчителя початкових класів

Основні вимоги до вчителя початкових класів. Компетентності вчителя згідно з Професійного стандарту вчителя за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Тема 3. Методична компетентність вчителя початкових класів

Методична компетентність у структурі професійної компетентності вчителя. Методична компетентність вчителя початкових класів: зміст поняття. Структура методичної компетентності вчителя початкових класів. Місце методичної компетентності у професійному розвитку педагога.

Тема 4. Особливості формування методичної компетентності учителів початкових класів

Умови та особливості формування методичної компетентності учителів початкових класів у системі професійної підготовки майбутнього фахівця. Шляхи успішного формування та розвитку методичної компетентності учителів початкових класів.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ II.

Практичні основи формування методичної компетентності учителів початкових класів

Тема 5. Методична здатність вчителя до формування і розвитку компетентностей молодших школярів

Нормативно-правові документи регулювання освітньої діяльності в Україні, що визначають пріоритетність компетентнісного підходу в початковій школі. Ключові та предметні компетентності учня НУШ. Умови формування і розвитку компетентностей учнів початкових класів

Тема 6. Різноманітність сучасних методик і технологій навчання, виховання і розвитку

Сутність ключових понять «методика», «метод», «технологія», «технологія навчання», «технологія виховання», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «інноваційна технологія». Сучасні підходи до класифікації педагогічних технологій. Основні чинники, що впливають на впровадження педагогічних технологій у початковій школі.

Тема 7. Сучасні педагогічні технології як складова формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

Освітній потенціал окремих технологій навчання у сучасній початковій школі. Зміст, мета, особливості впровадження особистісно-орієнтованої моделі навчання. Специфіка використання технології розвивального навчання у початкових класах. Технологія проблемного навчання у освітньому процесі початкової школи. Сутність, мета і завдання технології інтерактивного навчання. Основні методи та прийоми в організації інтерактивного навчання. Мета і зміст інтегрованого навчання. Тематична та діяльнісна інтеграція у початковій школі. Особливості застосування технологій інтерактивного та інтегрованого навчання.

Проектна технологія навчання у освітньому процесі початкової школи. Навчальний проєкт, його мета, завдання, види та структура. Специфіка використання проєктної технології навчання у початкових класах.

Освітні можливості технології розвитку критичного мислення у початкових класах. Основні методи та прийоми розвитку критичного мислення у початкових класах. Структура уроку в початковій школі за технологією розвитку критичного мислення.

Технології дистанційного навчання як вимога сучасної освіти. Основні он-лайн платформи та застосунки для організації освітнього процесу у синхронному та асинхронному режимах.

Особливості використання вчителем технології професійного портфоліо. Мета, завдання, види та структура портфоліо педагога.

Тема 8. Самоосвітня діяльність вчителя як складова формування і розвитку його методичної компетентності

Здатність майбутніх вчителів початкових класів до самонавчання та саморозвитку. Професійна рефлексія та саморефлексія вчителя, їх значення в педагогічній діяльності.

3. Структура навчальної дисципліни

Модуль	№ п/п	Тематика занять	Кількість академічних годин				
			Лекційні	Практичні	Самостійна робота	Лабораторії	Всього за тему/модуль
I.		Теоретичні основи формування методичної компетентності вчителів початкової школи					
	1.	Вступ до освітньої дисципліни «Методична компетентність вчителя початкової школи».	2	-	5	-	7
	2.	Ключові компетентності вчителя початкової школи	2	2	5	-	9
	3.	Методична компетентність вчителя початкових класів	2	2	5	-	9
	4.	Особливості формування методичної компетентності вчителів початкових класів	2	2	5	-	9
							34
II.		Практичні основи формування методичної компетентності вчителів початкової школи					
	5.	Методична здатність майбутнього вчителя до формування і розвитку компетентностей учнів	2	4	5	-	11
	6.	Різноманітність сучасних методик і технологій навчання, виховання і розвитку	2	-	5	-	7
	7.	Сучасні педагогічні технології як складова формування методичної компетентності вчителя	6	14	5	-	25
	8.	Самоосвітня діяльність вчителя як складова формування і розвитку його методичної компетентності	2	6	5		13
							56
РАЗОМ			20	30	40	-	90
Форма підсумкового контролю			Диференційований залік				

4. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Основні вимоги до вчителя початкових класів	2
2.	Методична компетентність вчителя початкової школи	2
3.	Ефективні способи формування та розвитку методичної компетентності учителів початкових класів.	2
4.	Ключові та предметні компетентності учня НУШ	2
5.	Особливості типових навчальних програм початкової школи	2
6.	Технології розвивального навчання.	2
7.	Технології проблемного навчання.	
8.	Технологія інтерактивного навчання.	2
9.	Проектна технологія навчання	2
10.	Технології розвитку критичного мислення	2
11.	Технології дистанційного навчання.	2
12.	Технології професійного портфолію.	2
13.	Сучасні можливості професійного саморозвитку	2
14.	Педагогічний практикум «Професійне здоров'я педагога»	2
15.	Педагогічний практикум «Професійна рефлексія вчителя»	2

5. Завдання для самостійної роботи

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1.	Надати розгорнуту порівняльну характеристику понять «компетентність», «компетенція» за допомогою кіл Вена.	5
2.	Користуючись фаховими, науково-методичними джерелами, законспектувати та проаналізувати поняття «методична компетентність вчителя початкової школи» (не менше 5)	5

3.	Розглянути та детально схарактеризувати наскрізні вміння учнів початкової школи	5
4-5.	Надати письмову відповідь на питання: «Які 3 основні причини появи нових педагогічних технологій сьогодні?». Обґрунтувати відповідь.	5
6-7.	Створити банк онлайн платформ з коротким описом та QR-кодами, що можуть використовуватися вчителем початкової школи для організації дистанційного навчання.	5
8.	Підібрати 5 прийомів педагогічної рефлексії для вчителя початкових класів	5

Самостійна робота студентів

1. Підготовка повідомлень із окремих тем.
2. Науково-пошукова діяльність студентів.
3. Створення рекомендацій для педагогів щодо ефективної організації освітнього процесу в початковій школі.
4. Індивідуальна робота із студентами.

6. Індивідуальні завдання

Індивідуальне науково-дослідне завдання з курсу «Методична компетентність вчителя початкової школи» – це вид науково-дослідної роботи здобувача освіти, яка містить результати дослідницького пошуку, відображає певний рівень його навчальної компетентності.

Таким завданням, що вважається заліковим, є створення методичного портфоліо майбутнього вчителя початкової школи.

Мета створення портфоліо: систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань із навчального курсу, удосконалення навичок творчої навчально-пізнавальної діяльності.

Зміст портфоліо: підготовка навчально-методичного забезпечення, необхідного для роботи сучасного вчителя початкових класів.

Орієнтовна структура портфоліо:

1. Титульний аркуш.
2. Описати 11 ключових компетентностей учнів ПШ та перелік наскрізних вмінь, використовуючи прийоми візуалізації (на вибір),
3. Створити порівняльну таблицю «Типові освітні програми за Р. Б. Шияном та О. Я. Савченко, спільне і відмінне».
4. Проаналізувати та виписати ключові нововведення Державного стандарту початкової освіти.
5. Методи та прийоми технології особистісно-орієнтованого навчання (не менше 3 шт. за власним вибором).
6. Розробити урок в початковій школі за будь-якою технологією навчання за власним вибором.
7. Розробити навчальний міні-проєкт для учнів початкових класів в рамках теми тижня/місяця за власним вибором.
8. Написати есе «Мій ключовий інсайт як майбутнього вчителя початкових класів».

Всі завдання для самостійної роботи також систематизуються у портфоліо.

Важливо під кожною складовою структури портфоліо вказувати літературні джерела, на які опиралися при підготовці.

Здобувачі освіти повинні представити власне методичне портфоліо, ознайомити з ним інших з метою обміну досвідом з даної проблеми.

Захист портфоліо є обов'язковим видом контролю навчальної дисципліни. Оцінювання портфоліо відбувається згідно визначених критеріїв навчальних досягнень.

Критерії оцінювання портфоліо

№ з/п	Критерії оцінювання роботи	Максимальна к-сть балів за кожним критерієм
1.	Дотримання загальної структури роботи, наявність всіх пропонованих структурних складових.	2 бали
2.	Різноманітність підготовленого матеріалу, його відповідність освітнім завданням.	2 бали
3.	Глибина викладу матеріалу, обсяг, повнота розробки.	2 бали
4.	Творчий підхід студента до створення портфоліо.	2 бали
5.	Правильність технічного оформлення та естетичний вигляд роботи.	2 бали
6.	Захист та представлення власного методичного портфоліо, його цінність у подальшій професійній діяльності.	2 бали
Разом		12 балів

Форми контролю знань студентів

Контроль за рівнем засвоєння знань здійснюється у таких формах:

- усне експрес-опитування;
- виступ на практичних заняттях (з повідомленням, доповіддю, участь у дискусії, аналіз вправ та ситуацій тощо);
- письмове опитування (індивідуальні завдання на картках, розгорнута відповідь на одне з питань теми);
- тестування знань з теми, змістового модуля;
- індивідуальна бесіда викладача і студента.

Методи навчання

- 1) За джерелом інформації:

- Словесні: лекція (традиційна, проблемна) із застосуванням комп'ютерних інформаційних технологій (PowerPoint – презентація), пояснення, розповідь, бесіда.
 - Наочні: спостереження, ілюстрація, демонстрація.
 - Практичні: вправи, педагогічні ситуації.
- 2) За логікою передачі і сприймання навчальної інформації: індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні.
 - 3) За ступенем самостійності мислення: репродуктивні, пошукові, дослідницькі.
 - 4) За ступенем керування навчальною діяльністю: під керівництвом викладача; самостійна робота студентів: з книгою; виконання індивідуальних навчальних завдань.
 - 5) Методи стимулювання інтересу до навчання: навчальні дискусії; створення ситуації пізнавальної новизни; створення ситуацій зацікавленості (метод цікавих аналогій тощо), тренінгові вправи.
 - 7) Технології: ІКТ.
 - 8) Інтерактивна технологія: метод «Мозковий штурм», робота в малих групах.
 - 9) Технологія розвитку критичного мислення: метод «Прес», «Кластер», «Кола Вена», «Асоціативний куц», таблиця «ЗХД» тощо.

Методи контролю: поточне тестування, оцінка за ІНДЗ, контрольні роботи, МКР.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти

Рівні компетенції	Бал	Критерії
І. Початковий	1	Здобувач освіти володіє навчальним матеріалом на рівні елементарного розпізнавання і відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів, що позначаються учнем окремими словами чи реченнями.
	2	Здобувач освіти володіє матеріалом на елементарному рівні засвоєння, викладає його уривчастими реченнями, виявляє здатність викласти думку на елементарному рівні.
	3	Здобувач освіти володіє матеріалом на рівні окремих фрагментів, що становлять незначну частину навчального матеріалу.

II. Середній	4	Здобувач освіти володіє матеріалом на початковому рівні, значну частину матеріалу відтворює на репродуктивному рівні.
	5	Здобувач освіти володіє матеріалом на рівні, вищому за початковий, здатний за допомогою вчителя логічно відтворити значну його частину.
	6	Здобувач освіти може відтворити значну частину теоретичного матеріалу, виявляє знання і розуміння основних положень, за допомогою вчителя може аналізувати навчальний матеріал, порівнювати та робити висновки, виправляти допущені помилки.
III. Достатній	7	Здобувач освіти здатний застосовувати вивчений матеріал на рівні стандартних ситуацій, частково контролювати власні навчальні дії, наводити окремі власні приклади на підтвердження певних тверджень.
	8	Здобувач освіти вміє порівнювати, узагальнювати, систематизувати інформацію під керівництвом учителя, в цілому самостійно застосовувати її на практиці, контролювати власну діяльність, виправляти помилки і добирати аргументи на підтвердження певних думок під керівництвом вчителя
	9	Здобувач освіти вільно (самостійно) володіє вивченим обсягом матеріалу, в тому числі і застосовує його на практиці; вільно розв'язує задачі в стандартних ситуаціях, самостійно виправляє допущені помилки, добирає переконливі аргументи на підтвердження вивченого матеріалу.
IV. Високий	10	Здобувач освіти виявляє початкові творчі здібності, самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, оцінює окремі нові факти, явища, ідеї; знаходить джерела інформації та самостійно використовує їх відповідно до цілей, поставлених учителем.
	11	Здобувач освіти вільно висловлює власні думки і відчуття, визначає програму особистої пізнавальної діяльності, самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; без допомоги вчителя знаходить джерела інформації і використовує одержані відомості відповідно до мети та завдань власної пізнавальної діяльності. Використовує набуті знання і вміння в нестандартних ситуаціях.
	12	Здобувач освіти виявляє особливі творчі здібності, самостійно розвиває власні обдарування і нахили, вміє самостійно здобувати знання.

Рекомендована література

Основна:

1. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя / заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2018. 160 с.
2. Волошенюк О. В., Ганик О. В., Голощапова В. В., Дегтярєва Г. А., Іванова І. Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкребець О. О., Янкович О. І.

Медіаграмотність у початковій школі: посіб. для вчителя / за ред. Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.

3. Давидова В. В., Репкіна В. В., Максименко С. Д. та ін. Компетентнісна спрямованість розвивального навчання в початковій школі: збірник матеріалів учителів початкових класів, які працюють за системою розвивального навчання ДРiМ / упоряд. Тіхонова Н. Кропивницький, 2021. 68 с.

4. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688).

5. Інтегративний підхід: актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи : навч.-метод. посіб. / уклад. : Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : Друкарня Мадрид, 2018. 76 с.

6. Кірик М. Ю., Данилова Л. І. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти: навч.-метод. посіб. Львів: Світ, 2019. 136 с.

7. Копосов П. Г. Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів: навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Фабула», 2021. 160 с.

8. Крамар Н.П., Голоцукова Л.М. Інтегрований розвиток наскрізних умінь молодших школярів. Маріуполь: Комунальний заклад «Маріупольська загальноосвітня школа I – III ступенів. № 64, 2019. 80 с.

9. Ларіонова Н. Електронні освітні ігрові ресурси в освітньому процесі початкової школи: науково-метод. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2020. 96 с.

10. Математичні родзинки вчителю початкових класів (з досвіду роботи вчителів Кіровоградської області) : навч. посіб. / упоряд. О. Чернецька. Кропивницький, 2022. 60 с.

11. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : Вид. група «Основа», 2012. 176 с.

12. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. H.M.Bіbіk. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

13. Організація освітнього процесу в початковій школі: Методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 3 клас. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 144 с.

14. Початкова освіта : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. 160 с.

15. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В. Є. Берека, А.В.Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.

16. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчителя закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України. 23.12.2020. № 2736.

17. Старагіна І. П., Волошенюк О. В., Мокрогуз О. П., Ганик О. В. Нова українська школа: організація медіаосвіти в початковій школі : навч.-метод. посіб. Київ : ПРОПАПР, 2021. 160 с.

18. Цимбалару А.Д. Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім "Освіта", 2020. 160 с.

19. Шевчук С.С. Навчально-методична діяльність педагога ЗП(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2021. 73 с.

Додаткова:

1. Аман І.С., Литвиненко О.В. Інтернет-сервіси в освітньому просторі [метод. посіб.]. Кіровоград : КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2016. 88 с.
2. Вовк М.П., Сотська Г.І., Філіпчук Н.О., Грищенко Ю.В., Соломаха С.О., Султанова Л.Ю., Гомеля Н.С. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практ. посіб. Київ : Талком, 2019. 320 с.
3. «Інноваційні освітні технології» : навч.-метод. посіб. / упор. Л.М. Прокопів. Івано–Франківськ, 2020. 172 с.
4. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник / упор. О. Рома – The LEGO Foundation, 2018. 44 с.
5. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упоряд. Воротникова І.П. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 48 с.
6. Дистанційні технології в освіті: зб. Наук.-метод. рекомендації щодо організації виховання, навчання та розвитку учасників освітнього процесу під час карантину / під ред. Ю. О. Бурцевої, Д. В. Малєєва. Краматорськ : Відділ інформаційно-видавничої діяльності, 2020. 95 с.
7. Крижанівська М. Інтегрований відкритий тематичний день. *Початкова школа*. 2018. №12. С. 33 – 35.
8. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання / авторський колектив; за ред. Є. М. Бачинської, О. В. Матушевської. Біла Церква : КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів». 2020. 109 с.
9. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навч. посіб. Київ : ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
10. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу»: навчальний посібник. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2020. 228 с.

11. Цюняк О. П., Довбенко С. Ю. Педагогічна інноватика : навч.-метод. посіб. : Автори-упорядники: Цюняк О. П., Довбенко С. Ю. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 190 с.

12. Шість цеглинок в освітньому просторі школи: методичний посібник / упор. О. Рома – The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

13. Шість цеглинок методичний посібник / упор. О. Рома – The LEGO Foundation, 2018. 35 с.

Інформаційні ресурси:

1. Нова українська школа. Офіційний сайт. URL: <http://nus.org.ua/>.
2. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua>.
3. Студія он-лайн освіти. URL: <https://www.ed-era.com/>.
4. Типові освітні програми. URL: <https://salo.li/3583B55>
5. Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи. URL: <https://salo.li/2A20f07>
6. Вороненко Т. І. Класифікація навчальних проєктів. URL: <https://salo.li/CfaCBb0>
7. Дьоміна І. Проєктне навчання: коротко про головне. URL: <https://salo.li/113AC11>
8. Концепція Нової української школи, 2016 р. URL: <https://salo.li/5028Bb9>
9. Коханко О. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження інтегрованого навчання. URL: <https://salo.li/D1Ae5DB>
10. Методичні рекомендації щодо організації проєктної діяльності в початкових класах. URL: <https://salo.li/2BBce0f>
11. Ольга Головіна. Як можна навчати через проєкти. Приклади з фінських уроків. URL: <https://goo.su/oF1fH6>
12. Нова українська школа. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). URL: <https://goo.su/JhKi8y>
13. Про освіту : Закон України від 08.08.2021 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.07.2022. URL: <https://salo.li/1544159> (дата звернення: 18.08.2022)

14. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 08.08.2021 р. № 463-IX. Дата оновлення: 01.07.2022. URL: <https://salo.li/E710154>
15. «П'ять П» проекту. 1 частина. URL: <https://salo.li/e5B5cE9>
16. «П'ять П» проекту. 2 частина. URL: <https://salo.li/31aFf16>
17. Тематичне навчання. URL: <https://salo.li/bd6D751>

**Розробка тренінгового заняття
для здобувачів фахової передвищої освіти в рамках
вибіркового освітнього компонента
«Методична компетентність учителів початкових класів»**

ПРОФЕСІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА САМОРОЗВИТКУ

Мета: розширити уявлення здобувачів освіти про професійне здоров'я педагога, його важливість; ознайомити з балансною моделлю Н. Пезешкіан; розвивати навички збереження професійного здоров'я; попередити виникнення професійних деформацій; виховувати бажання самовдосконалення і прагнення до особистісного і професійного розвитку.

Обладнання: мультимедійна презентація та вказане для виконання окремих вправ.

Учасники: здобувачі освіти педагогічного фахового коледжу.

Тривалість: 1,20 год

Хід роботи:

I. Вступна частина

1. Вступне слово

Мета: ознайомити учасників з метою та основними завданнями зустрічі.

Обладнання: епіграф (слайд), плакат із зображенням корабля.

*«Оберіть собі роботу до душі, і Вам не доведеться
працювати жодного дня у своєму житті»*

Конфуцій.

Вітаю усіх учасників сьогоднішньої зустрічі! Зверніть увагу на наш епіграф. Дійсно, робота – це річ, яка повинна приносити не лише матеріальне збагачення, а і особистісне задоволення. Обравши професію вчителя, маєте пам'ятати, що це діяльність у сфері «людина-людина», тобто така, яка потребує від вас не лише великої відповідальності, а й значних затрат власної енергії. Вона вимагає від педагога завжди бути «у ресурсі», вміти мотивувати, доносити основи сучасного

життєукладу, розкривати секрети успішної самореалізації. Все це потребує великих затрат власного здоров'я.

- Що ж таке професійне здоров'я?
- Як тримати його баланс та вчитися відновлюватися?
- Що може загрожувати професійному здоров'ю учителя?

Для того, щоб більше дізнатися про зазначену тему та знайти відповіді на ці питання пропоную нам відправитися в подорож на нашому уявному кораблі. (Плакат із зображенням корабля).

2. Вправа-представлення «Моя учительська річ сказала б про мене...»

Мета: педагогічна самопрезентація учасників як майбутніх учителів.

Зміст. Для того, щоб ми мали змогу заселитися на наш корабель варто пройти реєстрацію. Для цього згадайте будь-яку вашу «учительську» річ, наприклад, записник, ручка, крейда тощо. Подумайте, щоб ця річ могла б розповісти про вас як про учителя і продовжте речення: *«Моя учительська річ (що саме) сказала б про мене...»*

Коментар викладача: Отож, я вже зрозуміла, що зі мною в подорож вирушають відповідальні, творчі, наполегливі,... майбутні вчителі».

3. Вправа «Вітрила очікувань»

Мета: визначити очікування від тренінгової роботи.

Обладнання: заготовлені шаблони.

Зміст. Здається, всі на місці, Варто лише підняти вітрила та наповнити їх попутнім вітром! Замість нього пропоную більш потужну силу – ваші очікування від сьогоднішньої зустрічі! Для цього скористайтеся заготовленими шаблонами, на них напишіть свої сподівання, очікування від нашої майбутньої взаємодії. (Учасники зачитують написане та прикріплюють «очікування» на вітрила).

Коментар викладача: багато очікувань ви озвучили, сподіваюся, всі вони справдяться, але пам'ятайте – результат буде залежати не від когось окремого, а від роботи кожного з нас.

4. Правила роботи

Мета: виробити правила роботи на тренінгу.

Обладнання: шаблони, фломастери.

Зміст. Все готово, але перш ніж вирушити у подорож маємо подбати про нашу безпеку. Для цього попрацюємо у групах (кожен учасник отримує порядковий номер:1,2,3. Так утворюються 3 групи). Отже, що допоможе зробити нашу роботу злагодженою, швидко дістатися мети, та нікому не дозволить залишитися за бортом? Це правила нашої сьогоднішньої роботи. Тому кожна група отримає 2 шаблони рятувального круга, на кожному з яких має написати по одному спільно визначеному правилу і коли закінчиться час (3 хв.) представити обране, прикріпивши «рятувальний круг» до судна.

Коментар викладача: в нашому житті все відбувається за певними правилами, і професія вчителя вимагає суворо дотримуватися багатьох правил, тому сьогоднішня зустріч теж не є виключенням, вона потребує орієнтирів, які ви самі ж створили, тому маєте взяти відповідальність за їх дотримання.

II. Основна частина

1. Інформаційне повідомлення «Професійне здоров'я»

Мета: ознайомити з теоретичною складовою зустрічі.

Зміст. На вчителя початкових класів держава покладає велику відповідальність – виховання нового покоління, тому з кожним роком до представників цієї професії все більше і більше зростають вимоги, що диктуються розвитком світового суспільства. «Це можливо лише за умови власного прикладу педагога дотримуватися правил здорового і безпечного способу життя, його здатності мобілізувати сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення здоров'язбережувальної діяльності. Разом з тим, як свідчать останні дослідження, переважна більшість сучасних здобувачів освіти педагогічних закладів до питань збереження власного здоров'я ставляться досить помірковано, якщо й взагалі не скептично» [6, с.191]. Парадоксально, але майбутні вчителі до кінця не усвідомлюють, що професійне здоров'я - це ресурс, що вичерпується і про його благополуччя треба вміти дбати. Важливо розуміти і те, що різні прояви

порушення психічного здоров'я (стреси, педагогічні кризи, прояви емоційного вигорання тощо), яке є базовим у професії, безпосередньо впливають на здоров'я учня [4, с.65]. Взагалі, питання професійного здоров'я педагога стоїть зараз дуже гостро, адже діяльність вчителя сьогодні – це «суспільство завтра» [2, с. 216]. Відомо, що професія вчителя характеризується великим інтелектуальним та емоційним напруженням, тому часто піддається втраті ресурсу, який слугує базою якісної професійної діяльності, а це впливає на загальне порушення здоров'я педагога.

На думку Л. Карамушки, Т. Дзюби «здоров'я – це нормальний стан організму, який характеризується оптимальною саморегуляцією, повною узгодженістю при функціонуванні всіх органів та систем, рівновагою поміж організмом та зовнішнім середовищем при відсутності хворобливих проявів» [3, с. 24]. Як відомо, складниками професійного здоров'я є фізичний, емоційний, інтелектуальний та соціальний вектор розвитку людини. Що ж таке професійне здоров'я? Існують різні підходи до трактування поняття «професійне здоров'я». Звернемося до одного з них. «Професійне здоров'я – інтегральна характеристика функціонального стану організму людини за фізичними та психічними показниками з метою оцінки його здатності до певної професійної діяльності із заданими ефективністю та тривалістю протягом певного періоду, а також стійкості до несприятливих факторів, супроводжуючих цю діяльність» [2, с. 216]. Варто чітко усвідомлювати, що здорова, духовно і морально наповнена особистість не лише відчуває себе щасливою, а і отримує задоволення від власної діяльності та прагне до самовдосконалення та саморозвитку [4, с. 65].

2. Перегляд мультфільму «В'язальниця. Остання петля»

Мета: перегляд та аналіз відео; формування власної позиції до переглянутого.

Обладнання: відеоресурс: «В'язальниця. Остання петля» [1].

Зміст. Відповіді на питання:

- Що з переглянутого вас здивувало, стривожило?
- Яку паралель можна провести з професійною діяльністю?
- Який висновок можна зробити?

Коментар: для здійснення якісної педагогічної діяльності вчителів треба бути всебічно наповненим, не заціклюючись на одній сфері особистісного розвитку.

3. Вправа «Балансна модель»

Мета: дати можливість учасникам зробити самоаналіз власної особистості відповідно балансної моделі Н. Пезешкіан.

Обладнання: шаблони

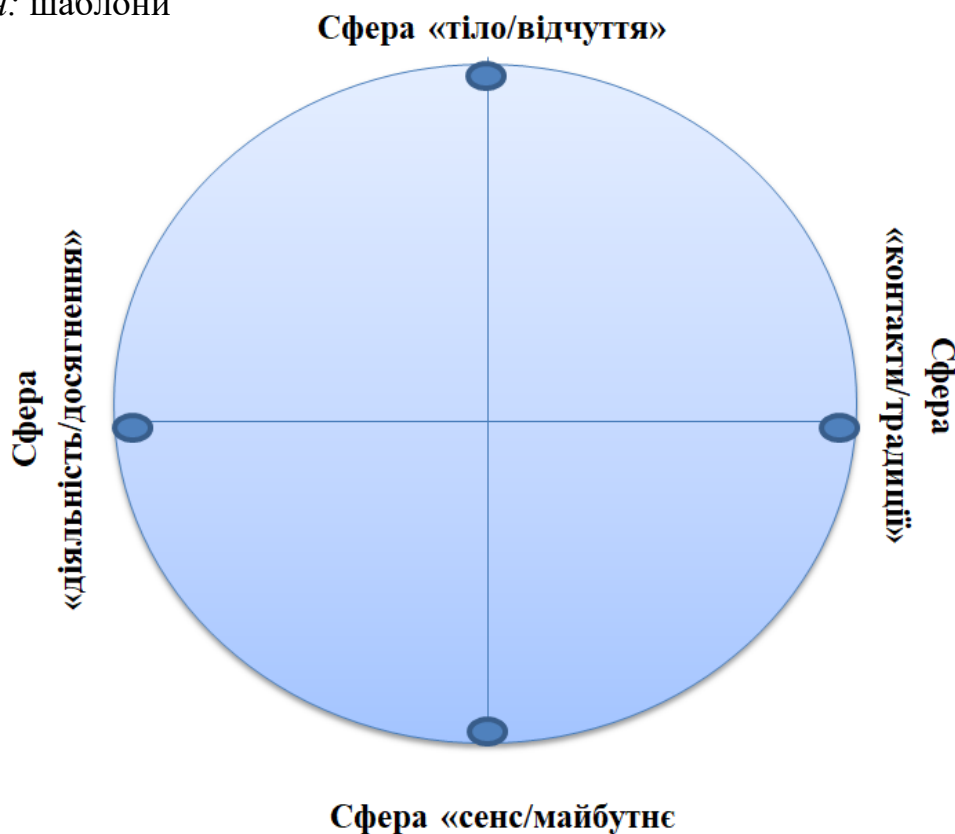


Рис. 1. Шаблон «Балансна модель»

Зміст. Ми щойно обговорили, що таке професійне здоров'я та визначили його важливість. Але ж які прийоми його збереження ми можемо використовувати? Пропоную звернутися до теорії позитивної психотерапії та розглянути балансну модель німецького психолога Н. Пезешкіана. Вона складається з чотирьох компонентів, які в сумі складають 100% збалансованості особистості:

- **«Сфера «тіло/відчуття»** - «це здоров'я фахівця соціономічного профілю, його фізична активність, відчуття, самопочуття, зовнішність».
- **Сфера «діяльність/досягнення»** - «навчання, робота, кар'єра, заробіток».
- **Сфера «контакти/традиції»** - «характеризують здатність до підтримання

стосунків із собою, партнером, друзями, колегами».

- **Сфера «сенс/майбутнє»** – Сфера фантазій (інтуїція, майбутнє, сенс) характеризується мріями, натхненням, плануванням, творчим проривом, релігією» [5, с.9].

Пропоную вам проаналізувати власну особистість та спробувати створити свою балансну модель. Баланс – це гармонія усіх складових, найчастіше її можна побачити у вигляді кола. Отже, об'єктивно визначте рівень розвитку кожної запропонованої сфери та позначте його на отриманій схемі точкою. Врахуйте, що ближче точка до центра кола, то нижчий рівень розвитку вказаної сфери. З'єднайте точки та погляньте на те, що вийшло, зробіть висновок про баланс власної особистості.

Коментар викладача: сфера нашої діяльності достатньо складна. Знаючи балансну модель, можна коригувати напруження, перекидаючи його з однієї сфери до іншої, тим самим уникати перевтоми та збагачуватися енергією.

4. Вправа «Повна склянка»

Мета: вчити розставляти пріоритети, робити життя різноманітним.

Обладнання: склянка, мушлі, камінці, пісок.

Зміст. Професійна діяльність – це складник вашого особистісного розвитку, лише одна його частина, і для того, щоб все-таки ефективно гармонізувати свою особистість пропоную вправу «Повна склянка». Закладаю склянку великими мушлями і запитую: «Склянка повна?» (так), тоді засипаю у щілини дрібні камінці. «А тепер склянка повна?» (так). Засипаю залишене піском і знову ставлю те саме запитання. Виявляється наше життя наповнюють різні речі, з-поміж яких є головні – мушлі, важливі – камінці та дрібниці – пісок.

Коментар викладача: спробуйте розставити пріоритети та наповнити своє життя тими речами, які у сумі зроблять вас щасливими людьми, бо лише щасливий учитель зможе навчати щастю свого учня!

5. Притча про каву

Мета: перегляд та аналіз відео; мотивація до професійного зростання.

Обладнання: відеоресурс «Притча про каву» [7].

Зміст: Досягнення результату – це завжди тяжка праця, що виснажує, і найбільше нам, педагогам, загрожує емоційне вигорання. Варто зауважити, що раніше ви усвідомите свою проблему і почнете її вирішувати, то ефективніше подолаєте її. Для підбадьорення поділюся з вами цікавою притчею.

Вільне висловлювання учасників за переглянутим.

Коментар викладача: пам'ятайте, якщо ви не зможете змінити обставини, тоді варто змінити своє ставлення до неї!

6. Вправа «Валіза успішного вчителя»

Мета: узагальнення теоретичної інформації.

Обладнання: шаблони валіз.

Зміст. Час нашої подорожі скоро скінчиться, треба збирати валізи! Пропоную вправу «Валіза успішного учителя». Для цього об'єднаємося знову у 3 команди (будь-яким способом). Протягом 5 хвилин, працюючи разом, до «валізи» треба покласти ключові тези сьогоднішньої зустрічі, використання яких допоможе вам стати успішним вчителем в майбутньому. Для цього використовуйте підготовлені шаблони валіз.

Коментар викладача: скільки корисного ви взяли з нашої сьогоднішньої подорожі, маю надію, що з часом ви, майбутні учителі початкових класів поповнюватимете свою «професійну валізу».

III. Заключна частина. Підведення підсумків.

1. Вправа «Подарунок»

Мета: емоційне розслаблення, підняття емоційного фону.

Зміст: (Вправа виконується в колі.) Наш корабель підходить до берега, час обмінятися подарунками. Пропоную по черзі подарувати сусідові зліва такий подарунок, який би допоміг підвищувати професійне здоров'я. Наприклад, я хочу подарувати усім вам почуття гумору, адже саме гумор інколи рятує у скрутні хвилини.

Коментар викладача: дякуємо за корисні подарунки, сподіваємося, вони допоможуть підтримувати наше професійне здоров'я.

2. Вправа «Відлуння очікувань»

Мета: перевірка виправдання очікувань.

Зміст. Ось ми і пристали до берега, варто проаналізувати, наскільки вдалою була наша подорож. Для цього пропоную перевірити, чи справдилися ваші очікування, які ви створювали на початку нашої зустрічі, якщо так – чудово, якщо ні – відкріпіть їх від вітрил.

Коментар викладача: рада, якщо ваші очікування від сьогоднішньої зустрічі здійснилися, якщо ж ні – у вас є можливість самостійно ще глибше зануритися в дану тему та знайти відповіді на питання, які вас зацікавили.

3. Заключне слово викладача.

Список літератури

1. В'язальниця. Остання петля : мультфільм. URL: <https://goo.su/SgZInx> (дата звернення: 23.10.2022).

2. Грисенко В. В. Професійне здоров'я педагога. Формування здоров'язбережувальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи : зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 27–28 квіт. 2017 р.). Полтава : ПНПУ, 2017. С. 216-217. URL: <https://goo.su/PrVms> (дата звернення: 23.10.2022).

3. Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. Київ, 2019. №1(16). С. 22-33.

4. Модрич О. В. Формування стратегії збереження професійного здоров'я майбутніх педагогів початкової школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, 2021. Вип. 59 С. 64-70.

5. Пезешкіан Н., Азіз А. Лексикон позитивної психотерапії : довідник / пер. з нім. М.В. Отенка ; за ред. С.А. Отенко. Київ : Талком, 2019. с. 190.

6. Петриченко Н. Л. Формування ціннісного ставлення до свого здоров'я у майбутніх вчителів початкових класів. *Актуальні проблеми діяльності закладів освіти у контексті формування життєвих перспектив особистості*: матеріали

Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, м. Кременчук, 24 лист. 2020 р. II Ч. м. Кременчук, 2021С. 191-192.

7. Притча про каву. URL: <https://goo.su/KUTGJ> (дата звернення: 23.10.2022).

Додаток Р

**Порівняння, що підтверджує значущі відмінності в сформованості
методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у
педагогічному коледжі
(формувальний етап експерименту)**

1		Емпірична частота			Теоретична частота		
2							
3							
4	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:		7,81			$(ft - fe)^2$	
5							
6		Емпірична частота			Теоретична частота		
7	Стимуляційно-мотиваційний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 1 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 1 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 1 ПІСЛЯ	ЕГ 1 ДО	ft
8	Продуктивний	46	29	75	37,5	37,5	1,926667
9	Базовий	17	27	44	22	22	1,136364
10	Репродуктивний	6	13	19	9,5	9,5	1,289474
11	Всього	69	69	138	69	69	4,352504
12							
13	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			8,705008			
14							
15		Емпірична частота			Теоретична частота		
16							
17							
18	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:		7,81			$(ft - fe)^2$	
19							
20		Емпірична частота			Теоретична частота		
21	Пізнавально-когнітивний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 1 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 1 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 1 ПІСЛЯ	ЕГ 1 ДО	ft
22	Продуктивний	25	15	40	20	20	1,250000
23	Базовий	37	35	72	36	36	0,027778
24	Репродуктивний	7	19	26	13	13	2,769231
25	Всього	69	69	138	69	69	4,047009
26							
27	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			8,094017			
28							
29							
30	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:		7,81			$(ft - fe)^2$	
31							
32		Емпірична частота			Теоретична частота		
33	Діяльнісно-творчий компонент (формувальний зріз)	ЕГ 1 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 1 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 1 ПІСЛЯ	ЕГ 1 ДО	ft
34	Продуктивний	27	13	40	20	20	2,450000
35	Базовий	35	41	76	38	38	0,236842
36	Репродуктивний	7	15	22	11	11	1,454545
37	Всього	69	69	138	69	69	4,141388
38							
39	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			8,282775			
40							
41							
42	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:		7,81			$(ft - fe)^2$	
43							
44		Емпірична частота			Теоретична частота		
45	Особистісно-рефлексивний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 1 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 1 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 1 ПІСЛЯ	ЕГ 1 ДО	ft
46	Продуктивний	30	18	48	24	24	1,500000
47	Базовий	32	32	64	32	32	0,000000
48	Репродуктивний	7	19	26	13	13	2,769231
49	Всього	69	69	138	69	69	4,269231
50							
51	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			8,538462			

1		Емпірична частота			Теоретична частота		
2							
3							
4	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:			7,81			
5							$(ft - fe)^2$
6		Емпірична частота			Теоретична частота		
7	Стимуляційно-мотиваційний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 2 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 2 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 2 ПІСЛЯ	ЕГ 2 ДО	ft
8	Продуктивний	38	23	61	30,5	30,5	1,844262
9	Базовий	26	32	58	29	29	0,310345
10	Репродуктивний	6	15	21	10,5	10,5	1,928571
11	Всього	70	70	140	70	70	4,083179
12							
13	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			8,166357			
14							
15							
16							
17							
18	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:			7,81			
19							$(ft - fe)^2$
20		Емпірична частота			Теоретична частота		ft
21	Пізнавально-когнітивний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 2 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 2 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 2 ПІСЛЯ	ЕГ 2 ДО	ЕГ 2 ПІСЛЯ
22	Продуктивний	26	12	38	19	19	2,578947
23	Базовий	37	40	77	38,5	38,5	0,058442
24	Репродуктивний	7	18	25	12,5	12,5	2,420000
25	Всього	70	70	140	70	70	5,057389
26							
27	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			10,114778			
28							
29							
30	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:			7,81			
31							$(ft - fe)^2$
32		Емпірична частота			Теоретична частота		ft
33	Діяльнісно-творчий компонент (формувальний зріз)	ЕГ 2 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 2 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 2 ПІСЛЯ	ЕГ 2 ДО	ЕГ 2 ПІСЛЯ
34	Продуктивний	27	13	40	20	20	2,450000
35	Базовий	36	39	75	37,5	37,5	0,060000
36	Репродуктивний	7	18	25	12,5	12,5	2,420000
37	Всього	70	70	140	70	70	4,930000
38							
39	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			9,860000			
40							
41							
42	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:			7,81			
43							$(ft - fe)^2$
44		Емпірична частота			Теоретична частота		ft
45	Особистісно-рефлексивний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 2 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 2 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 2 ПІСЛЯ	ЕГ 2 ДО	ЕГ 2 ПІСЛЯ
46	Продуктивний	30	15	45	22,5	22,5	2,500000
47	Базовий	32	35	67	33,5	33,5	0,067164
48	Репродуктивний	8	20	28	14	14	2,571429
49	Всього	70	70	140	70	70	5,138593
50							
51	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			10,277186			
52							

1		Емпірична частота			Теоретична частота		
2							
3							
4	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{кр.}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
5					$(f_t - f_e)^2$		
6		Емпірична частота			Теоретична частота		
7	Стимуляційно-мотиваційний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 3 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 3 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 3 ПІСЛЯ	ЕГ 3 ДО	f_t
8	Продуктивний	40	26	66	33	33	1,484848
9	Базовий	21	25	46	23	23	0,173913
10	Репродуктивний	5	15	20	10	10	2,500000
11	Всього	66	66	132	66	66	4,158762
12							
13	Значення критерію Пірсона ($\chi_{емп.}^2$):	8,317523					
14							
15							
16							
17							
18	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{кр.}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
19					$(f_t - f_e)^2$		
20		Емпірична частота			Теоретична частота		
21	Пізнавально-когнітивний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 3 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 3 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 3 ПІСЛЯ	ЕГ 3 ДО	f_t
22	Продуктивний	26	11	37	18,5	18,5	3,040541
23	Базовий	34	36	70	35	35	0,028571
24	Репродуктивний	6	19	25	12,5	12,5	3,380000
25	Всього	66	66	132	66	66	6,449112
26							
27	Значення критерію Пірсона ($\chi_{емп.}^2$):	12,898224					
28							
29							
30	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{кр.}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
31					$(f_t - f_e)^2$		
32		Емпірична частота			Теоретична частота		
33	Діяльнісно-творчий компонент (формувальний зріз)	ЕГ 3 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 3 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 3 ПІСЛЯ	ЕГ 3 ДО	f_t
34	Продуктивний	27	11	38	19	19	3,368421
35	Базовий	33	39	72	36	36	0,250000
36	Репродуктивний	6	16	22	11	11	2,272727
37	Всього	66	66	132	66	66	5,891148
38							
39	Значення критерію Пірсона ($\chi_{емп.}^2$):	11,782297					
40							
41							
42	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{кр.}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
43					$(f_t - f_e)^2$		
44		Емпірична частота			Теоретична частота		
45	Особистісно-рефлексивний компонент (формувальний зріз)	ЕГ 3 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 3 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 3 ПІСЛЯ	ЕГ 3 ДО	f_t
46	Продуктивний	29	14	43	21,5	21,5	2,616279
47	Базовий	31	34	65	32,5	32,5	0,069231
48	Репродуктивний	6	18	24	12	12	3,000000
49	Всього	66	66	132	66	66	5,685510
50							
51	Значення критерію Пірсона ($\chi_{емп.}^2$):	11,371020					
52							

1		Емпірична частота			Теоретична частота		
2							
3							
4	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
5							$(ft - fe)^2$
6		Емпірична частота			Теоретична частота		
7	Стимуляційно-мотиваційний компонент (формульовальний зріз)	ЕГ 4 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 4 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 4 ПІСЛЯ	ЕГ 4 ДО	ft
8	Продуктивний	44	30	74	37	37	1,324324
9	Базовий	23	27	50	25	25	0,160000
10	Репродуктивний	4	14	18	9	9	2,777778
11	Всього	71	71	142	71	71	4,262102
12							
13	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			8,524204			
14							
15							
16	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
17							$(ft - fe)^2$
18		Емпірична частота			Теоретична частота		
19	Пізнавально-когнітивний компонент (формульовальний зріз)	ЕГ 4 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 4 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 4 ПІСЛЯ	ЕГ 4 ДО	ft
20	Продуктивний	26	11	37	18,5	18,5	3,040541
21	Базовий	38	41	79	39,5	39,5	0,056962
22	Репродуктивний	7	19	26	13	13	2,769231
23	Всього	71	71	142	71	71	5,866733
24							
25	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			11,733467			
26							
27							
28	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
29							$(ft - fe)^2$
30		Емпірична частота			Теоретична частота		
31	Діяльнісно-творчий компонент (формульовальний зріз)	ЕГ 4 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 4 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 4 ПІСЛЯ	ЕГ 4 ДО	ft
32	Продуктивний	24	11	35	17,5	17,5	2,414286
33	Базовий	40	41	81	40,5	40,5	0,006173
34	Репродуктивний	7	19	26	13	13	2,769231
35	Всього	71	71	142	71	71	5,189689
36							
37	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			10,379379			
38							
39							
40	Критичне значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{крит.}}^2$) при $v=3$ та $\alpha=0,05$:	7,81					
41							$(ft - fe)^2$
42		Емпірична частота			Теоретична частота		
43	Особистісно-рефлексивний компонент (формульовальний зріз)	ЕГ 4 ПІСЛЯ (абс. кількість)	ЕГ 4 ДО (абс. кількість)	Сумма	ЕГ 4 ПІСЛЯ	ЕГ 4 ДО	ft
44	Продуктивний	27	13	40	20	20	2,450000
45	Базовий	36	38	74	37	37	0,027027
46	Репродуктивний	8	20	28	14	14	2,571429
47	Всього	71	71	142	71	71	5,048456
48							
49	Значення критерію Пірсона ($\chi_{\text{емп.}}^2$):			10,096911			

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИКОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«НІКОПОЛЬСЬКИЙ ФАХОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ»
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ53210, Дніпропетровська обл., м. Нікополь, вул. Станіславського, 7, тел. (0566) 68-66-63, факс (0566) 68-67-33
e-mail: kvnz_prk_@ukr.net, ідентифікаційний код 40710698№ 255
«28» 12 2023**Довідка**
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щур Вікторії Андріївни
на тему: «Формування методичної компетентності майбутніх учителів
початкових класів у педагогічному коледжі»
(за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки)

Упродовж 2021 – 2023 рр. на базі Комунального закладу «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради здійснювалося впровадження матеріалів дисертаційного дослідження аспіранта кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Щур Вікторії Андріївни.

Дослідницею здійснено глибоке теоретико-емпіричне вивчення окресленої проблеми та репрезентовано сутність методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, виокремлено її структурні компоненти, обґрунтовано педагогічні умови та висвітлено авторську модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Детальне ознайомлення з матеріалами дисертації, аналіз основних положень та висновків свідчать про те, що дисертантці вдалося успішно реалізувати мету та завдання дослідження, зокрема розробити авторську програму обов'язкового освітнього компонента, спрямовану на формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, удосконалити зміст, форми методи професійної підготовки здобувачів освіти.

Враховуючи актуальність теоретичної розвідки у сучасних реаліях освіти, наукову новизну та практичне значення дослідження, можемо рекомендувати дисертаційні матеріали для впровадження в освітній процес закладів фахової передвищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження В. А. Щур на тему «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі» обговорено і схвалено на засіданні циклової комісії викладачів психолого-педагогічних дисциплін з методиками початкової освіти (протокол № 8 від 30.03.2023) та на засіданні методичної ради (протокол № 4 від 25.04.2023) Комунального закладу «Нікопольський фаховий педагогічний коледж» Дніпропетровської обласної ради.

В.о. директора,
кандидат педагогічних наук

Любов КРАМАРЕНКО



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ОДЕСЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ОДЕСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ»
(КЗ «ОПФК»)

вул. Грецька, 1, м. Одеса, 65014, тел. (048) 725 63 89

Код ЄДРПОУ 37476030

20.02. 2024 р.

м. Одеса

№ 47

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щур Вікторії Андріївни
на тему: «Формування методичної компетентності майбутніх учителів
початкових класів у педагогічному коледжі»
(за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки)

На базі комунального закладу «Одеський педагогічний фаховий коледж» упродовж 2021-2023 рр. Щур Вікторією Андріївною здійснювалася апробація результатів дослідження за темою «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі».

Алгоритм побудови експериментального дослідження заслуговує на увагу. Він включає цільовий, теоретико-методологічний, змістово-операційний, контрольно-оцінний та результативний блоки.

Реалізації описаної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає чітку постановку мети, завдань, методологічних підходів, принципів, педагогічних умов, етапів, методів, форм, засобів, критеріїв, показників та рівнів досліджуваного.

Матеріали дисертаційного дослідження використовувалися викладачами під час проведення лекційних, практичних занять, у проведенні педагогічної практики здобувачів освіти.

Детальне ознайомлення з основними напрацюваннями дисертації, дозволяють зробити висновок, що здобувачі освіти вдалося успішно розкрити основні завдання дослідження та досягти мети.

Ефективність запроваджених педагогічних умов доведено порівняльним аналізом результатів констатувального та формувального етапів експерименту. Отримані результати апробації довели доцільність та ефективність його впровадження в освітній процес педагогічних спеціальностей закладу освіти.



Директор

Ольга БЕСЛЯК



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
Комунальний навчальний заклад фахової передвищої освіти "Корсунь-
Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т.Г.Шевченка
Черкаської обласної ради"**

вул.Шевченка, 38, м. Корсунь-Шевченківський, Черкаська обл., 19400, Тел.(04735) 2-01-55,
факс.(04735) 2-34-88, e-mail: korsun_college@ukr.net, код ЄДРПОУ 02125651

27.04.2023

№164/1

**Акт впровадження
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щур Вікторії Андріївни
на тему: «Формування методичної компетентності майбутніх учителів
початкових класів у педагогічному коледжі»
(за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки)**

Упродовж 2021-2023 рр. у Комунальному навчальному закладі фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім. Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради» апробовувалися основні положення дисертаційного дослідження викладача циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж» Вікторії Щур за темою: «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі».

Дисертанткою розроблено модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі на основі системного, компетентнісного та діяльнісного методологічних підходів. Вона реалізовувалася протягом адаптаційно-мотиваційного, теоретико-практичного, контрольно-оцінного етапів.

Визначено та апробовано педагогічні умови, що в цілому дало можливість реалізувати обґрунтовану модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Запропоновані авторкою теоретичні положення та практичні нововведення в освітньому процесі закладу освіти, зокрема оновлення змістового наповнення дисциплін психолого-педагогічного спрямування, фахових методик навчання у початковій школі, системи практичної підготовки, характеризуються особливою актуальністю та обґрунтованою новизною та були використані під час викладання

курсу педагогіка, спецкурсу «Нова українська школа», «Методика навчально-виховної роботи в ГПД та спеціальних загальноосвітніх закладах» для здобувачів освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка.

Розроблені та запропоновані матеріали сприяли високій результативності процесу формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Зважаючи на наукову новизну та практичне значення отриманих результатів, матеріали дисертаційного дослідження рекомендуємо для впровадження в освітній процес закладів фахової передвищої освіти.

Результати впровадження дисертаційного дослідження В.А. Щур на тему «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі (за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки) обговорено й схвалено на засіданні циклової комісії викладачів психолого-педагогічних дисциплін (протокол №8 від 25.04.2023 року) та засіданні методичної ради (протокол №7 від 27.04.2023 року) Комунального навчального закладу фахової передвищої освіти «Корсунь-Шевченківський педагогічний фаховий коледж ім.Т.Г.Шевченка Черкаської обласної ради».

Директор



Людмила СЕМЕНЕНКО



УКРАЇНА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8; тел. (048)770-34-27, E-mail: ooiuvadm@ukr.net, <http://oano.od.ua>

від 06.03.2024 № 113
на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів
у педагогічному коледжі» Щур Вікторії Андріївни, представленого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01 «Освіта/Педагогіка»
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Протягом 2021-2024 років на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» було здійснено впровадження результатів дисертаційного дослідження Щур Вікторії Андріївни за темою: «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі», представленого на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01 «Освіта/Педагогіка» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Представлені дисертанткою матеріали імplementовано в освітню, методичну та наукову діяльність академії через: розроблення та включення до навчальних програм курсів підвищення кваліфікації для викладачів закладів фахової передвищої освіти, учителів початкових класів; розгляд теоретичних та практичних аспектів дисертаційного дослідження під час методичних заходів для педагогічних працівників та здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти; представлення та обговорення теоретичних та практичних аспектів дисертаційного дослідження на науково-практичних конференціях і семінарах, що були проведені на базі академії, зокрема Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку» (2021-2023 рр.) та ін.

За результатами впровадження матеріали дослідження рекомендовано для практичного використання в закладах фахової передвищої освіти (протокол засідання Вченої ради від 06.03.2024 № 113).

Ректор



Наталія Кравець

Любов ЗАДОРЖНА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ОДЕСЬКА ОБЛАСНА РАДА

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

«БАЛТСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ»

66101, Одеська область, м. Балта, вул. Шевченка, 2

КОД ЄДРПОУ 36642931

Тел. (048-66) (факс) - 2-18-86, 2-20-03, 2-25-01, 2-27-70, e-mail: bpupeidin@ukr.net; pedagogbpu@ukr.net

№ 629 від 18.03.2024

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Щур Вікторії Андріївни
на тему: «Формування методичної компетентності майбутніх учителів
початкових класів у педагогічному коледжі»
(за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки)**

Результати завершеної дисертаційної роботи Щур Вікторії Андріївни упродовж 2021-2023рр. пройшли успішну апробацію в освітньому процесі комунального закладу «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Вікторією Щур репрезентовано сутність та структуру методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі через стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний компоненти.

В ході наукової роботи було апробовано авторську методику, що націлена на вдосконалення навчальних програм фахової підготовки здобувачів освіти та упровадження обов'язкового освітнього компоненту «Методична компетентність у початковій школі».

Представлені авторкою педагогічні умови отримали позитивну оцінку викладачів коледжу, що використовували їх під час викладання навчальних дисциплін.

Після проведення констатувального та формувального етапів експерименту спостерігається позитивна динаміка щодо сформованості рівнів методичної компетентності майбутніх учителів.

Отже, враховуючи актуальність розглядуваної проблеми у сучасній фаховій передвищій освіті, наукову обґрунтованість, ефективність авторських нововведень в освітню діяльність коледжу, рекомендуємо дисертаційне дослідження Вікторії Щур «Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі» до впровадження.

Директор коледжу

Сергій ІВАНІШКОВ

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Щур В., Гарачук Т. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: сутність та структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Умань, 2022. Вип. 1 (25). С. 115-125. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.1.2022.258485>
2. Щур В. А. Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2022, Вип. 50. Том 2. С. 129-136. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.26>
3. Щур В. А. Критерії, показники та рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка* № 16, 2023. С.74-81. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.10>

Стаття в міжнародному виданні, яке індексується наукометричними базами даних (Web of Science):

4. Shchur, V., Arkavenko, N., Litinska, O., Boiko-Buzyl, Y., Davydova, O., & Pryshliak O. Analysis of the Essence of the Concepts of «Competence» and «Competency» in the System of Psychological and Pedagogical Categories. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 2022. 449-462. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/650>

Статті у наукометричних міжнародних виданнях:

5. Кравчук О. В., Щур В. А. Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»* №14 (148), 2023. С. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.25313/2520-2057-2023-14-9094>

6. Щур В., Кравчук О. Педагогічний коледж як середовище формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»* №33 (листопад), 2023. 350-357. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.56>

Монографія:

7. Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В. Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій. *Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід* : монографія / за ред. д.пед.н., професора В. В. Ягоднікової; к.психол.н., доцента О. В. Кузнєцової. Умань : Видавець «Сочінський М.М.», 2021. С. 78-98.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

8. Щур В. А. Методична компетентність у системі професійної підготовки педагога. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. /за заг. ред. В.В.Ягоднікової. видавець Букаєв Вадим Вікторович (м. Одеса, 14 трав. 2021 р.). Одеса, 2021. С. 168-172.

9. Щур В. А. Методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теоретичний аналіз. *Концептуалізація професійних компетентностей вчителя в умовах інноваційного освітнього простору сучасної школи*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 10-11 черв. 2021). Тернопільський ОКІПП. Тернопіль: Крок, 2021. С. 22-24.

10. Щур В. А. Методична компетентність майбутнього учителя початкових класів: нормативно-правовий аспект. *«Інноваційні проекти та програми з психології, педагогіки та освіти»* : матеріали міжнар. конф., Рига, «Baltija Publishing», 10-11 грудня. 2021 р. Рига, Латвія, 2021. С.133-137. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-173-2-35>

11. Щур В. А. Шляхи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика* : зб. тез допов. наук. практ.

інтер.-конф з міжнар. участю. (Івано-Франківськ, 17 травня 2022 р). Івано-Франківськ, 2022. С. 126-129.

12. Щур В. А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні проблеми педагогічної освіти і XXI столітті* : матеріали II наук. практ. онлайн- конф. для здобувачів вищої освіти та молодих вчених. Одеса, 24 березня 2022 р. С. 76-81.

13. Щур В. А. Аналіз стану сформованості методичної компетентності вчителів початкових класів. *The 5th International scientific and practical conference «Modern and global methods of the development of scientific thought»* (October 25-28, 2022) Florence, Italy. P. 410-413.

14. Щур В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану. *Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики* : матеріали всеукр. наук. конф. молодих вчених (м. Одеса, 2 грудня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 56-58. URL: <http://surl.li/sonwm>

15. Щур В. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали V Всеукр.наук.-практ. конф. (19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023.С.120-125. URL: <http://surl.li/khgre>

16. Щур В. Зміст та структура навчального спецкурсу «Методична компетентність майбутніх учителів початкових класів». *Ways of Science Development in Modern Crisis Conditions: Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Internet Conference*, June 8-9, 2023. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine. P. 469-472.

17. Щур В. Навчальний тренінг «Професійне здоров'я педагога як основа саморозвитку». *Розвиток інноваційного потенціалу педагога в умовах упровадження Нової української школи*. 2023. С. 91-99.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. «Інноваційні проекти та програми з психології, педагогіки та освіти» (Рига, м. Латвія, 2021);
2. «Доступність і неперервність освіти впродовж життя: зарубіжний досвід та національна практика» (Івано-Франківськ, 2022);
3. «Сучасні та глобальні методи розвитку наукової думки» (Італія, Флоренція, 2022);
4. «Шляхи розвитку науки в умовах сучасної кризи» (Дніпро, 2023)»
5. «Науковий вектор розвитку різних сфер: реальність та тенденції майбутнього» (Вінниця, 2023);
6. «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2021-2023);
7. «Концептуалізація професійних компетентностей вчителя в умовах інноваційного освітнього простору сучасної школи» (Тернопіль, 2021);
8. «Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики» (Одеса, 2022);
9. «Актуальні проблеми педагогічної освіти в ХХІ столітті» (Одеса, 2022);
10. «Креативні вчителі: стратегії успіху» (Одеса, 2022-2023);
11. «Діяльність Рад молодих вчених» (Одеса, 2022);
12. «Фахова підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах реформування освітньої галузі» (Балта, 2023).