

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кафедра теорії і методики початкової освіти

На правах рукопису

АДАМЧУК ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

Спеціальність 013 Початкова освіта

Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»
Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
Пріма Раїса Миколаївна,
доктор педагогічних наук,
професор

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № 5
засідання кафедри
теорії і методики початкової освіти
від 12 листопада 2024 р.

Завідувач кафедри _____ д.п.н., проф. Пріма Р.М

ЛУЦЬК – 2024

АНОТАЦІЯ

Адамчук О. А. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр» за спеціальністю 013 Початкова освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024.

У кваліфікаційній роботі з'ясовано стан розробленості порушеної проблеми; уточнено сутність ключових понять дослідження «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкових класів», «інтерактивні технології»; схарактеризувати інтерактивні технології як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи; визначено компоненти, критерії і рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій; теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Ключові слова: інтерактивні технології, засоби, компетентність, професійна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, майбутній учитель, початкова школа.

Adamchuk O. A. Formation of professional and pedagogical competence of future primary school teachers by means of interactive technologies.

The work for a Master's degree in specialty 013 Primary education. Lesya Ukrainka Volyn National University. Lutsk, 2024.

The state of development of the raised problem is clarified in the qualification report; the essence of the key concepts of the research "competence", "professional competence", "professional and pedagogical competence of future primary school teachers", "interactive technologies" has been specified; characterize interactive technologies as a means of forming the professional and pedagogical competence of future primary school teachers; components, criteria and levels of formation of professional and pedagogical competence of future primary school teachers by means of interactive technologies are defined; theoretically justified and experimentally verified the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of professional and pedagogical competence of future primary school teachers by means of interactive technologies.

Key words: interactive technologies, tools, competence, professional competence, professional-pedagogical competence, future teacher, primary school.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	8
1.1. Компетентнісний підхід у науковому дискурсі	8
1.2. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як наукова проблема	12
1.3. Інтерактивні технології як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи	16
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	29
2.1. Компонентно-критеріально-рівнева характеристика сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій	29
2.2. Обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій	36
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження	50
ВИСНОВКИ	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	61
ДОДАТКИ	67

ВСТУП

У площині сучасних освітніх реформ та динаміки суспільних трансформацій основою професійної підготовки вчителя XXI ст. є розвивальна складова, виховання особистості, здатної до самоосвіти й саморозвитку, яка вміє критично мислити, опрацьовувати інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого вирішення проблем, вміє ставити і досягати поставлених цілей, усвідомлює свою відповідальність, постійно працює над особистісно-професійним зростанням.

Ці вимоги декларуються низкою нормативно-правових документів: Закон України «Про освіту» (2017р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), Концепції «Нова українська школа» (2016 р.). Нова українська школа потребує вчителя з високим рівнем компетентності, розвиненим інтелектом, інноваційним мисленням і комунікативними навичками, готовим до самоосвіти й самовдосконалення, до ефективної діяльності в нестандартних ситуаціях.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи різноаспектно висвітлені у вітчизняних наукових студіях (О. Біда, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Пехота, Р. Пріма, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.). На особливу увагу заслуговують дослідження вчених, присвячені інтерактивному навчання (І. Абрамова, Н. Балицька, Г. Волошина, О. Єльнікова, Н. Коломієць, О. Пехота, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пометун, В. Рибальський, Т. Сердюк, А. Смолкін, П. Шевчук та ін.).

Однак, проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що питанню формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій приділено недостатньо уваги, що й зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи: **«Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій».**

Мета дослідження: обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі **завдання:**

1. З'ясувати стан розробленості порушеної проблеми; уточнити сутність ключових понять дослідження.
2. Схарактеризувати інтерактивні технології як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.
3. Визначити компоненти, критерії і рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій
4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Для вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз наукових джерел з педагогіки, психології, філософії; систематизація та узагальнення; *емпіричні* – спостереження; методи анкетування студентів та аналіз продуктів діяльності, констатувальний та формувальний експерименти; *статистичні* – для кількісної й якісної інтерпретації та узагальнення даних дослідження.

Експериментальна база дослідження: факультет педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки. Дослідницько-експериментальною роботою було охоплено 40

студентів третього-четвертого курсів (спеціальність Початкова освіта) (експериментальна група (ЕГ) – 20 студентів, контрольна (КГ) – 20 студентів).

Елементи наукової новизни та теоретична значущість дослідження полягають в теоретичному *обґрунтуванні* й *апробуванні* педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій, *розробленні* критеріїв та визначенні рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, *уточненні* сутності ключових понять «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкових класів», «інтерактивні технології»; *подальшого розвитку* набув інформаційно-методичний супровід формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Практична значення результатів дослідження полягає в тому, що реалізація педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій, яка підтвердила свою ефективність, може бути впроваджена в умовах інших закладів вищої освіти й використана вчителями-практиками, здобувачами вищої освіти під час педагогічної практики.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалася через публікацію тез «Компетентнісний підхід в освіті у вимірі наукового дискурсу» у збірнику «Педагогічний поступ» (Матеріали IV Всеукраїнського круглого столу, 25 жовтня 2024 р., м. Луцьк); під час виступу перед педагогічним колективом базової школи; попереднього захисту на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти ВНУ ім. Лесі Українки (протокол № 5 від 12.11.2024 р.).

Структура й обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (65 найменувань), 2 додатків і становить 70 сторінок друкованого тексту.

РОЗДІЛ 1.
**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

1.1. Компетентнісний підхід у науковому дискурсі

Передусім відзначимо, що в останні роки проблема компетентнісного підходу досить активно і всебічно розробляється у науковому дискурсі. Аналіз літератури дозволив встановити, що в основу компетентнісного підходу у площині вищої освіти покладено прагнення до реалізації двох основних завдань:

1) освіта повинна формувати у студентів якості, необхідні для реалізації професійної діяльності, тобто має формувати якості, потрібних роботодавцю;

2) критерії та параметри оцінки результатів сучасної освіти повинні бути уніфіковані і виражатися у термінах і результатах, які можуть бути враховані в будь-якому освітньому закладі будь-якої країни [4]

При цьому вітчизняні вчені наголошують, що завдання сучасної вищої педагогічної освіти полягає не тільки в тому, щоб дати професійні знання, а й у тому, щоб підготувати вчителя, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, здатний працювати з людьми, у колективі, цінує колективний досвід, прислухається до думки колег, критично оцінює досягнуте. У зв'язку з цим підготовка компетентних вчителів початкових класів є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти.

Ми погоджуємося з думкою науковців, що результатом професійної підготовки майбутнього вчителя є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. Як слушно відзначає вчений, готовність

до професійної діяльності як новоутворення майбутнього вчителя є фундаментом його професійної компетентності, тобто готовність і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності, які є інтегративним багаторівневим особистісним новоутворенням, що характеризує ступінь підготовленості до діяльності [23].

Заслуговує на увагу позиція І. Зязюна, згідно з якою під компетентнісним підходом розуміється єдина система визначення мети, відбору змісту, організаційного й технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виокремлення спеціальних, загальних і ключових компетентностей, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя. У такому контексті вчений окреслив такі його функції:

- компетентнісний підхід дозволяє більш точно визначити номенклатуру й логіку розвитку значущих у професійному плані педагогічних знань і вмінь, що відповідають сучасним поняттям «педагогічна культура», «педагогічна творчість», «педагогічна майстерність»;
- на його основі можна більш точно визначити орієнтири в конструюванні змісту педагогічної освіти;
- визначення ключових, загальних і спеціальних компетенцій дозволяє розробити більш точну й діагностично вивірену систему вимірів рівня професійно-педагогічної компетентності майбутнього спеціаліста на всіх етапах його підготовки;
- компетентнісний підхід, що відображає уявлення про професіоналізм і ділові якості сучасного вчителя, зумовлює позитивний вплив на розвиток інноваційних процесів у системі педагогічної освіти [22, с. 14].

Водночас у системі компетентнісного підходу до навчання у закладах вищої освіти нових акцентів набувають вимоги до форм і засобів навчання. Професійному становленню майбутніх учителів початкових класів сприяють інноваційні та інтерактивні форми навчання.

Існує думка (Л. Іванова, Л. Коваль та ін.) , що доцільно віддати перевагу тим засобам навчання, які містять комунікативно-ситуативні завдання, що потребують залучення досвіду студентів, наближені до життя, майбутньої професійної діяльності, стимулюють їх активну розумову діяльність.

Конструктивним вважаємо твердження Л. Іванової, що «компетентнісний підхід вимагає застосування активних форм навчання, використання сучасних технологій, позаяк знання неможливо дати на десять років вперед, треба вчити вчитися і перенавчатися, а головним критерієм навченості вважати готовність до самостійної діяльності на наступному етапі (або в навчанні, або в житті)» [24] .

У ракурсі вищезазначеного є підстави стверджувати, що проблема підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, здатного вільно і активно мислити, моделювати освітній процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання, виховання є актуальною в сучасних соціально-економічних умовах, оскільки, по-перше, професійно компетентний учитель здійснює позитивний вплив на формування творчих учнів у процесі освітньої роботи, по-друге, такий учитель зможе домогтися кращих результатів у своїй професійній діяльності, по-третє, сприяє реалізації власних професійних можливостей.

Отже, узагальнюючи, можна дати таке визначення: компетентнісний підхід у вищій освіті – це така організація освітнього процесу, яка зосереджується на тому, що здобувачі в результаті навчання виконують чи вміють робити, а не на тому, чого вони мають навчатися.

Навчання на основі компетентнісного підходу формує у майбутніх учителів початкових класів якості для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються і виражаються у термінах і результатах, які можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі, будь-якої країни.

Тому основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованих кадрів відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможних на ринку праці,

компетентного професіонала, такого, що орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності.

Як зазначає І. Шапошнікова, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці Галузевого стандарту підготовки фахівців початкової освіти компетентність представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових задач професійної діяльності відповідно до виробничих функцій фахівця (охорона життя і здоров'я дитини, освітня, розвивальна, дидактико-методична, соціально-виховна, ціннісно-орієнтаційна, професійно-особистісне самовдосконалення) [63, с. 150].

Таким чином, крізь призму проведеного аналізу порушеної проблеми у науковому дискурсі можна виділити такі завдання формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти:

- створити умови для становлення професійної культури майбутнього вчителя початкових класів;
- активізувати формування ключових компетентностей майбутнього вчителя початкової школи;
- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- формувати професійну мобільність здобувачів вищої освіти;
- організувати методичну, дидактичну підтримку студентів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якості та соціальних умінь особистості.

Поза сумнівом, компетентнісний підхід змінює мету й вектор змісту вищої освіти від передачі знань і вмінь предметного змісту до підготовки майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійно-педагогічними компетентностями. Цей підхід у всіх своїх значеннях і аспектах найбільш глибоко відображає базис процесу модернізації вищої педагогічної освіти.

1.2. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як наукова проблема

Для визначення сутності основного поняття кваліфікаційного дослідження – «професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів» важливим, передусім, вважаємо розуміння понять «компетенція» та «компетентність», їх трактування у науковій площині.

Згідно з довідковими виданнями, ці терміни походять від латинських слів: *competentia* – належить за правом; *competens (competentis)* – належний, відповідний [61, с. 431], *competere* – досягати, відповідати, прагнути [80], *competentio* від *compeo* – добиваюся, відповідаю, підходжу [60, с. 541].

За твердженням Н. Бібік, компетенція є похідним, вузчим поняттям, ніж компетентність. «Компетенція є соціально закріпленим освітнім результатом, тобто виведена як реальна вимога до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі» [2, с. 47]. Суттєво, що вчена обидва терміни передає через поняття «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...», «здатність до...».

Проведений аналіз наукових джерел дозволив виокремити ключові аспекти в характеристиці поняття «компетенція», що охоплюють такі сфери:

- соціально-професійну – як простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом (І. Зязюн) [28];
- освітню і професійну – як здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом; здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку; набуття навичок й уміння працювати [25].

Щодо поняття «компетентність», то в українському педагогічному словнику воно визначається як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, оперувати інформацією [11].

За Законом України «Про освіту» (2017р.) компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [20].

Згідно з позицією О. Локшини, базованій на педагогічному досвіді зарубіжних учених, компетентність визначається як сукупність знань особистості, що мають практичне спрямування. Серед складових цієї сукупності дослідниця виділяє: фактичний обсяг знань, необхідний для засвоєння; наукове розуміння світу та роль науки у розвитку людства; виконання відповідних завдань; усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як» [35].

Д. Єрмаков на підставі узагальнення результатів теоретичного аналізу психолого-педагогічного змісту поняття «компетентність» виокремлює такі його сутнісні ознаки: характеризує здібність і готовність особистості як цілісного суб'єкта саморозвитку системи «людина – світ», яка віддзеркалює суб'єктивну позицію того, хто навчається; має метапредметний характер [16].

Отже, узагальнюючи, є підстави стверджувати, що у наукових розвідках пропонуються різні трактування поняття «компетентність», де визначаються такі характерологічні ознаки: сукупність знань, умінь, особистісних якостей людини; інтегративна якість, властивості особистості; визначений еталон рівня розвитку індивіда тощо.

Щодо поняття «професійна компетентність» (від лат. profession – офіційно оголошене заняття; compete – досягати, відповідати, підходити), то Енциклопедія освіти характеризує його «як відображення знань, умінь, досвіду, ділових та особистісних якостей фахівця, а також моральної позиції, рівень яких є достатнім для певного виду діяльності». При цьому відзначається, що сформованість професійної компетентності передбачає наявність у людини таких якостей і здатностей: уміння аналізувати й давати оцінку професійним ситуаціям і проблемам; творчого характеру мислення;

готовності до виявлення ініціативи під час виконання завдань; відповідального ставлення до власних результатів праці; навичок управління колективом; здатності раціонально вирішувати поставлені завдання [14].

Звертаємо увагу на неоднозначність трактування поняття «професійна компетентність» у науковому працях. Зокрема, за твердженням Є. Павлютенкова, професійна компетентність є формою виконання професійної діяльності, що зумовлена знаннями й вільним володінням людиною змістом цієї діяльності. На думку Т. Сердюк, професійна компетентність – це наслідок теоретичної, практичної й психологічної підготовленості особистості майбутнього фахівця до професійної діяльності, що виявляється в його здатності до творчості й всебічній (особистісній, професійній, психологічній) готовності до її ефективного здійснення та досягнення оптимальних результатів [53].

Конструктивною у площині порушеної проблеми вважаємо позицію вчених щодо структури професійної компетентності. Так, І. Драч, у структурі професійної компетентності виділяє такі компоненти (характеристики):

- *професійно-кваліфікаційні характеристики* (достатній рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності; високий рівень практичної продуктивності професійної діяльності);
- *соціально-статусні характеристики* (соціальний статус фахівця в системі держави, соціальний статус фахівця в системі різних галузей професійної діяльності);
- *особистісні характеристики* (професійно значущі особистісні якості, особливості характеру, високий рівень мотивації до здійснення професійної діяльності й підвищення професіоналізму) [13].

Стосовно професійно-педагогічної компетентності ми підтримуємо думку вчених (В. Орловська, Є. Рогов, А. Щербаков та ін.) щодо виокремлення таких підходів до її опрацювання, а саме:

- *Процесуальний* (за Н. Кузьміною), що охоплює:

а) гностичний і конструктивний компоненти (дослідження якості підготовки до навчально-виховного процесу);

б) рефлексивний компонент (дослідження діяльності вчителя у ході навчально-виховного процесу; контрольно діагностичної діяльності вчителя).

● *Особистісний підхід:*

а) оцінка знань та вмінь вчителя;

б) мотиваційний компонент;

в) професійно значущі особистісні якості вчителя.

● *Комплексний підхід* (за А. Марковою):

а) дослідження педагогічних умінь вчителя;

б) дослідження результатів праці вчителя (знання та вихованість учнів) [39].

Крізь призму викладеного поняття *«професійно-педагогічна компетентність майбутніх учителів початкових класів»* характеризується нами як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що забезпечують успішне здійснення майбутнім учителем професійно спрямованої діяльності, підвищення професійної майстерності, постійної самоосвіти і самовдосконалення.

Посутній інтерес становлять наукові праці І. Онищенко, що, на наш погляд, презентують глибину авторського бачення щодо структури професійно-педагогічної компетентності вчителя початкової школи, позаяк авторка виокремлює такі її компоненти:

1) мотиваційний компонент – забезпечує позитивну мотивацію учителя до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати, потребі у самоосвіті, саморозвитку;

2) змістовий компонент – поєднує такі елементи компетентності, як володіння науковими професійно-педагогічними знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними, загальноосвітніми,

управлінськими, інформаційно-технологічними), здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду пізнавальної діяльності;

3) операційно-діяльнісний компонент – складається з умінь практично вирішувати педагогічні завдання, фахового досвіду, творчих здібностей, володіння педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом, фаховим мисленням;

4) особистісний компонент – представлений такими особистісними та професійно важливими якостями, як любов до дітей, доброта, альтруїзм, емпатійність, толерантність, комунікабельність, активність, самостійність, ініціативність, креативність, гнучкість мислення;

5) рефлексивний компонент – реалізується у рефлексивних уміннях особистості, що дозволяють ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізовувати рефлексивні здібності, забезпечувати процеси самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення [48, с.98].

На нашу думку, в процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів особливого значення набувають інтерактивні технології, позаяк «ставлять того, хто шукає знань, в активну позицію їх самостійного освоєння... і шукача істини» [49, с. 225].

1.3. Інтерактивні технології як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Аналіз наукової літератури з порушеної проблеми виявив необхідність впровадження інноваційних підходів до навчання майбутніх учителів початкових класів, які б повною мірою сприяли формуванню їхньої професійно-педагогічної компетентності. Зміна моделі професійної підготовки вчителя початкової школи передбачає використання інноваційних технологій, серед яких особливого значення набувають інтерактивні технології.

Смислотвірною компонентою поняття «інтерактивні технології» є термін «інтерактив» (з англ. Interact, де «inter» – взаємний і «act» – діяти), що характеризується науковцями як здатність до взаємодії. Саме з таких позицій у змісті інтерактивної технології закладена така конструктивна ідея їх використання: освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії усіх його суб'єктів у контексті діалогу – активної взаємодії та спілкування, що визначається як інтеракція [45, с. 15] Сукупність окремих інтеракцій має свою специфіку, що виявляється у процесі використання інтерактивних форм і методів навчання.

Зауважимо, поняття «інтерактив», згідно з проведеним аналізом наукової літератури, вживається у площині різних дидактичних категорій, а саме: інтерактивне навчання; інтерактивні технології навчання; інтерактивні методи; інтерактивні форми; інтерактивні прийоми [61].

Поняття «інтерактивні технології навчання» визначають як таку організацію освітнього процесу, за якої неможлива неучасть здобувача вищої освіти у колективному взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх учасників, процесі пізнання. На думку науковців, інтерактивні технології навчання (ІТН) включають в себе: чітко спланований очікуваний результат навчання; окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання; умови і процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

Проте, найбільше нам імponує ґрунтовне визначення сутності інтерактивного навчання, подане О. Комар, згідно з яким це поняття характеризується як певна організація освітнього процесу, як інноваційно-технологічний педагогічний процес, що є системою закономірних, послідовних активних взаємодій, спільної діяльності викладача (дій педагога, спрямованих на оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, обміну діяльностями між ними (взаємодії), яка завжди спрямовується на розвиток майбутніх учителів початкових класів, тобто на зміну їхнього стану, що фіксується за допомогою засобів діагностики) і здобувачів вищої освіти з

метою їхнього розвитку [29].

У контексті порушеної проблеми інтерактивне навчання розглядається нами як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), спеціальна форма організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, яка включає конкретні цілі – створення комфортних умов навчання, за допомогою яких вони відчують свою успішність, інтелектуальну спроможність, що сприяє продуктивності освітнього процесу.

Для того, щоб визначити оптимальні можливості використання засобів інтерактивних технологій у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, був проведений теоретичний аналіз наукових джерел, передусім, на предмет класифікації інтерактивних технологій.

Нами виявлено, що одна із перших класифікацій інтерактивних технологій була розроблена Г. Сиротенко й охоплювала такі структурні складові:

- *Кооперативне навчання*, до складу якої входили такі технології: робота в парах; діяльність ротаційних (змінюваних) трійок; «два-чотири-всі разом»; «карусель»; робота в малих групах (діалог, синтез думок, суспільний проєкт, пошук інформації, навчаючи-вчуся, ажурна пилка, аналіз ситуації).

- *Технології навчання у грі*.

- *Дискусія* (метод «Пресс», «Обери позицію», «Телевізійне ток-шоу»).

- *Метод проєктів* (проєкт «Громадянин»).

- *Тренінгові методи навчання* (міні-лекція, групова дискусія, ігрові методи, метод конкретних ситуацій (кейсів), мозковий штурм) [54, с. 46].

Посутній інтерес викликає розподіл інтерактивних методів, зроблений І. Мельничук, де за основу взято спосіб інформаційного обміну і виокремлення відповідних інформаційних режимів: *екстраактивного* (коли студент – об'єкт навчання, а наuczіння визначається активністю навчального середовища); *інтерактивного* (коли студенти виступають суб'єктами учіння,

виявляють самостійність); *інтрактивного* (всі інформаційні потоки двобічні – діалогічні) [43].

Привертає увагу ґрунтовна класифікація інтерактивних технологій, розроблена О. Пометун та Л. Пироженко, що передбачає такі чотири групи:

1. *Інтерактивні технології кооперативного навчання*: робота в парах («один проти одного», «один – вдвох – всі разом», «думати, працювати в парі, обмінятися думками»); «два – чотири – всі разом»; робота в малих групах («діалог», «синтез думок», «спільний проект», «пошук інформації», «коло ідей» (або «Раунд Робін», або «кругова система»);

2. *Інтерактивні технології колективного та колективно-групового навчання*: обговорення проблеми в загальному колі; «мікрофон»; «незакінчені речення»; «мозковий штурм»; «навчаючи – вчусь» (або «кожен навчає кожного», або «Броунівський рух»); «ротаційні (змінювані) трійки»; «акваріум»; «ажурна пилка» («Мозаїка», «Джинг-со»);

3. *Технології ситуативного моделювання*: симуляції або імітаційні ігри; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»);

4. *Технології опрацювання дискусійних питань*: метод ПРЕС (PPES, МППО); «займи позицію»; «зміни позицію»; аналіз ситуації (case – метод); вирішення проблем; «дерево рішень»; «неперервна шкала думок» («Континуум», «Нескінченний ланцюжок»); дискусія; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати [50].

Отже, у ракурсі викладеного можна стверджувати, що попри різні підходи до класифікації інтерактивних технологій, на нашу думку, їх застосування в традиційному навчанні під час підготовки майбутніх учителів початкових класів визначає певну *інтерактивну форму* лекції, семінару чи практичного заняття. Схарактеризуємо їх.

Інтерактивними *лекційними формами* занять, які використовуються дослідниками як засоби інтерактивних технологій (за О. Пометун та Л. Пироженко), є лекції-бесіди («діалог з аудиторією»), проблемна лекція,

лекція-дискусія, лекція-аналіз конкретної ситуації (кейс-стаді), лекція з використанням техніки зворотного зв'язку, лекція-консультація, лекція із заздальгідь запланованими помилками [25].

Щодо *лекції-бесіди* («діалог з аудиторією»), то вона є формою залучення здобувачів вищої освіти до навчального процесу за допомогою постановки запитань, які, здебільшого, є контролюючими і спрямовані на визначення рівня їхніх знань, активізації необхідних знань для якісного засвоєння нового матеріалу. Під час проведення таких лекції на початку доречним є використання таких інтерактивних методів, як інтелектуальна розминка у формі обміну думками, експрес-опитування, сократична бесіда, що дозволяє виявити загальний рівень знань студентів з конкретного питання та певні прогалини у їхніх знаннях.

На інших етапах лекції слухним буде використання такого інтерактивного методу, як «Логічний ланцюжок», коли здобувачі вищої освіти у процесі обговорення висловлюють своє розуміння того чи іншого педагогічного явища або поняття, розширюють його у процесі отримання нової наукової інформації на лекції, встановлюють логічні взаємозв'язки між новими й усталеними поняттями та рефлексують стосовно власного рівня засвоєння нового матеріалу.

Успіх застосування *проблемної лекції* полягає в тому, що визначальною умовою ефективного навчання є проблемність навчального матеріалу, активність здобувачів вищої освіти, зв'язок навчання з життям, працею. У процесі такої лекції перед студентами постає проблемна ситуація для вирішення якої бракує знань, звідси виникає мотивація, стимул до отримання знань, що слугуватимуть її вирішенню. Методичними особливостями проблемної лекції є проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, проблемні демонстрації, мисленнєвий проблемний експеримент, проблемні завдання та їх вирішення тощо.

Такі лекції ґрунтуються на основі різних видів діалогу: внутрішнього, який спонукає перехід після завершення лекції до так званого «діалогу

культур» (аналізу та порівняння шляхів вирішення визначеної проблеми різними вченими, авторами монографій, підручників, дисертаційних досліджень і власного бачення розв'язання проблемних задач) і зовнішнього діалогу, який є основою лекції-дискусії.

Лекція-дискусія передбачає активний обмін думками в інтервалах між логічними розділами лекції. Оскільки лекції-дискусії, дебати є вищим рівнем проблемних лекцій, то вони, зазвичай, доповнюються системою проблемних семінарів, ділових ігор, самостійної роботи, що також є методичними засобами інтерактивних технологій навчання.

Лекція-аналіз конкретної ситуації передбачає використання дискусійної діалогічної взаємодії, але предметом обговорення є не окреме питання, а певні ситуації, що пов'язані з особливостями роботи вчителів початкових класів. Створення проблемної ситуації на основі фактів із реального життя – особливість навчання за допомогою аналізу конкретних ситуацій – *кейс-стаді* (case-study).

Основними засобами використання інтерактивного методу «аналіз конкретних ситуацій» на лекціях є банк кейсів, що ілюструють проблему, шляхи її вирішення або концепцію загалом, відеокліпи, методичні рекомендації з їх використання, питання для обговорення, завдання здобувачам вищої освіти для подальшої самостійної роботи, дидактичні матеріали в допомогу викладачу тощо. Кейс-метод дає змогу встановити оптимальне співвідношення теоретичного і практичного аспектів навчання, тому його доцільно використовувати як під час лекції, так і на семінарських заняттях.

Лекція-консультація використовується під час вивчення теми суто практичного характеру, або на підсумкових заняттях, коли викладач майже половину тривалості лекції може приділити для відповідей на запитання здобувачів [25].

Лекцію-прес-конференцію здебільшого проводять разом із фахівцями початкової освіти за наперед визначеними проблемами для обговорення. При

цьому здобувачі вищої освіти заздалегідь готують запитання, що стосуються теми лекційного матеріалу і профілю роботи запрошених працівників.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного і поведінкового характеру. Завдання студентів полягає в тому, щоб під час лекції виявити ці помилки, занотувати їх і оголосити в кінці заняття. Такі лекції носять емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співробітництва викладача і студентів, значно підвищують інтерес останніх до дисципліни, яка вивчається.

Заслуговує на увагу така форма навчання у вищій школі як *семінари* (семінарські заняття). Оскільки здебільшого на семінарських і практичних заняттях, на відміну від лекційних, можна активізувати *кожного* здобувача освіти до участі в інтерактивній взаємодії, на наш погляд, засоби інтерактивних технологій доцільно більш широко використовувати саме на цих заняттях, де кількість студентів обмежується невеликою групою.

Семінар-дискусія передбачає підтримання діалогічного спілкування здобувачів вищої освіти, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього вчителя початкових класів. Семінари-дискусії проводяться у вигляді рольових ігор, або в ході використання таких інтерактивних методів, як «Акваріум», «Фокус-група» для обговорення моделі професійної діяльності вчителя початкової школи.

Семінар-дослідження доцільно використовувати для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем із використанням ігрових методик, тренінгових вправ для формування методологічного мислення, вироблення навичок і вмінь продуктивної розумової діяльності.

Проведений змістовий аналіз окремих видів інтерактивних лекцій і семінарських занять дає підстави стверджувати, що використання засобів інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти відповідає таким принципам оновлення освіти, як інноваційність у

поєднанні з традиційністю, особистісно-орієнтований підхід до студента, варіативність форм і методів навчання тощо.

Залежно від мети застосування інтеракцій у навчальному процесі діяльність здобувачів вищої освіти спрямовується на активне самостійне набуття знань, формування професійних умінь і навичок, вияв рівня готовності до виконання професійних дій у змодельованих ситуаціях інтерактивної взаємодії. Викладачем організовується колективне обговорення результатів самоосвіти кожного, що спонукає майбутніх учителів початкових класів до професійного зростання у напрямі формування вищого рівня їхньої професійно-педагогічної компетентності.

В умовах інтерактивної навчальної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, як стверджує С. Кашлаєва, виявляються такі ознаки: високий рівень інтенсивності спілкування його учасників та обмін діяльностями; зміни та різноманітність їх видів, форм і прийомів; цілеспрямована рефлексія і викладачів, і студентів своїх дій і тієї взаємодії, що відбулася. Тому, підтримуємо думку вченої, що інтерактивна педагогічна взаємодія спрямована саме на вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [38, с. 19].

Метою інтерактивного навчання у закладах вищої освіти є створення викладачем специфічних педагогічних умов професійної підготовки, за яких кожен здобувач вищої освіти матиме змогу відчувати свою успішність, інтелектуальну спроможність, реалізованість природного потенціалу; самостійно здобуватиме знання й конструюватиме власну професійну компетентність у процесі фахового зростання, яку можна відповідно продіагностувати. [25].

Відповідно до завдань дослідження, застосовуючи інтерактивні технології у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, ми припускали, що участь здобувача в окремих інтеракціях професійного спрямування сприятиме розвитку його самосвідомості, самоорганізації, самовдосконалення, саморозвитку,

самоосвіти і самовиховання. При цьому ми виходили з того, що завдяки пізнавальній активності майбутніх учителів початкових класів відбуватиметься конструювання адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням та актуалізацією власних професійних ресурсів, їх корегуванням у напрямі формування професійно-педагогічної компетентності.

Ми суголосні з думкою вчених, які стверджують, що використання засобів інтерактивних технологій визначає інтерактивність навчально-пізнавального процесу, коли стимулюється інтенсивність логічного мислення здобувачів вищої освіти, виявлення ними творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості шляхом здійснення аналітико-синтетичних операцій, вияву активності в самостійній практичній діяльності – спочатку в умовах навчання, а в майбутньому – в умовах виконання професійних функцій. Таким чином, передбачається, що всі зазначені фактори виявлення природної активності спонукатимуть майбутніх учителів до особистісного розвитку, самовизначення, персоналізації, соціального ототожнення, формування професійної ментальності [45].

Отже, дія засобів інтерактивних технологій спрямовується на оптимізацію пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти і, як результат, сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх учителів початкової школи у площині формування у них професійно-педагогічної компетентності.

Узагальнення результатів наукових досліджень із проблеми визначення сутності й обґрунтування способів застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів посвідчило їх згурпованість за цільовим призначенням у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме.

1. Засоби інтерактивних технологій для оперативного охоплення інтерактивною взаємодією усіх здобувачів вищої освіти, організації їхньої комунікації, розвитку позитивної мотивації у навчально-пізнавальній

діяльності. До цієї групи віднесено методи організації інтерактивної взаємодії (діалоги, робота в малих групах, або з усіма студентами одночасно). Такими методами є окремі *інтерактивні вправи*. Наприклад, у вправі «*Вчитель, заверши фразу*» викладач пропонує завершити початок визначення певного терміну, правила, принципу, закономірності, пов'язаних із темою заняття, що сприятиме активізації здобувачів вищої освіти, концентруватиме їхню увагу на певних «вузлових» поняттях.

2. Друга група засобів інтерактивних технологій призначена для *організації та стимулювання активної мисленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти*, що передбачає виконання ними таких операцій, зокрема, таких, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування тощо. Оскільки такою діяльністю охоплюються всі студенти, відтак відбувається інтеграція цільового використання засобів інтерактивних технологій першої і другої груп, тобто, організація комунікативної інтерактивної взаємодії передбачає як індивідуальну миследіяльність, так і групову (вправа «*Мозковий штурм*»).

3. Третя група засобів інтерактивних технологій застосовується для *вияву креативності здобувачів вищої освіти під час вивчення фахових дисциплін*. З цією метою доцільно використовувати дидактичні, організаційно-діяльнісні, симуляційно-ситуативні, професійно-змістові ігри та матеріальне забезпечення (інструкції для участі студентів у ігровій взаємодії, картки, бланки, журнали, що використовуються у професійній діяльності вчителя початкових класів), щоб кожен здобувач мав змогу виявити свою професійну позицію, теоретичну і практичну готовність до виконання фахових функцій вчителя початкової школи, творчий підхід до вирішення проблемних ситуацій професійного спрямування, дотичних до вивчення певної теми з конкретного освітнього компонента.

Оскільки, ігрові методики складаються з окремих завдань та інтерактивних вправ, то метою їх використання може бути й організація комунікативної взаємодії, і активізація мислення студентів, і спрямування

майбутніх учителів початкової школи на реалізацію творчого підходу до вирішення завдань.

4. Метою використання четвертої групи засобів інтерактивних технологій є *організація та перевірка результативності самостійної навчально-пізнавальної роботи здобувачів вищої освіти*. Ці засоби можуть використовуватися як під час навчального процесу, так і для виконання самостійної роботи після занять («Спільна угода», «Займи власну позицію», «Коло ідей» тощо).

Наприклад, під час семінарських чи практичних занять доцільно застосувати інтерактивну вправу «Діалог поглядів». Для *індивідуальної самостійної роботи* завданням цієї вправи є: сформулювати 3-5 запитань до навчального тексту, які відобразять критично-аналітичний підхід до матеріалу, що вивчається. Для *групової самостійної роботи* завдання має такий зміст: структуруйте навчальний текст і запитання таким чином, щоб:

- а) на сформульоване питання можна було знайти відповідь у тексті;
- б) запитання витікало б із тексту як проблемне.

В основі інтерактивних вправ для самостійної роботи після занять також лежить творчість і «миследіяльність» здобувачів вищої освіти, коли вони отримують такі завдання: скласти кросворд з основних понять і термінів, що вивчаються з певного освітнього компонента або теми; розробити структурно-логічну схему для систематизації та кращого засвоєння теоретичного матеріалу конкретної теми. Зазвичай, результати індивідуальної самостійної роботи здобувачів обговорюються на заняттях, що пов'язується з використанням ще однієї групи засобів інтерактивних технологій – для організації рефлексивної діяльності.

5. Засоби інтерактивних технологій для *організації рефлексивної діяльності* спрямовуються на проведення здобувачем вищої освіти аналізу своїх дій (навчальних, пізнавальних, самостійних у професійно спрямованих, професійно змістових, професійно функціональних ситуаціях ігрової взаємодії); встановлення результативності власної навчально-пізнавальної

діяльності; здійснення самооцінки сформованості рівня професійно-педагогічної компетентності та її порівняння з показниками і рівнями сформованості цього феномену в інших здобувачів тощо (*«Конверт побажань»*, *«Самооцінка»*, *«Управління ініціативою»* тощо).

Під час рефлексивного аналізу здобувач вищої освіти ідентифікує себе з ідеальною моделлю вчителя початкових класів; з тим чи іншим змістом і рівнем сформованості професійно-педагогічної компетентності; з різними моделями виконання професійних функцій, рівнем знань, умінь і навичок, які демонструються іншими здобувачами під час інтерактивних взаємодій; з діями своїх однокласників та їхнім рівнем професійно-педагогічної компетентності. Такий підхід до самооцінки передбачає послідовну зміну стану учасників інтерактивної взаємодії: зміну діяльності та її мотивів, емоцій і почуттів, знань і вмінь, а відтак – прогресивну зміну і корекцію рівня сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

6. Шоста група засобів інтерактивних технологій призначена для контролю за формуванням професійно-педагогічної компетентності здобувачів вищої освіти. Це спеціальні методики, розроблені з метою фіксації стану розвитку цього феномену в кожного студента за певними критеріями і показниками, вказаними заздалегідь; спеціальні завдання для проведення комп'ютерного контролю знань на рівні діалогу «людина – машина» (*«Міні-презентація»*, *«Взаємне опитування»*, *«Спіймай помилку»* тощо) [25].

Звертаємо увагу на те, що в інтерактивному навчанні базисом є *активність* особистості здобувача вищої освіти, що визначається не тільки безпосередньо методом, але й іншими чинниками, наприклад, освітнім середовищем, педагогічними умовами, які визначає і реалізує викладач. Наголошуємо, педагог-викладач в інтерактивному навчанні виконує функції організатора навчально-пізнавального процесу, розробника спеціальних інтерактивних методик із метою цілеспрямованого формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Крізь призму вищевикладеного використання засобів інтерактивних технологій у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглядається нами як педагогічний процес, що базується на систематичному використанні інтерактивних форм і методів навчання, цілеспрямованому застосуванні методичних матеріалів для оптимальної і продуктивної організації інтерактивної взаємодії на різних рівнях: «викладач – студент», «студент – студент», «студент – джерело інформації».

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку, що інтерактивні технології доцільно використовувати в багатьох сферах, і зокрема, у сфері професійної педагогічної освіти. Однак, попри те, що порушена проблема є досить дослідженою, в процесі формування професійно-педагогічної компетентності, саме у вчителів початкових класів, бракує практичних механізмів їх упровадження в освітній процес закладу вищої освіти. Це зумовлює необхідність удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів, який буде покликаний сформувати у них професійно-педагогічну компетентність.

РОЗДІЛ 2.
ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Компонентно-критеріально-рівнева характеристика сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій

Теоретичне опрацювання психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволило визначити компоненти, критерії, показники їх вияву та рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій із урахуванням поглядів сучасних науковців. Так, В. Ягупов вважає, що основними маркерами професійної компетентності фахівця, здебільшого, є: знання, навички та вміння як сукупність психічних утворень, які формують загальний і професійний інтелект, загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість фахівця до певного виду фахової діяльності; професійна позиція фахівця – система сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив, а також власні досягнення фахівця, які визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль в професійній діяльності й повсякденному житті; індивідуально-психічні особливості – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність фахівця, неповторний стиль його діяльності, поведінки й втілюються у конкретних якостях професійної діяльності; акмеологічні інваріанти фахівця – внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці і просування до власних вершин досконалості у професійній діяльності [65].

З огляду на це, було виділено такі компоненти сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знанцевий, поведінково-рефлексивний.*

Охарактеризуємо кожен із визначених компонентів і виділимо основні критерії та показники їх вияву.

Мотиваційно-ціннісний компонент є надзвичайно важливим та необхідним при формуванні у здобувачів вищої освіти професійно-педагогічної компетентності, позаяк він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала. При цьому від того, чим мотивує майбутній учитель свою діяльність, залежать характер його участі в освітньому процесі, досягнуті результати у навчанні і вихованні молодших школярів. Цей компонент характеризується позитивним ставленням до професії, визначає певний інтерес до неї та особисту зацікавленість як базова характеристика готовності до професійної діяльності загалом. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування перспективних, внутрішньо-вмотивованих дій, інтересів, настанов, потреб, мотивів, які спонукають до формування професійно-педагогічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

До основних показників вияву мотиваційно-ціннісного компонента належать:

- ціннісне ставлення до професійної діяльності вчителя початкової школи; усвідомлення її важливості та соціальної значущості;
- вибір ціннісних основ професійної діяльності, усвідомлення себе як майбутнього професіонала;
- усвідомлення потреби професійного розвитку на рівні теорії й практики.

З таких позицій критерієм вияву мотиваційно-ціннісного компонента сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів вважаємо *аксіологічно-потребнісний критерій.*

Когнітивно-знаннєвий компонент передбачає формування системи знань та розвитку мислення майбутнього вчителя початкових класів як результат його навчально-пізнавальної діяльності. Цей компонент характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок майбутнього вчителя, повноту й дієвість знань у процесі виконання різних видів професійної діяльності. При цьому рівень поінформованості вчителя визначається за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу і вибору оптимальних способів розв'язання професійних проблем, особистісних потреб та інтересів [13].

До основних показників вияву цього компонента віднесемо:

- наявність глибоких та ґрунтовних знань за фахом, їх критичне осмислення та узагальнення;
- здатність до самостійного накопичення знань;
- вміння переводити теоретичні положення в професійні дії;
- знання про сутність і зміст професійної діяльності вчителя початкових класів.

З таких позицій критерієм вияву когнітивно-знаннєвого компонента сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів вважаємо *знаннєво-пізнавальний критерій*.

Поведінково-рефлексивний компонент передбачає формування готовності щодобувачів вищої освіти до майбутньої практичної діяльності. Цей компонент акумулює сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності; характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується компонент через такі процеси, як: компетенції діяльності, засоби і способи діяльності: планування, проєктування, моделювання, прогнозування, орієнтування в різних видах діяльності; управління діяльністю: постановка і розв'язання завдань; побудова і розв'язання нестандартних, проблемних ситуацій, саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

До основних показників вияву поведінково-рефлексивного компонента належать:

- вміння бачити низку варіантів дій у тій чи іншій професійній ситуації, варіативно розв'язувати професійні завдання;
- уміння підбирати зміст, форми, методи, прийоми, засоби навчання, відповідно до визначеної мети та завдань;
- здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів; здатність до самовдосконалення та самоосвіти, ефективного використання наявного досвіду в нових умовах;
- вміння свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміка особистісного зростання.

З таких позицій критерієм вияву поведінково-рефлексивного компонента сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів вважаємо *рефлексивно-діяльнісний критерій*.

Звертаємо увагу на те, що якісна сформованість та визначеність показників є віддзеркаленням змісту конкретних критеріїв.

Для розробки показників критеріїв професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів нами було також використано бінарну класифікацію компетенцій: компетенції, які є загальними для всіх сучасних фахівців різних профілів (загальні, або ключові компетенції); професійні компетенції, які є базовими для всіх спеціальностей педагогічної галузі, та компетенції, що зумовлені предметною галуззю діяльності.

Загальні (ключові) компетенції є ядром професійної компетентності випускника будь-якого закладу вищої освіти, позаяк вони виявляються не лише у розв'язанні професійних завдань, але й завдань за межами його професії.

Серед загальних компетенцій виділимо такі групи: загальнокультурні, загальнонаукові, соціально-особистісні.

Загальнокультурні компетенції включають різноманітні культурні сфери життєдіяльності людини, а також цінності, традиції національної культури та прояви ціннісних орієнтацій і якостей особистості.

Загальнонаукові компетенції виявляються в умінні аналізувати, синтезувати, порівнювати і зіставляти, систематизувати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати нові знання й характеризують рівень інтелектуального розвитку особистості, її загальну освіченість, здатність до саморозвитку і самовдосконалення, спроможність використовувати інформацію з різних джерел тощо.

Соціально-особистісні компетенції відображають систему знань про соціальну дійсність і про себе, а також систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко й адекватно адаптуватися, приймати компетентні рішення за різних обставин. До цієї групи віднесемо компетенції комунікабельності, соціальної взаємодії, громадянськості, відповідальності, ініціативності, цілеспрямованості, організованості, високу виконавську здатність, гуманність, толерантність тощо. Соціально-особистісна складова компетентності фахівця забезпечує життєдіяльність людини в усіх сферах життя й адекватність її взаємодії з іншими людьми, групою, колективом.

Виділення професійних компетенцій майбутніх учителів початкових класів в дослідженні здійснювалось з огляду на коло повноважень, функцій, обов'язків сучасного фахівця.

Професійні компетенції співвідносяться з вимогами до професійної підготовленості фахівця, визначають його здатність ефективно діяти згідно з вимогами справи, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності.

У нашому дослідженні ціннісно-мотиваційний показник включає оволодіння загальнокультурними компетенціями, знаннєвий показник – загальнонауковими компетенціями, поведінково-рефлексивний – професійними і соціально-особистісними компетенціями.

Виокремлені критерії і показники професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів дають можливість охарактеризувати рівні сформованості досліджуваного феномену. Відтак, з урахуванням логіки дослідження виокремлюємо чотири рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: високий, достатній, задовільний, елементарний, що віддзеркалюють ступінь оволодіння здобувачами вищої освіти різними компетенціями (загальними, професійними). Схарактеризуємо ці рівні.

Високий рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів характеризується яскраво вираженою професійною мотивацією та усвідомленим вибором ціннісних засад професійної діяльності, націленням на професійне зростання.

У таких здобувачів наявні глибокі та ґрунтовні фахові знання, що критично осмислюються та узагальнюються; сформована здатність самостійного накопичення знань, розвинуті вміння переносити теоретичні положення в професійні дії, превалює висока готовність до майбутньої практичної діяльності. У майбутніх учителів початкових класів спостерігається створення власних підходів, своєї логіки міркування і стратегії варіативного розв'язання професійних завдань, що призводить до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів, самовдосконалення та самоосвіти, ефективного використання наявного досвіду в нових умовах. Цей рівень професійно-педагогічної компетентності передбачає оволодіння загальнокультурними, загальнонауковими, професійними і соціально-особистісними компетенціями.

Достатній рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів вирізняється сформованістю професійної мотивації та вибором ціннісних основ професійної діяльності, орієнтацією на професійне зростання. У здобувачів цього рівня наявні знання за фахом, але вони не систематизовані та неузагальнені. У майбутніх учителів частково сформована здатність щодо самостійного накопичення знань, уміння

втілювати теоретичні положення у професійних діях, готовність до майбутньої практичної діяльності. У них спостерігається здатність загалом бачити низку варіантів дій у тій чи іншій професійній ситуації, виявляти рефлексію щодо оцінки власної діяльності та її результатів, самовдосконалення та самоосвіти, використання наявного досвіду в нових умовах. Цей рівень професійно-педагогічної компетентності передбачає часткове оволодіння майбутніми вчителями початкових класів загальнокультурними, загальнонауковими, професійними і соціально-особистісними компетенціями.

Задовільний рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів вирізняється недостатньою сформованістю професійної мотивації та вибором ціннісних основ професійної діяльності, хоча такі здобувачі вищої освіти й націлені на професійне зростання. Вони мають фрагментарні та несистематизовані знання за фахом, не вміють їх критично осмислювати та узагальнювати. У майбутніх учителів початкових класів, хоча частково сформована здатність самостійного накопичення знань, однак вони не вміють втілювати теоретичні положення в професійні дії, їх готовність до майбутньої практичної діяльності недостатня для ефективної роботи. У таких здобувачів частково спостерігається вміння бачити низку варіантів дій у тій чи іншій професійній ситуації, самостійно реконструювати деякі кроки в запропонованих алгоритмах, усвідомлено обирати та використовувати варіативні зразки, доводити їх ефективність у порівнянні із запропонованими. Їм притаманна поодинокі здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів, самовдосконалення та самоосвіти, використання наявного досвіду. Цей рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів передбачає часткове оволодіння загальнокультурними, загальнонауковими, професійними і соціально-особистісними компетенціями.

Елементарний рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів передбачає: не сформованість професійної мотивації та неусвідомлений вибір ціннісних основ професійної діяльності, індиферентне

ставлення до професійного зростання. Здобувачі вищої освіти цього рівня мають недостатній рівень знань за фахом, слабо виражену готовність до самостійного накопичення знань, не вміють переносити теоретичні положення в професійні дії. Система практичної готовності сформована на рівні самостійного відтворення як звичка працювати в обмеженому технологічному просторі (вміння самостійно імітувати дії за поданим зразком, надання переваги інтуїції при визначенні варіантів дій у тій чи іншій професійній ситуації). Таким здобувачам характерна не сформованість здатності до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів, самовдосконалення та самоосвіти, використання наявного досвіду. Цей рівень професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів не передбачає оволодіння загальнокультурними, загальнонауковими, професійними і соціально-особистісними компетенціями.

Отже, нами здійснена компонентно-критеріально-рівнева характеристика сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій, що розглядається нами як базис для з'ясування рівня професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

2.2. Обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій

У контексті порушеної проблеми відповідно до завдань дослідження актуалізується визначення *педагогічних умов*, які сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій.

Поняття «умова» у тлумачному словнику визначається як необхідна *обставина*, що уможливорює здійснення, створення, чого-небудь або сприяє чомусь [7, с. 1506]. Водночас поняття «обставина» характеризується в тлумачному словнику як сукупність умов, за яких що-небудь відбувається. Дослідники вживають також поняття *фактор* як *умову*, рушій будь-якого процесу, явища. Таким чином, онтологічна низка таких понять, як умова, фактор, обставина, чинник, які характеризуються як *причина* (явище, що породжує інше явище та визначає його характер і є приводом для певних дій, спонукою, мотивом, що зумовлюють певні вчинки), акцентує причинно-наслідковий зв'язок між умовами професійної підготовки здобувачів і сформованістю у них професійно-педагогічної компетентності як результату навчання у вищій школі.

Відтак, перед викладачем постає завдання не лише *визначити* й *реалізувати* певні педагогічні умови для досягнення запланованого ефекту. Адже, професійна підготовка фахівців, як складова освітнього процесу у закладах вищої освіти, базується на певних дидактичних відносинах, які формуються у ході педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності здобувача, опосередковуються через навчальні ситуації, що створюються викладачем і зумовлюються низкою обставин (педагогічних умов), які оптимізують ці види діяльності.

Ми суголосні з думкою вчених, що навчальний процес залежить від педагогічних умов його організації викладачем, вибору спеціальних засобів, методів, форм навчання, що є *умовами*, в яких відбувається взаємодіяльність викладача і здобувача та реалізуються заплановані завдання.

У контексті дослідження для визначення та реалізації педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів урахувалися загальні цілі та специфіка підготовки здобувачів у закладах вищої освіти педагогічного профілю. Водночас, конкретизовані педагогічні умови прогностично в процесі їх реалізації мають оптимально забезпечити формування професійно-

педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Тому аналіз наукових напрацювань щодо визначення і реалізації педагогічних умов здійснювався в нашому дослідженні в таких напрямках:

– конкретизації сутності поняття «педагогічна умова» на засадах наукового підходу до визначення цього феномену і створення спеціального освітнього середовища у підготовці майбутніх учителів початкових класів;

– аналіз сукупності педагогічних умов різного спрямування для вибору оптимальних з метою цілеспрямованого формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів;

– конкретизація педагогічних умов, які, на нашу думку, будуть ефективними в контексті нашого дослідження і сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій;

– обґрунтування методики реалізації визначених педагогічних умов.

При цьому враховувався той факт, що оптимальна організація освітнього процесу базується на засадах об'єктивних, внутрішніх, суттєвих та відносно стійких зв'язків. Відтак, визначення педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій ґрунтувалося на основних законах дидактики: цілісності та єдності дидактичного процесу, соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання, єдності та взаємозв'язку теорії та практики, законі розвивального навчання та його зумовленості характером діяльності здобувачів.

Визначення педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій ґрунтувалося на дотриманні дидактичних закономірностей взаємозв'язку мети, змісту і методів навчання та управління цим процесом. Нами враховувалися такі дидактичні закономірності, схарактеризовані провідними науковцями з педагогіки [63], а саме:

– *змістово-процесуальні*, згідно з якими результати професійної підготовки майбутніх фахівців залежать від *значущості* для них змісту навчального матеріалу, від *способів їх залучення* до навчально-пізнавальної діяльності шляхом використання певних засобів навчання, від *характеру навчальної ситуації*, яка створюється викладачем і мотивує здобувачів до активного професійного розвитку;

– *гносеологічні*, відповідно до яких результати підготовки здобувачів залежать від продуктивності навчально-пізнавальної діяльності та здатності практично застосовувати знання і вміння; оскільки результативність засвоєння знань прямо пропорційно залежить від потреби вчитися. Відтак, необхідно підвищувати рівень проблемності навчання, інтенсивності залучення здобувачів до розв’язання значущих для них навчально-професійних завдань, що водночас мотивуватиме їх до творчої навчально-пізнавальної діяльності;

– *психологічні*, що потребують урахування інтересу до навчально-професійної діяльності і навчальних можливостей здобувачів, оскільки продуктивність фахової підготовки залежить від їхньої пізнавальної активності, особливостей мислення, здатності до учіння, сформованості навичок і вмінь, які можуть формуватися у процесі застосування спеціальних тренувальних вправ і спонукатимуть майбутніх учителів початкових класів до мисленнєвої діяльності та смислотворчості;

– *кібернетичні*, згідно з якими ефективність, якість навчання залежить від частоти й обсягу зворотного зв’язку, від ефективності контролю, від якості управління навчальним процесом, а продуктивність професійної підготовки підвищується, коли модель дії, що її слід виконувати, – «програма рухів» та її результати – «програма мети» випереджають у мозку саму діяльність [81, с. 288];

– *організаційні* закономірності, що підкреслюють: ефективність навчання залежить від управління цим процесом з боку викладача та оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності студента [45].

Таким чином, спрогнозовано, що реалізація педагогічних умов сприятиме оптимізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів і призведе до сформованості у них належного рівня професійно-педагогічної компетентності у процесі професійної підготовки. При цьому ми виходимо з того, що специфічними рисами майбутнього вчителя стає потреба й готовність оволодіти професією, прагнення набуті професійної освіченості, досвіду, майстерності, культури фахівця, що об'єднується загальним поняттям професійно-педагогічна компетентність.

За результатами дослідження, нами визначено такі педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій:

1) створення професійно-мотиваційного простору, мотивоване залучення здобувачів до інтерактивної взаємодії, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя засобами інтерактивних технологій;

2) забезпечення інтегративного підходу у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів через інтеграцію змісту освіти, доцільного об'єднання його елементів у цілісність, що визначається як загальнокультурна тенденція [15];

3) наявність цілісної самоосвітньої навчально-пізнавальної, практико-зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування професійно-педагогічної компетентності;

4) наближення процесу підготовки студентів до умов професійної діяльності на основі дидактичних інтерактивних ігор фахового спрямування (рольових ігор), під час яких імітуються і вирішуються проблемні ситуації, типові для реального процесу професійної діяльності вчителів, як носіїв певних фахових функцій.

Усі визначені педагогічні умови мають застосовуватися в комплексі, взаємодоповнювати одна одну, позаяк саме від їх оптимального поєднання залежить успішність, ефективність і цілеспрямованість реалізації всіх інших.

Першою педагогічною умовою є створення професійно-мотиваційного середовища за допомогою використання інтерактивних технологій. Важливість цієї педагогічної умови полягає в тому, що прагнення здобуття власних досягнень (зростанні особистісної значущості, впевненості, самоповаги), а також досягнення поваги інших (здобуття певного статусу, визнання, престижу), є одним із мотивів професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Іншим аспектом навчання здобувачів є потреба в самоактуалізації, потреба у пізнанні, що теж реалізується в процесі фахової підготовки. Таким чином, формування у майбутніх учителів початкових класів ціннісного ставлення до фахової підготовки, набуття ними ґрунтовних знань, практичних професійних навичок і вмінь, а відтак – високого рівня готовності кваліфіковано виконувати професійні функції визначається як професійна мотивація.

Отже, формування позитивного ставлення до майбутньої професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності здобувачів. Ефективність і результативність їх професійної підготовки залежить від педагогічних умов, спрямованих на створення професійно-мотиваційного середовища, яке впливатиме на оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Ми припустили, що таке середовище створюють саме інтерактивні технології. Так, до прикладу, участь у змодельованих професійних ситуаціях спонукатиме майбутніх учителів початкових класів до визначення ціннісних мотивів навчання, формування переконань у важливості всебічної професійної підготовки, прагнення до професійного зростання, що впливає на формування внутрішньої професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів. При цьому завдяки участі в інтеракціях, майбутні учителі не можуть не діяти, залишатися сторонніми глядачами. Активна участь у змодельованих віртуально-професійних ситуаціях забезпечується мотивацією виявити свої професійні можливості та здібності. Позитивний емоційний фон ігрової ситуації викликає позитивне сприйняття навчального процесу. Співробітництво студентів у групі мотивує

кожного з них до активної міжособистісної взаємодії, забезпечує рефлексію і прагнення до професійного самовдосконалення.

Під час реалізації цієї умови в експериментальній групі (ЕГ) застосовувалася лекційно-семінарська система навчання з включенням у неї різноманітних інтерактивних прийомів роботи зі здобувачами. На лекціях студенти отримали знання, необхідні для практичної інтерактивної роботи. Майбутнім учителям була надана можливість поглибити й поповнити базові знання, заохотити себе до самостійного мислення, використати власний досвід, висловити власну позицію.

На лекціях використовувалися аналіз продуктів творчої діяльності здобувачів для вирішення неординарних ситуацій у майбутній педагогічній діяльності; актуалізація та активізація розумової діяльності через проблемні, інформаційні запитання лектора до аудиторії. Це дозволяло здобувачам поширювати та поглиблювати відповідні знання про інтерактивне навчання, сприяло формуванню свідомого підходу до досягнення поставлених цілей і завдань, надавало цілеспрямованості інтерактивній педагогічній діяльності, дозволяло змодельовати приклади взаємодії педагога з учнями за допомогою інтерактивного навчання, реалізувати власні можливості.

Змістом семінарсько-практичних занять став професійний діалог «студент-викладач» та «студент-студент», що сприяло актуалізації їх досвіду роботи, спонукало до обміну досвідом. Навчання на семінарських заняттях здійснювалося різними способами. Найчастіше застосовувався метод «навчання у групі». Робота в мікрогрупі передбачала закріплення лекційного матеріалу шляхом виконання різноманітних завдань, індивідуальну самостійну роботу студентів над конкретним завданням. Робота над спільним завданням, коли кожен виконував самостійно свою частину роботи, передбачала постійну взаємодію з іншими членами групи; робота кожного була умовою успіху всієї групи. Всі члени групи несли персональну відповідальність за свою частину роботи, що зумовлювало само- і

взаємоконтроль, взаємодопомогу; здобувачі заохочувалися не змаганням між групами та студентами, а поступовим набуттям знань.

Навчити спілкуванню можна тільки в процесі спілкування. Тому організація діалогів, дискусій, групових форм вирішення педагогічних навчальних завдань, використання ділових і дидактичних ігор, в яких необхідним елементом є організація спільної діяльності, – все це обов'язкові елементи інтерактивного навчання. У процесі дидактично організованого спілкування майбутні вчителі початкових класів не тільки навчилися організації своєї діяльності в соціумі, але й одержали навички гуманного і етичного досягнення цілей діяльності в умовах протидії або підтримки соціальним середовищем. У дискусіях досягалися цілі навчання і продовжувалося формування мотиваційно-ціннісної структури особистості, посилювалося прагнення до самореалізації.

Головна мета використання ігрових прийомів і процедур полягала в зміні емоційного ставлення студентів до навчальної інформації або процесу навчання від аморфного до зацікавленого, активного. Характерними прикладами ігрових прийомів були питання типу: «Хто може відповісти на таке питання...?», «Хто знає, чому...?», «Хто може мені заперечити...?», «Я не пам'ятаю, підкажіть мені як...?», «Давайте спробуємо разом відповісти на складне питання...?», «Хто згоден з цією думкою?» та ін.

Одним із популярних методів інтерактивного навчання, який застосовувався на практиці, був аналіз педагогічних ситуацій, в основу якого було покладено колективне вирішення проблемного завдання, що потребувало знаходження конкретного рішення або визначення сукупності дій, які призведуть до виходу з критичної ситуації. Ситуація – це певний стан соціальної реальності, в яку потрапляють дійові особи ситуаційної вправи. Конкретизація стану можлива на основі таких явищ, що роблять ці ситуації складними і неоднозначними.

Мотиваційна складова структури ситуаційної вправи поєднувалася зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулювала і залучала

майбутніх учителів початкових класів до пошуку шляхів розв'язання проблеми. Виконання таких взаємопов'язаних структур давало кращі результати у формуванні педагогічних знань, ніж традиційні, пасивні методи навчання, що сприяло переходу до більш високого рівня особистісно-професійного розвитку здобувачів і формування їхньої професійно-педагогічної компетентності. При цьому доречність вибору ситуації визначалася ступенем її відповідності досліджуваному знанню, а також наявністю нестандартності, певної інтриги, що додавало їй цікавості, спонукало дослідницьку мотивацію.

Другою педагогічною умовою у дослідженні визначено забезпечення інтегративного підходу у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів через інтеграцію змісту освіти, доцільного об'єднання його елементів у цілісність, що визначається як загальнокультурна тенденція [14, с.356].

Результатом інтегративного підходу в нашому дослідженні є формування цілісності професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів завдяки застосуванню інтерактивних форм та методів навчання, які спрямовують навчальний процес на об'єднання різнорідних знань.

Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань.

Інтегроване навчання має принципове значення як для процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців, так і для їхньої подальшої професійної діяльності. Інтеграція – процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілісного. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності.

Інтегративний підхід реалізується за допомогою принципу контекстності навчання, що в педагогічному навчальному закладі виявляється через специфічну спрямованість пізнавальної та комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно орієнтованих завдань [14]. Усі науки, що викладаються в навчальному закладі, мають бути зорієнтовані на майбутню професію здобувача, формування і розвиток його професійних якостей, що забезпечують високу ефективність майбутньої професійної діяльності.

Так, під час використання різноманітних інтерактивних методів та прийомів ми забезпечували дотримання даного принципу, оскільки підібрані вправи та завдання можна було вирішити лише застосовуючи знання з різних освітніх компонентів, що вивчались майбутніми вчителями початкових класів.

Третьою педагогічною умовою визначено наявність цілісної самоосвітньої навчально-пізнавальної, практико зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З цією метою використовувалася організація самоосвітньої діяльності студентів, в основі якої – інтерактивна взаємодія на рівні «студент – джерело інформації». Проте, на нашу думку, особливо активно та результативно така взаємодія буде відбуватися за наявності цілісної самоосвітньої навчально-пізнавальної практико зорієнтованої діяльності щодо формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Основними завданнями було визначені такі:

1. Виявлення особистісного рівня професійної компетентності на підставі самодіагностики

2. Рациональне планування самоосвітньої діяльності з урахуванням виявлених недоліків у власній підготовці.

3. Досконала організація самоосвітньої діяльності та участь у різноманітних формах роботи.

4. Проведення моніторингу професійного зростання, позитивних зрушень у власній професійній підготовці.

Для реалізації цих завдань у зміст лекцій, що проводилась в межах формувального експерименту, було включено питання під час опрацювання якого були розкриті особливості самоосвітньої діяльності, її принципи, основні компоненти та особливості цілісної самоосвітньої навчально-пізнавальної, практико зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Четвертою педагогічною умовою є наближення процесу підготовки студентів до умов професійної діяльності на основі дидактичних інтерактивних ігор фахового спрямування (рольових ігор), під час яких імітуються і вирішуються проблемні ситуації, типові для реального процесу професійної діяльності вчителів, як носіїв певних фахових функцій.

Ділові ігри науковці розглядають як імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів; як форму відтворення предметного і соціального змісту певної реальної діяльності, в тому числі і професійної [52, с. 70], то навчально-ділові ігри призначені для використання ігрових моделей професійної діяльності у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів.

З метою оптимізації використання дидактичних інтерактивних ігор у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів розглянемо сутність цих засобів інтерактивних технологій.

1. Вихідним, нормуючим моментом у грі є правила, на основі яких структурується вільна ігрова поведінка учасників. Тому для цілеспрямованого використання дидактичних інтерактивних ігор в процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів основне завдання викладача полягає у розробці методичного забезпечення для оптимальної навчально-ігрової взаємодії студентів.

2. Гра має утилітарний, прагматичний характер (для викладача – навчити, підготувати до професійної діяльності студента, а для майбутнього

фахівця – отримати практичний досвід професійних дій тощо), що передбачає освоєння студентом майбутньої професійної ролі. Тому зміст навчально-ігрових ситуацій має відповідати, з одного боку, конкретній темі заняття і, водночас, відображати загальну спрямованість – формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

3. У грі обов'язковим є її завершальний етап, що пов'язаний із прийняттям необхідних рішень, з їх оцінкою та рефлексією з приводу процесу прийняття рішень.

4. Дидактична інтерактивна гра структурує активність здобувачів студентів згідно з навчальною метою, що дає змогу майбутнім учителям початкових класів краще, ніж в складному реальному світі, пізнати і зрозуміти структуру причинно-наслідкових зв'язків у змодельованій професійній діяльності, переконливо довести у діалогічно-полілогічній взаємодії своє розуміння шляхів розв'язку фахових завдань.

5. За допомогою інтерактивних дидактичних ігор можна більш ефективно і з відносно малим ризиком навчитися способам професійних дій, перевірити на практиці нові ідеї, виробити навички прийняття професійних рішень. Процес прийняття рішення традиційно розглядається науковцями як етап вольового акту, пов'язаного з вибором мети і способу діяльності. Продуктивний процес прийняття рішення охоплює появу психічних новоутворень у вигляді нових оцінок, мотивів, настанов, смислів [52, с.23].

Таким чином, дидактичні ігри як засоби інтерактивних технологій використовувалися для організації інтерактивного навчання – способу пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності суб'єктів навчального процесу. На основі міжособистісної взаємодії відбувався обмін інформацією, спільно вирішувалися проблеми професійного спрямування, моделювалися фахові ситуації, оцінювалися дії однокласників і власна поведінка, відбувалося «професійне занурення» в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем у змодельованих навчально-ігрових ситуаціях.

Використання дидактичних інтерактивних ігор як засобу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів дозволяє:

1) сформувати мотивацію на більш ґрунтовне вивчення здобувачами професійно орієнтованих освітніх компонентів (тому може використовуватися на початковій стадії навчання);

2) оцінити рівень підготовленості майбутніх учителів з освітнього компонента, під час вивчення якого використовується гра (тому може використовуватися для вхідного і для підсумкового контролю);

3) оцінити рівень володіння матеріалом і переведення його з пасивного стану – знання в активний – уміння (і тому може бути ефективним як метод відпрацювання навичок відразу ж після обговорення навчального матеріалу);

4) отримати здобувачам власний досвід виконання професійних дій в умовах змодельованої фахової ситуації;

5) активізувати самоосвітню діяльність здобувачів, оскільки під час ділової гри необхідні не тільки знання з лекційного матеріалу, а більш широкий професійний світогляд;

6) формувати плюралізм думок і дій, багатоваріантність мислительних операцій, інтерес до більш ефективного конструювання майбутньої професійної діяльності;

7) розвивати індивідуальне професійне мислення, вміння аналізувати і прогнозувати [64].

Отже, гра у контексті дослідження – це імітаційне моделювання реальних механізмів і процесів професійної діяльності в освітньому середовищі ЗВО; форма відтворення предметного і функціонального змісту роботи майбутніх учителів. Дидактична гра відрізняється від інших методів інтерактивного навчання тим, що дає змогу учасникам «прожити» певний час у виробничій ситуації, що вивчається, набути досвіду професійної діяльності в нових умовах, що, поза сумнівом, необхідно для формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Перевагами дидактичних ігор як засобу інтерактивних технологій є такі:

По-перше, змодельовані професійні взаємини забезпечують заурення здобувачів у імітоване професійне середовище. Студент стає суб'єктом професійних взаємин, набуває необхідних умінь і навичок правильного виконання своїх виробничих функцій, що сприяє інтенсивному професійному розвитку в площині формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

По-друге, емоційно-творчий характер ігрової і, водночас, навчальної діяльності майбутніх учителів слугує дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення, що відображає здібності студента до аналізу виробничих ситуацій, постановки, вирішення і доведення суб'єктивно нових для нього завдань; розвиває вміння ефективно взаємодіяти з одногрупниками.

По-третє, гра розкриває особистісний потенціал студента. На основі рефлексії кожен учасник має змогу оцінити власні навчальні і професійно-діяльнісні можливості окремо й у спільній діяльності з іншими студентами. Таким чином уможлиблюється діагностування не лише професійних якостей майбутніх учителів, але й типового розвитку окремих виробничих ситуацій. Тому, такі заняття стають своєрідною перевіркою способів і прийомів професійної діяльності, викликають відчуття задоволеності і впевненості в собі [52, с. 74].

Для охоплення всіх здобувачів грою нами створювалася змагальна ситуація для кількох малих груп. Ураховувався той факт, що змагальність є потужним спонукальним чинником активізації пізнавальної діяльності, оскільки в навчальному процесі фахової підготовки діють мотиви професійно-престижного характеру. Кожен здобувач прагне показати, що він «чогось вартий» у професійному сенсі, готовий обмінятися досвідом, продемонструвати глибину аналітичного мислення, творчого підходу до вирішення професійних завдань на основі досконалого знання фахової проблеми тощо. У цьому випадку для підсилення фактору змагальності використовувалося бальне оцінювання у мікрогрупах, що має такі переваги:

1) уможлилювалась активна участь кожного здобувача в обговоренні можливих варіантів розв'язку професійних завдань, адже «група, спрямована на досягнення успішності в навчальній діяльності, опосередковано впливає на результати досягнень кожного її члена [13, с. 13]»;

2) під час обговорення значної кількості практичних ситуацій створювалися умови «професійного занурення» здобувачів, що сприяло формуванню практичного досвіду майбутніх учителів розв'язування складних професійних завдань. Адже важливим дидактичним аспектом формування самооцінки фахівця і засобом закріплення теоретичних знань, на думку науковців, є вдосконалення практики згідно з діяльнісним принципом підготовки майбутніх фахівців [49, с. 97].

Отже, комплексна реалізація конкретизованих педагогічних умов з використанням інтерактивних вправ, ситуацій, навчально-ділових ігор, самостійних завдань спрямовувалася на досягнення навчальних, професійно й особистісно розвивальних цілей, на набуття майбутніми вчителями ціннісного смислу засвоєння знань, умінь, навичок, досвіду фахового спрямування, тобто формування їхньої професійно-педагогічної компетентності.

2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження

Педагогічний експеримент проведено з метою перевірки визначеної мети та завдань дослідження. Експериментальна робота здійснювалася на базі факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки. Дослідницько-експериментальною роботою було охоплено 40 студентів третього-четвертого курсів (спеціальність Початкова освіта) (експериментальна група (ЕГ) – 20 студентів, контрольна (КГ) – 20 студентів).

З метою визначення стану сформованості професійно-педагогічної

компетентності майбутніх учителів початкової школи проводилися бесіди, анкетування, спостереження за здобувачами вищої освіти під час проведення занять, аналізувалися результати їхньої успішності з фахових освітніх компонентів, а також продукти діяльності студентів (звіти з практики) тощо.

Адже «оцінювання в рамках навчання, побудованого на компетенціях, спрямоване на вимірювання цілісних компетенцій, а не окремих знань і вмінь [12, с. 281]». І хоча на основі визначених професійних стандартів науковці зазначають, що оцінювання компетенцій на відміну від традиційного навчання може бути тільки у двох вимірах – «уміє робити» (позитивна оцінка) і «не вміє робити» (незадовільна оцінка) [76, с. 54], на нашу думку оцінок має бути стільки, скільки є рівнів сформованості професійно педагогічної компетентності. Адже цей феномен об'єднує і мотиваційну сферу, і рівень знань, умінь, навичок, досвіду виконання певних професійних дій, що може визначатися більшою кількістю оцінок на основі характеристик кожного рівня, ніж дві.

Для виявлення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій на констатувальному етапі дослідження студентам 3-4 курсів пропонувалися анкета з урахуванням структури досліджуваного феномену. Анкета включала запитання для перевірки кожного з компонентів сформованості професійно-педагогічної компетентності. Перевірка сформованості ціннісно-мотиваційного компонента проводилась нами за допомогою бесіди (перевірялась мотивація до навчання та до своєї майбутньої професії) та анкетування.

Анкетування проводилося анонімно з метою отримання достовірної інформації з боку здобувачів. Для перевірки цього компонента використовували такі запитання:

- Чи хотіли б Ви більше дізнатись про професійно-педагогічну компетентність та можливості її формування впродовж навчання у закладі вищої освіти?

- Якими шляхами, на Вашу думку, можливо підвищити рівень професійно-педагогічної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти? (Додаток Б)

Проведений аналіз отриманих даних, дозволив зробити висновок, що мотиваційно-ціннісний компонент розвинений у студентів на достатньому та високому рівні. Майже всі студенти 94,8% виявили бажання дізнатися більше про професійно-педагогічну компетентність та можливості її формування впродовж навчання, і лише 5,2 % не мали такого бажання. Щодо шляхів формування даної компетентності, то більшість здобувачів вважають навчання у закладі вищої освіти головним шляхом, лише декілька осіб зазначили перспективними шляхами власне педагогічну діяльність (для вдосконалення педагогічної майстерності) та використання різноманітних інноваційних технологій, в тому числі й інтерактивних.

Для визначення діапазону показників у мотиваційній сфері майбутніх учителів також використовувалася методика «Мотивація навчання», за Т. Ільїною подана в додатку А, яка забезпечила можливість встановити три напрямки мотивацій студентів:

шкала №1 – набуття знань (прагнення до набуття будь-яких знань і, зокрема, тих, що стосуються майбутньої професії; допитливість);

шкала №2 – оволодіння професією (прагнення оволодіти професійними знаннями, вміннями, навичками, досвідом, щоб сформувати професійно важливі якості як ознаки професійної компетентності);

шкала №3 – отримання диплома (прагнення отримати документ про вищу освіту за умови формального засвоєння знань).

Для визначення сформованості мотивації на здобуття професійних знань на основі адекватності вибору професії та прагнення досконалого оволодіння нею на належному рівні професійно-педагогічної компетентності використовувалися показники зі шкал № 1 і 2, що знайшло відображення в таблиці 2.2.

**Результати анкетування здобувачів спеціальності Початкова
освіта щодо визначення
сформованості мотивації (у %)**

Зміст діагностування	Рівні сформованості мотивації			
	Високий	Достатній	Задовільний	Елементарний
Мотивація до набуття знань	31,0	44,86	18,97	5,17
Мотивація до оволодіння професією	46,55	39,66	12,07	1,72
Мотивація на отримання диплома	22,45	24,13	27,56	25,86

Порівняльний аналіз результатів опитування студентів свідчить, що *високий рівень* мотивації на здобуття професійних знань властивий 31,0%), на оволодіння професією 46,55 %, на отримання диплома – 22,45%; *достатній* на набуття знань 44,86%, на оволодіння професією – 39,66 %, на отримання диплома – 24,13%; *задовільний* на набуття знань –18,97%, на оволодіння професією – 12,07%, на отримання диплома – 27,56%; *елементарний* – на набуття знань –5,17%, на оволодіння професією – 1,72%, на отримання диплома – 25,86%. Як видно з результатів дослідження більшості студентів притаманний високий рівень мотивації до оволодіння професією та до набуття знань.

До другого блоку анкети входили питання, які характеризують знаннєву готовність. *Наприклад: На вашу думку, професійно-педагогічна компетентність – це ...Які основні показники професійно-педагогічної компетентності вчителя можна виділити? Чи знайомі Ви з технологіями інтерактивного навчання, назвіть декілька.*

Також аналізувались результатами успішності студентів із фахових освітніх компонентів. За результатами проведеного аналізу, можемо зробити висновки, що більшість студентів мають переважно задовільний рівень сформованості цього компоненту, їхні відповіді вирізняються загальними означеннями зазначених понять. Близько 70% студентів вважають головними методами інтерактивного навчання «мозковий штурм», «мікрофон», «карусель», «дискусія», знають про інтерактивне навчання, але констатують його незначне застосування.

Проте, все ж більшість студентів хоч і знають деякі методи інтерактивного навчання, проте, вони розглядають їх у контексті використання під час проведення ними уроків на практиці та в подальшій професійній діяльності, зовсім нехтуючи їх можливостями для власного навчання та самовдосконалення. З таблиці 2.3. видно, що рівень сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту у майбутніх учителів початкових класів знаходяться в основному на задовільному та достатньому рівнях

Таблиця 2. 3.

Рівні сформованості когнітивно-знаннєвого та поведінково-рефлексивного компонентів у здобувачів спеціальності «Початкова освіта» (у %)

Компонент	Рівні сформованості			
	Високий	Достатній	Задовільний	Елементарний
Мотиваційно-ціннісний	68,97	18,97	8,61	3,45
Когнітивно-знаннєвий	6,90	17,24	65,52	10,34
Поведінково-рефлексивний	13,79	30,03	51,73	3,45

Одержанні дані свідчать про недостатній рівень сформованості когнітивно-знаннєвого компонента. На наш погляд, такі результати зумовлені тим, що під час вивчення освітніх компонентів знання накопичуються студентами різнорідно, немає певних зв'язків, що поєднували б їх у єдину цілісну систему. Також причиною відсутності необхідних знань у здобувачів є те, що в більшості випадків вони не звертають особливої уваги на те, наскільки в них сформовані ті чи інші уміння, а також якими знаннями вони володіють добре, а які їм необхідно ще здобути. Лекції, практичні та семінарські заняття не розглядаються ними як можливість для підвищення рівня власної компетентності загалом у тому чи іншому питанні.

Кількісні результати рівня сформованості когнітивно-знаннєвого та поведінково-рефлексивного компонентів готовності здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта відображенні у таблиці 2.3.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що у майбутніх учителів початкової школи переважає задовільний та достатній рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності.

Проте, дані результати не є оптимальними та не відповідають вимогам, що висуває освітній простір до майбутнього вчителя. Загалом же, мотиваційно-ціннісний компонент сформований у здобувачів на високому рівні (переважає мотивація на здобуття знань та отримання професії), а когнітивно-знаннєвий та поведінково-рефлексивний компоненти – переважно мають задовільний та достатній рівні.

З метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інтерактивних технологій було проведено формувальний педагогічний експеримент.

Відповідно до розподілених нами груп, в експериментальній групі впроваджувались розроблені педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а контрольна група навчалася за традиційною системою.

Аналізуючи отримані результати проведеного експериментального дослідження ми бачимо, що кількість респондентів з високим та достатнім рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента після другого зрізу збільшилася в ЕГ на 16,6% та 5,5 %, а в КГ на 4,7% та 4,8 % відповідно.

Здійснення порівняльного аналізу формування мотиваційно-ціннісного компонента професійно-педагогічної компетентності у контрольній та експериментальній групах дає нам можливість зробити висновок про динамічне зростання рівня сформованості цього компонента в експериментальній групі студентів, які розширили свої пізнавальні інтереси у цій площині.

Отже, розроблені нами педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності, позитивно вплинули на підвищення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента.

Аналіз результатів першого зрізу констатував невисокі показники когнітивно-знанневого рівня як у експериментальній, так і в контрольній групах. Отримані дані свідчать про те, що студенти мають загальні знання про професійно-педагогічну компетентність та інтерактивні технології, проте в дієвих механізмах їх упровадження орієнтуються недостатньо.

За результатами формувального експерименту відбулися динамічні позитивні зміни щодо високого і достатнього рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів (кількість здобувачів збільшилася в ЕГ на 46,6%, а в КГ на 4,8 % відповідно).

Аналіз отриманих даних експериментального дослідження дозволяє підтвердити позитивну динаміку змін рівня сформованості поведінково-рефлексивного компонента професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи в результаті впровадження визначених педагогічних умов (рис. 2.1).

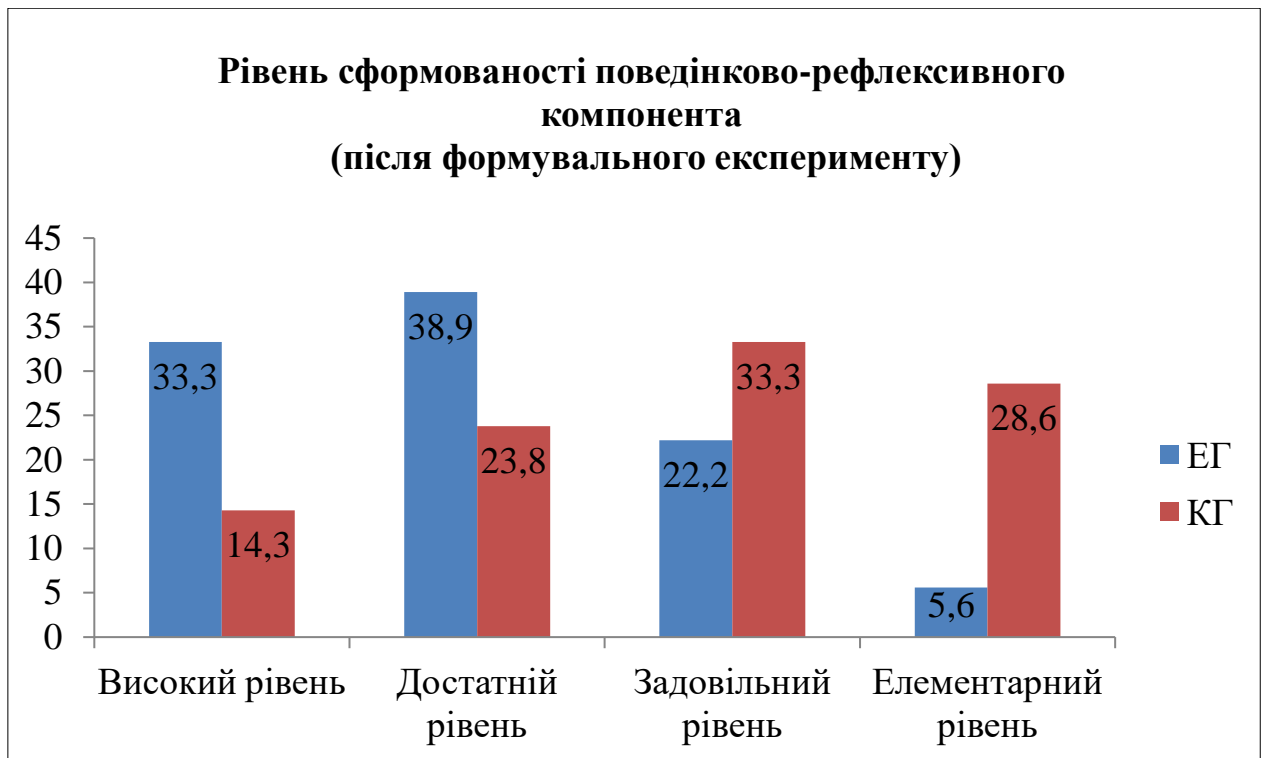


Рис. 2.1. Порівняльна діаграма показників рівня сформованості поведінково-рефлексивного компонента професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи (після формувального експерименту)

Після проведеного експериментального дослідження, стосовно формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій можна зробити такі висновки:

- всі студенти експериментальної групи значно покращили свої результати з усіх компонентів сформованості професійно-педагогічної компетентності;
- порівнюючи загальні результати контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту, можна відзначити чітко виражену позитивну динаміку змін всіх компонентів.

Отже, результати формувального експерименту засвідчили, що теоретично обгрунтовані та експериментально апробовані педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів

початкових класів засобами інтерактивних технологій підтвердили свою ефективність та доцільність використання в освітньому процесі здобувачів спеціальності 013 Початкова освіта.

ВИСНОВКИ

1. Проведений аналіз теорії й практики з проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій дозволив з'ясувати стан розробленості порушеної проблеми; уточнити сутність ключових понять дослідження «компетентнісний підхід», «компетенція», «компетентність», «професійно-педагогічна компетентність». Виявлено, що в останні роки проблема компетентнісного підходу досить активно і всебічно розробляється у науковому дискурсі. Компетентнісний підхід у вищій освіті – це така організація освітнього процесу, яка зосереджується на тому, що здобувачі в результаті навчання виконують чи вміють робити, а не на тому, чого вони мають навчатися. Компетентнісний підхід змінює мету й вектор змісту вищої освіти від передачі знань і вмінь предметного змісту до підготовки майбутнього вчителя зі сформованими життєвими і професійно-педагогічними компетентностями.

Проведений аналіз наукових джерел дозволив виокремити ключові аспекти в характеристиці поняття «компетенція», що охоплюють соціально-професійну та освітню і професійну сфери. Компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Професійно-педагогічну компетентність майбутніх учителів початкової школи потрактовано як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що забезпечують успішне здійснення майбутнім учителем професійно спрямованої діяльності, підвищення професійної майстерності, постійної самоосвіти і самовдосконалення.

2. Схарактеризовано інтерактивні технології як засіб формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Використання засобів інтерактивних технологій у процесі формування

професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи розглядається вченими як педагогічний процес, що базується на систематичному використанні інтерактивних форм і методів навчання, цілеспрямованому застосуванні науково-обґрунтованих методичних матеріалів для оптимальної і продуктивної організації інтерактивної взаємодії на різних рівнях. Інтерактивне навчання розглядається нами як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), спеціальна форма організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, яка включає конкретні цілі – створення комфортних умов навчання, за допомогою яких вони відчують свою успішність, інтелектуальну спроможність, що сприяє продуктивності освітнього процесу.

3. Визначено компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-знаннєвий, поведінково-рефлексивний), критерії (аксіологічно-потребнісний, знаннєво-пізнавальний, рефлексивно-діяльнісний) і рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

Мотиваційно-ціннісним компонентом передбачено формування професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи; вибір ціннісних основ професійної діяльності, усвідомлення себе як майбутнього професіонала. Когнітивно-знаннєвим компонентом визначено наявність глибоких та ґрунтовних знань за фахом, їх критичне усвідомлення та узагальнення; здатність самостійного накопичення знань; вміння переносити (втілювати) теоретичні положення в професійні дії. Поведінково-рефлексивним компонентом передбачено формування готовності майбутніх учителів початкових класів до практичної професійної діяльності; вміння бачити низку варіантів дій у тій чи іншій професійній ситуації, варіативного розв'язання професійних завдань; здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів; до самовдосконалення та самоосвіти, ефективного використання наявного досвіду в нових умовах.

Мотиваційно-ціннісним компонентом передбачено оволодіння загальнокультурними компетенціями, когнітивно-знаннєвим компонентом – загальнонауковими компетенціями, поведінково-рефлексивним – професійними і соціально-особистісними компетенціями. З урахуванням логіки дослідження виокремлено чотири рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: високий, достатній, задовільний, елементарний. Результатами констатувального експерименту встановлено, що мотиваційно-ціннісний компонент розвинутий у здобувачів переважно на високому рівні, тоді як когнітивно-знаннєвий та поведінково-рефлексивний здебільшого на задовільному рівні. Отже, результатами констатувального експерименту ще раз підтверджено актуальність порушеної проблеми.

4. У роботі теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій: створення професійно-мотиваційного простору, мотивоване залучення здобувачів до інтерактивної взаємодії, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя засобами інтерактивних технологій; забезпечення інтегративного підходу у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів через інтеграцію змісту освіти, доцільного об'єднання його елементів у цілісність, що визначається як загальнокультурна тенденція; наявність цілісної самоосвітньої навчально-пізнавальної, практико-зорієнтованої діяльності, спрямованої на формування професійно-педагогічної компетентності; наближення процесу підготовки студентів до умов професійної діяльності на основі дидактичних інтерактивних ігор фахового спрямування (рольових ігор).

Результати експериментального дослідження підтвердили ефективність визначених педагогічних умов формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюшина М.В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2011. 44 с.
2. Бібік, Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : досвід і та українські перспективи : монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Біда О.А., Осадченко І.І., Прокопенко Л.І. Психолого-педагогічні та організаційні умови впровадження технологій інтерактивного навчання у вищій школі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції м. Черкаси, 24–25 квітня 2008 року. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С. 12–14.
4. Бобрицька В.І. Професійно орієнтований контекст формування самоосвітньої компетентності майбутнього викладача в умовах магістратури. Вісник Національного авіаційного університету. Серія Педагогіка. Психологія. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАК-друк», 2015. Вип. 2 (7). С. 24-30.
5. Бондар В. І. Дидактика: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К.: Либідь, 2005. 264 с.
6. Булак Н. П. Педагогічні проблеми формування компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Імідж сучасного педагога. 2014. № 1. С. 25-27.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
8. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2003. 208 с.
9. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога. К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. Х. : Вид. група «Основа», 2007. 176 с.

10. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. 2008.-№ 3. С.23-30.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник; гол. ред. С. Головка. К. : Либідь, 1997. 376 с..
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. - К.: Академвидав, 2004. 352 с
13. Драч І. І. Модель компетентісно-орієнтованого управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи. Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. Луцьк: «Волинь Поліграф», 2013. № 2. 448 с.
14. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
15. Єльнікова О.В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки”. К., 2005. 20с.
16. Єрмаков І. Освіта і життєва компетентність для ХХІ століття. Завуч. 2005. №19. С.13–16. (Шкільний світ).
17. Заблоцька О.С. Компетентісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.eprints.zu.edu.ua>.
18. Закон України «Про вищу освіту» : станом на 29 жовтня 2014 р.: Х.: Право, 2014. 104 с.
19. Закон України про Національну рамку кваліфікацій : проект від 05.10.2010 р. № 7215. Освіта : 2011. 9-16 берез. (№ 14). С. 7–8..
20. Закон України «Про освіту» № - 2145-VIII, від 05.09.2017. Електронний ресурс. Верховна Рада України. Офіц. вид. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. - Назва з екрану.
21. Зязюн І.А. Учитель у вимірах епох і цивілізацій. Мистецтво та освіта. 2008. № 3. С. 9–15.

- 22.Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
- 23.Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 25. С. 13–18.
- 24.Інтерактивні технології навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія; за заг. ред. Н.С. Побірчеко. К.: Наук. світ, 2003. 138 с.
- 25.Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід : метод. посіб. авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. К. : А.П.Н., 2002. 136 с.
- 26.Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності учителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2003. 295 с.
- 27.Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
- 28.Козлова, О. М. Найголовніші складові професійної компетентності вчителя. Педагогічний вісник : науково-методичний журнал. 2015. № 3. С. 32-37
- 29.Комар О. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 405 с.
- 30.Конституція України. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/content/constitution.html>
- 31.Концепція нової української школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
- 32.Кремень В.Г. Вступне слово президента АПН України. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. К. : Педагогічна думка, 2009. С. 3–4.
- 33.Куценко Т. В. Педагогічні умови професійної самореалізації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Імідж сучасного педагога: Науково-практичний освітньо-популярний журнал. 2016. № 5. С. 19-21.

- 34.Лозенко А. П. Умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи у навчальному процесі вищого закладу освіти. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання К. : Вид-во НПУ, 2011. Вип. 19. С. 101-106
- 35.Локшина О. І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу. Педагогіка і психологія 2007. № 1(57). С. 131-142.
- 36.Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 434с.
- 37.Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія. К.: ВД «Стилос», 2006. 543 с
- 38.Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій : Навчально-методичний посібник: Підручник. Київ: Українські пропілеї, 2001. 300 с
- 39.Матвієнко О.В. Особливості навчання методом конкретних педагогічних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. . Серія 16.. К. : Вид-во НПУ, 2006. С.157-163.
- 40.Матвійчук Л. О. Групова робота як один із методів інтерактивного навчання. Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук : ХНУ. 2005. С. 117–119.
- 41.Марченко, В. С. Професійна компетентність сучасного вчителя. Серія 16 : Творча особистість проблеми теорії і практики, Вип. 26 (36). С. 29-33
- 42.Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. Управління школою. 2006. № 23 (133). С. 15–35.
- 43.Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : дис.. доктора пед. наук. Тернопіль, 2011. 584 с.
- 44.Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Освіта України. 2001. №29. С. 4–6

- 45.Осадченко І. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання на заняттях курсу «Основи педагогічної майстерності». Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірн. наук. праць Уманського держ. пед. університет.
- 46.Падалка О.С. Професійно-педагогічна підготовка вчителя : монографія. К. : Четверта хвиля, 2010. 310 с.
- 47.Педагогічна майстерність, проблеми, пошуки, перспективи. К., Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. 234 с.
- 48.Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.
- 49.Пехота, О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : В-во А.С.К., 2009. 240 с.
- 50.Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. Шлях освіти. 2004. № 3. С. 10–15.
- 51.Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / За заг.ред. О. В. Овчарук. К., 2004. 111 с.
- 52.Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.
Пометун О.І., Комар О.А. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань: РВЦ «Софія». 2007. 65 с.
- 53.Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2010. 22 с.
- 54.Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Х. : Основа, 2003. 80 с.

55. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі Текст : навч.-метод. посібник; Університет економіки та права "КРОК". К. : Таксон, 2006. 88 с.
- 56.Скворцова С. О. Види професійної компетентності вчителя. Наука і Освіта. 2009. № 10. С. 153-157.
- 57.Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Наука і освіта. № 4. 2011. С. 385-388.
- 58.Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень. К.: Довіра, 2000. 1018 с.;
59. Стельмах Т.М. Науково-методичний супровід формування професійно компетентної особистості педагога Рідна школа : Щомісячний науково-педагогічний журнал. 2015. № 7/8. С. 50-55
- 60.Сучасний словник іншомовних слів : близько 20 тис. слів і словосполучень уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. К. : Довіра, 2006. 789 с.
- 61.Сучасний тлумачний словник української мови : 65000 слів. Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. 1008 с.
- 62.Ходак Т. В. Роль інтерактивних методів навчання у процесі формування професійної компетентності студентів. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. Професійна підготовка. 2012. № 2. С. 148 151.
- 63.Шапошнікова І. М. Проблеми технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наук. праць Випуск 7. Переяслав-Хмельницький, 2013. С. 148-157.
- 64.Шевченко Г.П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу : європейський вимір . Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. К. : Педагогічна думка, 2017. С. 121–130..
- 65.Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб.. К. : Либідь, 2003. 560 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Мотивація навчання» (за Т. Ільїною)

Використання цієї методики дає змогу встановити три напрямки мотивацій студентів:

- *набуття знань* (прагнення до набуття знань, допитливість);
- *оволодіння професією* (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувані професійно важливі якості як ознак професійної компетентності);
- *отримання диплома* (прагнення отримати документ про вищу освіту за умови формального засвоєння знань).

Інструкція: необхідно відзначити знаком «+» погодженість, або знаком «-» незгоду з твердженнями опитувальника.

Текст опитувальника

1. Найкраща атмосфера під час занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене лише інколи виникає головний біль після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю поглиблено матеріал ряду дисциплін, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професії.
5. Я найбільше ціную свою цілеспрямованість у набутті професії.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях важких проблемних ситуацій професійного спрямування.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у вищій школі.
9. Велике задоволення мені приносить розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я вважаю себе середнім студентом, ніколи не буду відмінником, а тому вважаю, що не має сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим і приділяти більше часу навчанню, ніж зараз.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо переконаний у правильності вибору своєї професії.
13. У мене є певні якості, які заважатимуть мені бути фахівцем.
14. При нагоді я використовую на іспитах «підсобні матеріали»).
15. Найкращий час життя – це студентські роки.
16. У мене надзвичайно тривожний і переривчатий сон.
17. Я вважаю, що для кращого оволодіння професією навчальні дисципліни різного спрямування потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За умов повторного вступу у вищу школу, я обрав би в інший ВНЗ.

19. Зазвичай я спочатку розпочинаю роботу з легших завдань, а більш важкі залишаю на потім.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній із них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо переконаний, що моя професія принесе мені моральне задоволення і матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найбільш зручний заклад.
26. У мене достатньо сили волі, щоб учитися без нагадування і зауважень викладачів, куратора, адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
28. Екзамени потрібно здавати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато закладів, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
30. Мені властиві певні якості, що найбільше заважають учитися.
31. Я людина, яка швидко захоплюється, однак усі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою роботою.
32. Хвилювання про іспити чи роботу, яка не виконана у зазначені терміни, часто заважає мені заснути.
33. Висока зарплатня після закінчення вищої школи для мене не головне.
34. Мені необхідно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я змушений був поступити у вищу школу, щоб зайняти бажане становище у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати компетентним фахівцем, професіоналом, а не для екзамену.
37. Мої батьки хороші фахівці, і я прагну буди подібним до них.
38. Для просування в майбутньому по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. У мене є якості, що сприятимуть формуванню професійної компетентності.
40. Мені складно заставити себе досконало вивчати дисципліни, які прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже хвилюють можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють.
43. Мій вибір майбутньої професії обдуманий і безповоротний.
44. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
45. Мене приваблюють зручності майбутньої професії.

46. До вступу у вищу школу я давно цікавився професією, багато читав про неї.

47. Професія , яку я здобуваю, найбільш важлива і перспективна.

48. Мої знання про професію вчителя були достатніми для впевненого вибору закладу, у якому я навчаюся.

Обробка результатів.

Питання № 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Висновки: сформованість мотивації на здобуття професійних знань на основі адекватності вибору професії та прагнення досконалого оволодіння нею на належному рівні професійної компетентності свідчать такі показники зі шкал № 1 і 2.

Високий рівень у межах 10-8 балів.

Достатній рівень: у межах 7-5 бали.

Задовільний рівень: у межах 4-3 бали

Елементарний рівень: у межах 2-1 бал.

Анкета для діагностики рівня професійно-педагогічної компетентності студентів спеціальності "Початкова освіта"

Інструкція для учасників опитування

Шановні студенти! Вашій увазі пропонується анкета, спрямована на виявлення рівня професійно-педагогічної компетентності. Просимо серйозно віднестись до заповнення анкети і відповісти на всі запитання. Опитування проводиться анонімно, вказувати своє прізвище та ім'я не потрібно.

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи знайомі Ви з поняттям «професійно-педагогічна компетентність»?

1. Так; 2. Ні; 3. Частково (маю уявлення)

2. На вашу думку, професійно-педагогічна компетентність – це

3. Які основні показники професійно-педагогічної компетентності вчителя можна виділити?

4. Чи достатньою мірою формується зазначена компетентність впродовж навчання у закладі вищої освіти? В яких аспектах виявляються прогалини(якщо такі є)?

5. Які навчальні дисципліни, на вашу думку, найбільш сприятливі для формування професійно-педагогічної компетентності?

6. Чи хотіли б Ви більше дізнатись про професійно-педагогічну компетентність та можливості її формування впродовж навчання ?

1. Так 2. Ні

7. Якими шляхами, на Вашу думку, можливо підвищити рівень професійно-педагогічної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти? Та як це робите Ви?

8. Чи знайомі Ви з технологіями інтерактивного навчання, назвіть декілька. Наскільки доцільне, на Вашу думку, їх застосування при роботі зі студентами для формування в них професійно педагогічної компетентності?

9. Педагогічна ситуація

На прохання завідувача з навчальної роботи ти заміняєш хворого вчителя в чужому класі. Почався урок. Клас важко піддається управлінню. Ти вітаєшся - жодної уваги. Як бути?