

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

Присяжнюк Лариса Андріївна

УДК 378.14:373.3:37.018.51

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ УЧНІВ
СІЛЬСЬКИХ МАЛОЧИСЕЛЬНИХ ШКІЛ**

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Д и с е р т а ц і я
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Тарасенко Галина Сергіївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Вінниця -2009

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розділ І. Теоретико-методологічні основи проблеми дослідження.....	13
1.1. Професійна підготовка вчителя сільської початкової школи з малою кількістю учнів у контексті соціальних сподівань.....	13
1.1.1. Проблема підготовки вчителя для сільської школи в історії педагогічної думки.....	16
1.1.2. Сучасні парадигми фахової підготовки педагогів до роботи в сільській малочисельній школі.....	25
1.2. Колективні форми роботи школярів: дефінітивний аналіз.....	35
1.2.1. Спільна навчальна діяльність учнів початкових класів...	35
1.2.2. Колективна творча діяльність дітей у виховному процесі початкової школи.....	50
1.3. Психолого-педагогічні особливості організації колективних форм роботи в різновікових дитячих колективах.....	60
1.4. Стан фахової підготовки вчителів початкових класів до роботи в малочисельній школі.....	72
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	115
 Розділ ІІ. Методика професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл.....	119
2.1. Педагогічні умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до організації колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи.....	119
2.2. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів малочисельної школи.....	128

2.3. Змістово-ціннісне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл.....	139
2.4. Стимулювання рефлексивно-моделювальної діяльності студентів з організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл.....	162
2.5. Операційно-діяльнісна підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів шкіл з малою чисельністю.....	189
2.5. Динаміка готовності майбутніх педагогів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл.....	200
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	221
Висновки.....	226
Додатки.....	229
Список використаних джерел.....	311

ВСТУП

До пріоритетних напрямів розбудови системи вітчизняної освіти нині по праву відносять ефективне розв'язання проблем навчання та виховання дітей у сільській місцевості. Це зумовлено передусім особливим статусом сільської школи в системі загальної середньої освіти. В багатьох малонаселених пунктах ці навчальні заклади виконують селоутворювальну функцію, є основним осередком культури, джерелом інтелектуального й творчого збагачення молодих поколінь. Масове закриття сільських шкіл з малою чисельністю учнів, що, на превеликий жаль, має місце в сучасному суспільстві, призводить не лише до виродження села, а й загрожує руйнуванням екології національної свідомості, втратою автентичності нації, її традицій. А тому збереження загальноосвітнього закладу на селі, створення умов для забезпечення конкурентного рівня освіти сільських дітей нині визнано одним із векторів реформування освітньої галузі в цілому, що задекларовано в освітянських концепціях і документах, у Державній програмі “Сільська школа”.

Посилення уваги до проблем сільської малочисельної школи неодмінно актуалізує проблему її кадрового забезпечення. Особлива відповідальність за її розв'язання покладається на заклади педагогічної освіти. Проте, як показує практика вищої школи, підготовка педагога для такого типу навчального закладу є вкрай слабкою ланкою їхньої освітньої діяльності. Процес професійного становлення сільського вчителя у ВНЗ не моделює структуру його майбутньої діяльності. Відсутність спеціальних нормативних курсів, організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики визначає стихійний та епізодичний характер його підготовки. Усе це призводить до небажання студентів пов'язувати своє професійне майбутнє із сільською малочисельною школою, до пасування перед труднощами не стільки економічного, скільки організаційно-педагогічного характеру. Таким чином, назріла нагальна потреба в удосконаленні системи підготовки кваліфікованих фахівців для малочисельних шкіл, здатних реагувати на сучасні освітні трансформації, відгукуватися на соціально-економічні

потреби села, перебувати в руслі основних тенденцій розвитку шкільної теорії та практики, творчо реалізовувати набуті професійні знання і вміння в умовах малочисельного різновікового колективу.

У контексті особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, яку, поряд з іншими, покладено в основу сучасного навчання й виховання, особливої значущості для сільської малочисельної початкової школи набуває необхідність залучення в процес особистісного самотворення кожного вихованця спеціальних освітніх технологій, спрямованих на цінності співпраці учнів у малочисельному різновіковому колективі. Адже розвиток особистості дитини забезпечується не лише індивідуальним результатом її діяльності, а й формуванням здатності жити в соціумі, умінь ефективного співробітництва з іншими людьми задля колективного створення соціальних цінностей. У процесі колективної праці підвищується здатність учня до самореалізації за рахунок зростання його самостійності, вивільнення ініціативи, заохочення креативності в прийнятті рішень. Тому вища школа повинна орієнтувати майбутнього педагога на оптимальну реалізацію навчально-виховного потенціалу спільної діяльності школярів малочисельних шкіл у системі здорових колективних відносин.

Проблема підготовки вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільської малочисельної школи нині викликає посилений науковий і практичний інтерес. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають методологічні засади підготовки майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу (В.Андрущенко, І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Мадзігон, Ю.Мальований, Н.Ничкало, В.Паламарчук, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.); психологічні (Г.Балл, М.Дьяченко, Л.Кандибович, В.Рибалка, В.Семиченко та ін.) і педагогічні (О.Абдулліна, Р.Гуревич, Н.Кузьміна, Н.Мойсеюк, О.Мороз, О.Пехота, С.Сисоева, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Тарасенко, В.Шахов, О.Шестоपालук та ін.) основи формування загальної і професійної культури майбутнього педагога; теоретико-методичні аспекти підготовки вчителя початкової школи взагалі (Н.Бібік, В.Бондар, М.Вашуленко, А.Коломієць, С.Мартиненко,

І.Шапошнікова, Л.Хомич та ін.) та сільської малочисельної зокрема (О.Біда, Н.Касярум, В.Король, В.Кузь, А.Кузьмінський, М.Левшин, Н.Побірченко, Л.Прокопенко та ін.). Для нашого дослідження значну цінність становлять праці науковців, присвячені питанням удосконалення навчально-виховного процесу в сільській школі з малою кількістю учнів (В.Мелешко, Н.Присяжнюк, О.Савченко, Г.Суворова та ін.), проблемам організації колективної навчальної (Я.Бурлака, В.Дьяченко, Х.Лійметс, В.Ляудіс, К.Нор, І.Первін, О.Пометун, Г.Цукерман, О.Ярошенко та ін.) і виховної (Ю.Гільбух, І.Іванов, С.Карпенчук, О.Киричук та ін.) діяльності школярів і студентів.

Не применшуючи цінності названих вище досліджень, змушені констатувати, що проблема методологічного та організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл допоки не дістала належного висвітлення. Теорія і практика професійно-педагогічної освіти окреслила низку суперечностей, які підлягають розв'язанню експериментально-дослідницьким шляхом:

- між потребою суспільства в забезпеченні якісної освіти сільських дітей і неготовністю вчителя зреалізовувати професійні функції в специфічних умовах сільської малочисельної школи;
- між необхідністю належного кадрового забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості та недосконалістю системи підготовки сільського педагога у ВНЗ;
- між наявною цінністю колективної діяльності для становлення особистості молодшого школяра в різновіковому колективі сільської малочисельної школи та недостатнім рівнем готовності майбутніх учителів початкових класів до її організації.

Потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми нашого дисертаційного дослідження: *“Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл”*.

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою частиною комплексної наукової теми кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського “Підвищення ефективності підготовки вчителів початкових класів до навчально-виховної роботи з молодшими школярами” (протокол № 11 від 07.04.2004 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №8 від 22.04.2004 р.), узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №2 від 22.02.2005 р.).

Мета дослідження – визначити педагогічні умови, розробити, теоретично обґрунтувати методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл та експериментально перевірити її ефективність.

У відповідності до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

- 1) проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження з метою з'ясування ступеня її реалізації в педагогічній теорії та практиці;
- 2) визначити критерії та рівні професійної готовності студентів до організації колективної діяльності учнів в умовах сільської малочисельної школи;
- 3) обґрунтувати педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл;
- 4) розробити методику фахової підготовки студентів до означеної діяльності й експериментально перевірити її ефективність.

Гіпотеза дослідження: ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл уможливлується дотриманням таких педагогічних умов:

- професіоналізація навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу;

- аксіологічне забезпечення використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності;
- стимулювання надситуативної активності майбутнього вчителя сільської малочисельної школи;
- формування в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проектів організації учнівської взаємодії.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчально-виховної роботи з молодшими школярами.

Предмет дослідження – методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугують науково обґрунтовані положення та висновки щодо: філософських засад функціонування та розвитку сучасної освіти (В.Андрущенко, С.Гончаренко, І.Зязюн, В.Кремень, В.Лутай, М.Романенко, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.); психолого-педагогічних підходів до формування професійної компетентності майбутнього педагога (Г.Балл, І.Бех, А.Вербицький, Н.Гузій, Р.Гуревич, Н.Кузьміна, О.Мороз, Н.Ничкало, В.Рибалка, С.Сисоєва, В.Семиченко, В.Сластьонін, А.Хуторський, І.Якиманська та ін.); теоретичних та прикладних основ педагогіки вищої школи (А.Алексюк, В.Безпалько, В.Лозова, В.Ляудіс, Н.Мойсеюк, І.Підласий, М.Сметанський, В.Шахов та ін.); закономірностей і специфіки підготовки вчителів початкових класів (Н.Бібік, В.Бондар, А.Коломієць, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.); теоретико-методичних та управлінських аспектів організації навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі (О.Біда, В.Кузь, А.Кузьмінський, В.Мелешко, Н.Побірченко, О.Савченко, Г.Суворова та ін.); психологічних (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Виготський, Г.Костюк, С.Максименко, Д.Ніколенко, О.Скрипченко та ін.), соціально-психологічних (О.Бодаєв, Ю.Гільбух, О.Киричук, Я.Коломінський, А.Мудрик, А.Петровський, Л.Уманський та ін.) і психолого-педагогічних (Я.Бурлака,

В.Вихрущ, В.Дьяченко, К.Нор, О.Пометун, Г.Цукерман, І.Чередов, О.Ярошенко та ін.) засад колективної діяльності.

Для досягнення поставленої мети й реалізації завдань використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних й емпіричних **методів наукового дослідження**: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, конкретизація, узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження, вивчення педагогічного досвіду, нормативних документів, моделювання) – з метою уточнення сутності базових понять дослідження; з'ясування структури готовності майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, критеріїв та рівнів її діагностики; визначення педагогічних умов та побудови відповідної моделі ефективної підготовки студентів до означеної діяльності; *емпіричні* (спостереження, опитування, експертні оцінки, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, педагогічний експеримент, методи математичної статистики (χ^2 -критерій)) – для діагностування рівнів готовності майбутніх фахівців до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл; перевірки ефективності запропонованої методики; узагальнення одержаних результатів та забезпечення їх вірогідності й об'єктивності.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Глухівського державного педагогічного університету, Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Усього дослідженням було охоплено 722 студенти (майбутні учителі початкових класів) освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст” вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

- *уперше* визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови ефективної підготовки студентів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл (професіоналізація навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу; аксіологічне забезпечення використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності; стимулювання надситуативної активності майбутнього вчителя сільської малочисельної школи; формування в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проектів організації учнівської взаємодії);
- теоретично обґрунтовано й реалізовано в практиці навчання модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності;
- розроблено критерії (вираження професійної спрямованості на організацію колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи; оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку; сформованість практичних умінь організації колективних форм роботи в різновіковому дитячому колективі) та визначено рівні (фрагментарно-формальний, зацікавлено-репродуктивний, творчо-інтерпретаційний) готовності майбутніх педагогів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл;
- *уточнено* сутність понять “колективні форми роботи”, “колективна діяльність”, “готовність учителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів” відповідно до проблеми дослідження;
- *подальшого розвитку* набули теоретичні підходи щодо фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчально-виховної роботи в умовах сільської малочисельної школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці й упровадженні методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у сільській малочисельній школі; в розробці програмно-методичного забезпечення спецсемінарів “Актуальні проблеми сільської малочисельної школи” та “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”: навчальних програм, методичних рекомендацій.

Матеріали дослідження можуть бути використані в практиці роботи вчителів початкових шкіл, вихователів груп продовженого дня, в підготовці майбутніх учителів початкових класів, а також у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Основні результати дослідження впроваджено в процес підготовки майбутніх учителів з напрямку “Початкова освіта” Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/64 від 17.12.2008 р.), Глухівського державного педагогічного університету (довідка № 3160 від 11.12.2008 р.), Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка (довідка № 903 від 12.12.2008 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 1/2750 від 12.12.2008 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-08/1477 від 12.12.2008 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1196-33/03 від 26.12.2008 р.), Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (довідка № 750 від 22.12.2008 р.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася на 14 науково-практичних конференціях і 1 науково-методичному семінарі, в тому числі *міжнародних*: “Освіта і наука: пошуки нових парадигм” (Хмельницький, 2004 р.), “Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном” (Горлівка, 2006 р.), “Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління” (Кіровоград, 2006 р.), “Сільська школа як центр територіальної громади. Від громади до громадянського суспільства” (Вінниця, 2008 р.); *всеукраїнських*:

“Актуальні проблеми інтегрованого викладання лінгводидактичних і мистецьких дисциплін у закладах освіти” (Житомир, 2005 р.), “Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів” (Вінниця, 2005 р.), “Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці” (Черкаси, 2006 р.), “Методологія і методика інтерактивного навчання у вищій школі” (Умань, 2007 р.), “Формирование учебной деятельности младших школьников” (Сімферополь, 2007 р.), *регіональній науково-практичній конференції “Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів”* (Вінниця-Глухів-Бар, 2005 р.), на *звітних науково-практичних конференціях викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського* (Вінниця, 2005-2008 рр.), на *обласному семінарі вчителів початкових класів “Організація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах з малою наповнюваністю класів”* (Вінниця, 2007 р.).

Результати дослідження відображені у 19 одноосібних публікаціях, з яких 9 статей у провідних фахових журналах, 2 статті в збірниках наукових праць, 6 статей у матеріалах конференцій, 1 робоча навчальна програма, 1 методичні рекомендації.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (427 найменувань), 21 додатку. Робота містить 18 рисунків на 7 сторінках, 18 таблиць на 11 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 350 стор., з яких основного тексту – 228 стор.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Професійна підготовка вчителя сільської початкової школи з малою кількістю учнів у контексті соціальних сподівань

Проблеми сільської малочисельної школи, в тому числі й ті, що стосуються підготовки для неї педагогічних кадрів, на сьогодні привертають увагу багатьох дослідників. У нинішніх умовах їх загострення пов'язане зі складною демографічною ситуацією, що склалася в країні, економічними та соціокультурними проблемами села. Останні перетворення в усіх сферах суспільного життя не сприяли розвитку сільської школи, негативні процеси, що мають місце в суспільстві, активізували її занепад. Це позначилося на зменшенні учнівського та вчительського контингентів таких шкіл, розбалансуванні їх мережі.

Даний тип навчального закладу історично склався в сільській місцевості й до нині залишається досить розповсюдженим явищем на селі. Так, за даними Міністерства освіти і науки України станом на червень 2008 р. у сільській місцевості функціонувало 13,9 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, що складає 68,5% від загальної їх кількості. З них 1054 школи – малочисельні, які мають наповнюваність менше 40 учнів (на кінець 2002-2003 н. р. кількість таких шкіл становила 396) [307].

Сільська малочисельна школа (МЧШ) – особливий тип освітнього закладу. В багатьох працях сучасних дослідників поряд із поняттям “малочисельна” досить часто як синонім вживається поняття “малокомплектна”. У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне внести роз'яснення щодо відмінностей у застосуванні цих понять.

Донедавна сільську школу з малою кількістю учнів прийнято було називати малокомплектною. У педагогічній енциклопедії за ред. І.Каірова, Ф.Петрова малокомплектна школа (від лат. *complector* – охоплюю) визначалася як

початкова школа, в якій учителів менше, ніж класів, і кожен учитель працює одночасно з двома чи декількома класами. Вона може бути одно-, дво- чи трикомплектною: в однокompлектній школі один учитель навчає дітей усіх чотирьох класів, в двокompлектній навчання здійснюють два вчителі, кожен в двох класах одночасно, в три комплектній – робота розподіляється між трьома вчителями [255, с. 715]. Таким чином, найсуттєвішою ознакою малокомплектної школи вважалася наявність у ній так званих з'єднаних класів – класів-комплектів. Уявлення про малокомплектну школу дещо розширилося після 70-х років ХХ ст. До притаманних їй ознак окрім зазначеної було віднесено також малий контингент учнів і відсутність паралелей класів або ж одного з них узагалі (О.Савченко, Г.Суворова).

У 90-х роках на державному рівні було прийнято ряд документів, які спрямовувалися на підтримку та сприяння розвитку таких закладів освіти. На особливу увагу заслуговує Постанова Кабінету Міністрів України від 20 липня 1999 року №1305 “Про розвиток сільської загальноосвітньої школи” та “Комплексний план заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999-2005 роках” [284].

Прийняття Закону України “Про загальну середню освіту” змінило підходи до комплектування малокомплектних шкіл і зумовило їх реструктуризацію. Так, у ст. 14 Закону зазначається, що в загальноосвітніх закладах, розташованих у селах, селищах, кількість учнів у класах визначається демографічною ситуацією, але повинна становити не менше п'яти осіб. При меншій кількості учнів у класі проводяться заняття за індивідуальною формою навчання [111, с. 67]. У подальших документах, спрямованих на роз'яснення Закону, поняття “малокомплектна школа” не фігурує, а такого типу заклади йменуються “малочисельні школи” або “школи з малою кількістю учнів”. Зміни торкнулися й класів-комплектів. У листах МОН України №1/9-299 від 10.06.2003 р. [416] та №1/9-320 від 14.06.2005 р. [415] наголошується, що в чинному законодавстві в галузі освіти існування класів-комплектів або комбінованих чи з'єднаних класів не передбачається. Проте відповідно до Положення про індивідуальну форму

навчання, затвердженого наказом МОН України від 20.12.2002 р. № 732 вказується, що в разі здійснення індивідуального навчання за однотипними індивідуальними навчальними програмами дозволяється об'єднувати в групи учнів одного класу або на окремих заняттях – учнів різних класів, чисельністю не більше 5 осіб у групі, і це стосується тільки початкової школи [277]. Зауважимо, що об'єднання різновікових груп учнів для роботи на уроці з одним учителем і прийнято було раніше вважати класом-комплектом (О.Савченко, Г.Суворова).

Не зважаючи на сучасні тенденції в напрямку ліквідації класів-комплектів, як свідчить практика, в багатьох сільських школах з малою кількістю учнів ці класи збереглися й функціонують як основна їх структурна одиниця. Це пов'язано з тим, що вони є економічно більш вигідною формою, ніж індивідуальне навчання.

Отже, враховуючи вище сказане, в контексті нашого дослідження ми розуміємо *малокомплектну школу* як загальноосвітній навчальний заклад I ступеня з малою кількістю учнів, у якому навчання дітей здійснюється в різновікових класах – класах-комплектах. *Малочисельна школа* – це школа з кількістю до 40 учнів, у якій діти навчаються в окремих класах або індивідуально. При цьому допускається ситуативне об'єднання школярів у різновікові групи (класи) в початковій її ланці. Розкриваючи історичний аспект становлення таких закладів і підготовки для них педагогічних кадрів, будемо використовувати термін “малокомплектна школа” як первинний по відношенню до терміну “малочисельна”.

У своїй роботі ми виходимо з того, що сільська малочисельна початкова школа функціонує як різновікове об'єднання дітей 1-4 класів, а тому виховний і частково навчальний процес у ній організовується спільно для всього учнівського колективу. Відтак, учитель такого закладу повинен урахувати цю його специфіку й здійснювати освітній процес, орієнтуючись на можливості різновікової взаємодії учнів.

1.1.1. Проблема підготовки вчителя для сільської школи в історії педагогічної думки

В історії педагогічної думки становлення проблеми підготовки вчителя для сільської малокомплектної школи правомірно пов'язують з реформуванням освітньої галузі, що мало місце в середині XIX століття. Модернізація шкільної освіти в Росії, яка активно розпочалася в 60-х роках, неминуче загострила потребу в педагогічних кадрах. Поза вирішенням цієї проблеми реорганізація школи унеможлиблювалася.

Особливо гостро піднімалося дане питання співвідносно до початкових народних шкіл. Слід зауважити, що після проведення шкільної реформи 1864 р., яка передбачала право народу на освіту на всіх її ступенях, а також право громадськості на участь у створенні й керівництві народними школами, їх кількість значно зросла. Велику роль у цьому відіграли земства, що стали ініціаторами створення початкових народних шкіл на селі, які мали одно-, рідше двокомплектну структуру. Згодом, як зазначають дослідники, такий тип школи набув значного поширення. Про це, зокрема, свідчить той факт, що в другій половині XIX ст. близько 75% усіх земських шкіл (у 1874 р. їхня кількість становила 16310) мали трирічний курс навчання й були однокомплектними [246, с. 97]. Таку структуру організації закладу освіти запозичили також міністерські училища, церковнопарафіяльні школи й школи грамоти, що функціонували в сільській місцевості [247, с. 101-103].

Таким чином, збільшення чисельності початкових народних шкіл, в тому числі й на селі, посилення їх ролі в соціальному та політичному житті країни, спричинило нагальну потребу в педагогічних кадрах. “Найсуттєвішим недоліком у справі російської народної освіти, – писав у 60-х роках К.Ушинський, – є нестача хороших наставників, спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків” [384, с. 81]. Намагаючись мобілізувати сили громадськості на створення вчительських навчальних закладів, педагог розробив і виніс на обговорення детальний план організації вчительської семінарії, в якому

висвітлювались організаційні, загальнодидактичні та методичні проблеми педагогічної освіти [384].

На відміну від уряду, який на початкових етапах реформи не проявляв особливого інтересу до проблеми підготовки педагогічних кадрів для початкових народних шкіл, громадськість значно активізувала свою діяльність в площині спеціальної педагогічної освіти. Так, в середині 60-х років XX ст. земства взяли на себе ініціативу створення вчительських семінарій та шкіл, що мали на меті забезпечити педагогічною освітою молодих людей всіх прошарків, православного вірування, які бажають присвятити себе вчительській діяльності в початкових училищах [349, с. 74].

Як зазначає О.Степанюк [360], професійно-педагогічна підготовка вчителя в учительських семінаріях була спрямована на досягнення єдності в розв'язанні теоретичних і практичних завдань, на формування професійних умінь та навичок майбутніх педагогів. Створення навчальних планів і програм для вчительських семінарій відбувалося з урахуванням рівня фізичного і розумового розвитку молоді, змісту навчання, професорського складу, зокрема, викладачів педагогічних дисциплін. Так, перелік навчальних предметів становили: загальноосвітні дисципліни, основи педагогіки, в рамках якої вивчалися дидактика й методики, педагогічна практика. Згодом, з огляду на кінцевий результат – підготовку вчителя для сільської малокомплектної школи, активно обговорювалася проблема включення до навчальних планів семінарій програм навчання майбутніх народних учителів способам сільськогосподарської діяльності, місцевим ремеслам та промислам [349, с. 75]. Врахування специфіки майбутньої діяльності – роботи в класі-комплекті – відбивалося також в змісті практичної підготовки: в процесі проходження пасивної (госпітації) та активної практик [360].

Значну роль у поповненні контингенту вчителів початкових народних сільських училищ відіграли жіночі навчальні заклади: земські жіночі вчительські школи, жіночі єпархіальні училища та педагогічні класи при жіночих гімназіях, а згодом – інститутах. Останні існували на зразок середніх спеціальних

педагогічних закладів. Для педагогічних класів було розроблено систему підготовки вчителя, програми, підручники, визначено методи роботи. Основою професійної підготовки в них стала створена в 1870 р. К.Ушинським “Програма педагогіки для спеціальних класів жіночих навчальних закладів” [246, с. 194].

Із метою підвищення освітнього рівня й методичної кваліфікації вчителів сільських початкових народних училищ земства ініціювали скликання вчительських з’їздів (ідея належала освітньому діячеві М.Корфу). Одночасно почали організовуватися літні вчительські курси, основним завданням яких було не лише короткотермінове інструктування вчительства, а й більш тривале і систематичне його навчання. На новому етапі громадсько-педагогічного руху з’їзди та курси стали однією з основних форм участі громадськості в розвитку народної освіти, вагомим фактором культурного й професійного росту вчительства, упорядкування шкільної справи [246, с. 189]. “Вчитель, – писав О.Обухов, – є внутрішньою рушійною силою школи. Якщо ми підніmemo його енергію, допоможемо йому успішніше вести справу, то цим самим підвищимо продуктивність усіх наших витрат на освіту. Якщо ж залишимо його лише на самого себе в тих несприятливих культурних і навчальних умовах, в яких перебуває сільська школа, то нам не допоможуть великі затрати на шкільні будівлі, бібліотеки, збільшення платні й т. ін.” [221, с. 208].

Велику роль у становленні та розвитку системи професійно-педагогічної підготовки відіграли педагогічні ідеї, практичні рекомендації прогресивних педагогів того часу. Неабияку цінність становили праці М.Бунакова, В.Водовозова, К.Єльницького, М.Запанкова, М.Корфа, С.Миропольського, С.Рачинського, Л.Толстого, К.Ушинського, Г.Фальборка та ін. І хоча погляди педагогів на мету та завдання початкової освіти часто були розбіжними, їхня заслуга полягала в розробці загальнопедагогічних та методичних основ організації діяльності вчителя сільської початкової народної школи.

Так, теоретиком народної школи вважають К.Ушинського. Саме він загострив увагу громадськості на соціально-педагогічній проблемі початкової освіти та вказав конкретні організаційні шляхи її вирішення. Педагог вибудував

струнку теорію початкової народної школи, визначив мету, завдання та характер її діяльності, розробив систему занять, створив навчальні книги й методичні вказівки для вчителів. Особливого значення К.Ушинський надавав сільській школі. Зокрема, в праці “К вопросу о народной школе” він зазначав: “В основу будь-яких позитивних зрушень в народному побуті, в основу будь-якого висхідного руху цивілізації сільського населення, повинна, беззаперечно, лягти народна школа, яка б, вносячи в наші села здорове початкове виховання, відкрила зір і слух, душу й серце народу урокам великих наставників людства: природи, життя, науки й християнської релігії” [383]. Велику увагу приділяв педагог і проблемі педагогічних кадрів. Зокрема, він запропонував цілісну систему підготовки вчителя початкової школи, в якій було враховано загальнонауковий, спеціальний і педагогічний аспекти, розробив модель учительської семінарії та вимоги щодо її організації [384].

Чільне місце в становленні початкової освіти на селі, підготовці народних учителів належить М.Корфу. “Заслуга його, – пише С.Сірополко, – полягає не тільки в тому, що він виробив тип дешевої трирічної школи, де один учитель одночасно займається з учнями трьох класів в одній кімнаті, визначив програму курсу, підготував у своїй школі та на земських учительських курсах цілий гурт учителів і учительок, ідейно відданих учительській праці, склав низку підручників для учнів й учителів, але й тому, що він скерував земську школу в напрямі збагачення учнів корисним знанням та виховання їх на загальнолюдських засадах” [340, с. 350].

Значний внесок у розробку питання організації роботи народної школи та підготовки педагогічних кадрів для неї зробив В.Водовозов, послідовник К.Ушинського. Поряд з іншими освітніми діячами (М.Бунаковим, В.Острогорським, П.Лесгафтом, Д.Тихомировим) він організовував роботу вчительських з’їздів та суміщених з ними курсів. Педагог став автором цілого ряду підручників, методичних рекомендацій для вчителів початкових училищ.

Важливу роль у заснуванні теорії та практики жіночої педагогічної освіти відіграв К.Єльницький. Він визначив цілі та завдання восьми педагогічних класів

при жіночих гімназіях, розробив зміст педагогічної освіти, структуру занять та методи роботи з майбутніми вчителями, написав підручники та методичні поради.

Ідею необхідності спеціальної підготовки педагогічних кадрів для народних шкіл поділяли й українські педагоги. Цінні рекомендації щодо забезпечення належної професійної підготовки вчителів в учительських семінаріях містять праці О.Барвінського. Розгляд педагогіки крізь призму філософії знаходимо в П.Юркевича, який стверджував, що лише зігріті почуттями, переживаннями знання можуть стати діяльною силою духовного світу людини. Проблемами національної рідномовної школи та її вчителів опікувалися М.Драгоманов, О.Духнович, М.Пирогов та ін. Їхній творчий доробок складають праці, присвячені актуальним проблемам педагогіки та дидактики, а також статті, підручники, навчальні посібники тощо.

Активна освітня діяльність передової громадськості, спрямована на вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для початкових народних училищ, викликала негативну реакцію уряду й спонукала переглянути раніше зайняті ним позиції щодо фінансового невтручання в справу початкової ланки педагогічної освіти. Наслідком цього стало припинення функціонування вчительських з'їздів та курсів (у 1890-х роках вони відновили свою роботу), закриття земських учительських семінарій і шкіл. Натомість Міністерство народної освіти виступило з вимогою про надання відомчим органам монопольного права на підготовку вчителів початкових народних шкіл.

Початок 70-их років XIX ст. ознаменувався масовим відкриттям відомчих учительських семінарій. Проте згодом активність уряду по заснуванню закладів педагогічної освіти значно впала. З 1884 р. до керівництва народною освітою залучається духовенство. В цілому на початок XX ст. підготовка вчителів для сільських початкових училищ (міністерських, церковно-парафіяльних, земських, шкіл грамоти) здійснювалася в:

- учительських семінаріях (у 1907 р. лише 7 з них були земськими, решта – міністерськими);
- церковно-вчительських школах;

- другокласних вчительських школах з одно-, дво- та трирічним курсом навчання;
- педагогічних класах жіночих гімназій та єпархіальних училищ;
- короткотривалих педагогічних курсах.

Навчання в цих закладах (за винятком земських), як свідчать джерела, мало вузько практичне спрямування. Основна увага в них зверталася не на формування творчого ставлення до вчительської справи, а на ремісницьку виучку. До того ж, зауважує М.Запанков, кількість їхніх випускників задовольняла потребу в учительських кадрах лише на третину [112, с. 5].

Недостатня кількість учителів та низький рівень їхньої професійної підготовки стали предметом обговорення в прогресивних педагогічних колах на початку ХХ ст. За перебудову системи підготовки народного вчителства висловлювались освітні діячі Г.Фальборк, В.Чарнолуський, проект реорганізації всієї педагогічної освіти, в тому числі й учительських семінарій, був запропонований російським ученим Д.Менделєєвим. Педагогічна теорія та практика збагатилась ідеями відомих педагогів. Серед них М.Демков, який вважав, що педагогіку як науку можна зрозуміти лише в історичному висвітленні, П.Каптерєв, який з'ясував зв'язок педагогіки із суміжними науками, обґрунтував право на самостійний її розвиток та ін.

Значний внесок у розвиток педагогічної освіти кінця ХІХ – початку ХХ ст. зробили прогресивні українські педагоги. Так, окремі питання підготовки вчителя початкової школи, методики початкового навчання, зокрема проведення бесід з учнями, стали предметом прицільної уваги Х.Алчевської. Проблеми організації, теорії та методики початкового навчання перебували в центрі практичної та науково-педагогічної діяльності Т.Лубенця. Автором просторих розвідок на педагогічну тематику, які з'явилися внаслідок 10-літньої вчительської праці, став Б.Грінченко. Питанням освіти, навчання і виховання присвячено багато публіцистичних виступів О.Кониського – автора підручників та навчальних посібників для українських шкіл.

Значний вплив на розвиток педагогічної думки на початку XX ст. мали українські письменники, які реально опікувалися станом справ у народній школі. Зокрема, у рефераті на вічі снятинським “Наші народні школи і їх потреби” І.Франко виступає з гострою критикою організаційних засад сільських шкіл. Він вказує на відсутність шкіл у багатьох селах, на невідповідність співвідношення кількості шкіл і чисельності сільського населення, на мізерні видатки для їх утримання, брак учителів та їхню підготовку, умови та якість навчання, його непристосованість до життя, потреб селянина тощо. З подібною тематикою виступали також М.Коцюбинський (“Школьное дело”), П.Грабовський (“Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії”), І.Нечуй-Левицький (“Педагогічна проява в російській народній школі”) та ін. Прикметно, що більшість із вищезгаданих діячів стали авторами шкільних підручників для початкової народної школи.

Жовтнева революція 1917 року наклала значний відбиток на розвиток вітчизняної системи освіти. Проте, не зважаючи на зміну освітніх домінант, породжених суспільними та ідейними трансформаціями, малокомплектна школа залишилася провідним типом школи на селі. “...98% наших сільських шкіл, – зазначає С.Іванов, – є однокомплектними, і такий стан справ, звісно, важко змінити в найближчий час. Зробити всі наші школи відразу трьох- і чотирьохкомплектними не дозволяють ні матеріальні ресурси Республіки, ні наявна кількість педагогічних навчальних закладів, які готують шкільних працівників” [68, с. 10]. Таким чином, виникла нагальна потреба в збільшенні кількості спеціально підготовлених педагогічних кадрів для сільських початкових шкіл. Однак, як свідчать джерела, система педагогічної освіти на той час перебувала в край жалюгідному стані й потребувала значної модернізації.

Першим кроком на шляху до вирішення цієї проблеми стала реорганізація вчительських інститутів і семінарій в педагогічні, а також відкриття нових інститутів, короткотермінових учительських курсів. З метою збільшення кількості вчителів для початкових класів при кращих семирічних школах створювалися дворічні інститути практикантів, до яких зараховували колгоспників віком від 18

до 25 років з освітою за 7 класів [187, с. 59]. Ще одним джерелом педагогічної освіти стала підготовка досвідченими вчителями 2-3 учнів сьомих класів з педагогічним покликанням для роботи в початковій школі. Як зазначає В.Майборода, за два роки в такий спосіб було підготовлено 21 тис. помічників учителя [187, с. 60]. Проте, такі курси були тимчасовим явищем.

Із метою підготовки вчителів з вищою освітою для всіх типів шкіл, в тому числі й початкових, в 1920-1921 рр. на базі окремих факультетів університетів, вищих жіночих курсів, учительських інститутів були створені інститути народної освіти.

Значну роль у підготовці вчительських кадрів республіки відіграли вищі (трирічні) педагогічні курси, які виникли на базі колишніх учительських семінарій і готували вчителів для початкових шкіл (у 1925 році вони були перейменовані на педтехнікуми). Навчальні плани курсів включали дисципліни трьох циклів: суспільного, виробничого та педагогічного. Значна увага приділялася педагогічній і суспільній практиці слухачів. Поряд з педтехнікумами працювали в даний період одно- та дворічні курси для підготовки вчителів 1-4 класів та короткотривалі (чотири-, шестимісячні) курси підвищення кваліфікації. Позитивну роль у підготовці вчительських кадрів відіграли також робітничі факультети. В кінці 20-х років було запроваджено заочне навчання.

Таким чином, в країні поступово склалася система педагогічної освіти, що включала вищі навчальні заклади – педінститути і педфакультети університетів; середні – педтехнікуми; педкурси – вищі і звичайні короткотермінові; педкласи в школах II ступеня [385, с. 48].

Проблема модернізації вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів в 20-40-х роках XX ст. перебувала в центрі уваги багатьох педагогів та освітніх діячів. Так, ідейні підвалини розбудови української національної освіти знаходимо в Г.Ващенка, М.Грушевського, І.Огієнка, С.Русової, С.Сірополка та ін. Над удосконаленням змісту та організації педагогічної освіти, визначенням шляхів підвищення рівня знань й авторитету вчителя, його педагогічної майстерності працювали П.Блонський, О.Музиченко, М.Скрипник, Я.Чепіга та ін.

Велике значення для удосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителів мала новаторська діяльність С.Шацького. Цінними стали його ідеї щодо педагогізації навчальних закладів, організації активної діяльності майбутніх педагогів, впливу мікросередовищних умов на соціалізацію дитини тощо [408].

Не залишилися поза увагою теоретичні та практичні аспекти проблеми підготовки вчителя до роботи в сільській малокомплектній школі. Так, розробці основних організаційно-методичних питань, що визначають якість роботи вчителя з декількома класами (варіанти поєднання класів у комплект, їх обґрунтування, підбір доцільних форм і методів роботи вчителя тощо), присвячений цілий ряд інструктивно-методичних листів та рекомендацій [68; 90].

У перші післявоєнні роки всі сили громадськості були спрямовані на відновлення мережі шкіл та педагогічних закладів. Проте нестача вчителів залишалась очевидною. З метою розв'язання цієї проблеми були організовані короткотермінові курси (термін підготовки вчителів початкових класів становив 4 місяці), одинадцять педагогічних класи при середніх жіночих школах.

У 50-80-х роках значно розширилося коло питань, що стали предметом педагогічних досліджень. З'являються статті, в яких висвітлюються методологічні проблеми педагогіки, праці, присвячені актуальним проблемам дидактики, вивченню різних аспектів педагогічної майстерності вчителя тощо. На даний період припадає діяльність В.Сухомлинського. В його концепції громадянського і гуманістичного виховання викладено міркування про педагогічну майстерність і творчість, дослідницький характер праці вчителя, принципи і стиль діяльності, що безпосередньо стосуються якостей людини, яка навчає і виховує. Багато цінних думок висловлює педагог з приводу організації сільської школи. Найповніше ці та інші ідеї висвітлені в працях “Розмова з молодим директором”, “Серце віддаю дітям”, “Сто порад учителям” [365-367].

Означений період характеризується також посиленням уваги до проблем професійної підготовки педагога для сільської малокомплектної школи. Так, питання організації й методики роботи вчителя з декількома класами стали предметом дослідження М.Мельникова. Праці М.Пишкало, І.Прокоповича,

В.Стрезікозіна, С.Чавдарова та ін. присвячені розробці методики організації педагогом самостійної роботи учнів на уроці в класі-комплекті. Проблемою оптимізації процесу навчання в малокомплектній школі опікуються Л.Борисова, В.Помагайба, П.Фролов та ін. Існує ряд праць, в яких представлений передовий педагогічний досвід вчителів сільських малокомплектних шкіл [242; 328; 377].

Проблема підготовки майбутніх учителів для сільської малокомплектної школи набула досить ґрунтовного висвітлення в сучасній науково-педагогічній та методичній літературі. Зокрема, актуальним проблемам підготовки вчителя для малокомплектної школи з урахуванням специфіки такого типу навчального закладу присвячені праці О.Біди, М.Зайкіна, Н.Касярум, В.Кузя, В.Мелешко, Н.Побірченко, Н.Присяжнюк, О.Савченко, Г.Суворової, Б.Тевліна та ін.

Таким чином, пройшовши довгий історичний шлях й увібравши в себе прогресивні педагогічні ідеї та концепції, проблема підготовки вчителя для сільської малочисельної школи не втратила своєї актуальності. Визрівши на тлі передових педагогічних думок прогресивних педагогів, вона постійно збагачується й удосконалюється.

1.1.2. Сучасні парадигми фахової підготовки педагогів до роботи в сільській малочисельній школі

Сільські школи, значна частина яких – малочисельні, є на сьогодні важливою ланкою в системі загальної середньої освіти. Досить часто їх називають своєрідним освітнім феноменом, пов'язуючи цю своєрідність з особливими соціокультурними, територіальними, економічними, географічними, демографічними умовами, в яких вони функціонують. Проте, характеризуючи стан розвитку сучасної малочисельної школи, дослідники однастайні у висновку, що він потребує значного покращення (О.Біда, В.Кузь, В.Мелешко, О.Савченко та ін.). Насамперед проблема стосується необхідності здобуття сільськими учнями якісної освіти, яка б відповідала встановленим стандартам [325, с. 1]. Моніторингові дослідження, проведені в останні роки, довели, що серед сільських

малочисельних шкіл дуже часто трапляються заклади, які не забезпечують належної якості знань учнів [63].

Цілком правомірно ситуацію, що склалася в малочисельній школі, пов'язують з проблемою підготовки педагогічних кадрів. Навчання вчителів працювати в таких закладах, зазначає О.Савченко, досі є непідйомною проблемою для ВНЗ [325]. Як правило, підготовка педагогів орієнтована на міські школи з повноцінними класами, міцною навчально-матеріальною базою, тісними взаємозв'язками з різноманітними позашкільними закладами, батьками, громадськістю, під час вивчення педагогічних дисциплін недостатня увага приділяється особливостям індивідуальної та групової роботи, організації колективної діяльності учнів у різновікових групах, не розглядаються форми й методи краєзнавчої діяльності, яка є стрижнем виховної роботи в малочисельній школі. Тому до сільської школи потрапляє вчитель, який спроможний враховувати її специфіку лише завдяки власному досвіду навчання в ній або ж інтуїції. Отже, результатом такої підготовки є професійна невідповідність учителів виконуваній педагогічній діяльності [128, с. 134].

Вихід з цієї ситуації, на думку дослідників, полягає в зміні усталених традицій, що існують на сьогодні в підготовці педагогічних кадрів, максимальному її наближенні до майбутньої професійної діяльності, перегляді методологічних орієнтирів у відповідності до сучасних парадигм розвитку освіти в цілому. Підготовка вчителя для сільської малочисельної школи, зазначають Н.Касярум, В.Король, А.Кузьмінський, Л.Прокопенко, принципово повинна відрізнятися від підготовки педагога для міської школи [128, с. 135]. Адже, як слушно зауважує В.Кузь, сільська школа – своєрідний освітянський заклад зі своїм середовищем, з умовами розвитку в іншій, трохи відмінній від міської, інфраструктурі. Вона не мусить наздоганяти міську, а повинна розвиватись у властивому тільки їй напрямі [161, с. 7].

У визначенні базових принципів, парадигм фахової підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи, які в онтологічному плані задаватимуть її ідеали й мету, а в діяльнісному – систему координат в русі щодо

перетворення цієї мети в життя [76, с. 4], доцільно орієнтуватися на майбутні можливості та потреби суспільства. Не слід забувати, зазначає В.Кузь, що освіта має величезну інерційну силу: те, що висівається сьогодні, виросте через два-три десятиліття [162].

На сучасного вчителя сільської школи покладають великі надії. В ньому вбачають запоруку відродження села, його добробуту й соціального благополуччя. Найперше, вказує О.Савченко, треба позбутися вузько прагматичного призначення сільської школи, допомогти їй у всебічному розвитку особистості, вихованні селянина у високому розумінні його соціальної ролі в демократичному суспільстві – дбайливого, розумного, відповідального господаря, який зневажає неробство, користолюбство, має достатні політехнічні, економічні й екологічні знання [325, с. 2]. Сільський випускник в умовах реформування соціально-економічних відносин мусить бачити перспективи своєї самореалізації [319]. Таким чином, парадигми вищої педагогічної освіти повинні орієнтувати на підготовку такого вчителя малочисельної школи, який слугував би гарантом розвитку й стабільності села.

Посилення уваги до парадигмальної проблематики з боку філософів і теоретиків є визначальною рисою сучасних досліджень в галузі освіти й науки. Зокрема, проблема становлення сучасних освітніх парадигм знайшла відображення в дослідженнях І.Беха, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, В.Лутая, В.Мадзігона, Ю.Мальованого, В.Паламарчук, С.Подмазіна, І.Пригожина, О.Савченко, О.Сухомлинської, І.Якиманської та ін. Ряд науковців досліджують дану проблему співвідносно до вищої школи, акцентуючи увагу на новітніх концептуальних підходах у підготовці майбутніх педагогів (В.Андрущенко, В.Бондар, Н.Гузій, Р.Гуревич, І.Драгомирова, В.Луговий, П.Матвієнко, О.Мороз, Н.Ничкало, В.Сластьонін, М.Сметанський, Г.Тарасенко, І.Шапошнікова та ін.). Цінними щодо висвітлення окремих аспектів заявленої проблеми в контексті фахової підготовки вчителів для сільської малочисельної школи є праці О.Біди, Н.Касярум, В.Король, А.Кузьмінського, В.Кузя, В.Мелешко, Н.Побірченко, Н.Присяжнюк, Г.Суворової, Б.Тевліна та ін.

Утвердження парадигмальних засад сучасної педагогічної освіти, в тому числі й тих, що стосуються професійної підготовки вчителів для сільських малочисельних шкіл, відбувається в умовах перегляду світоглядних позицій, спричиненого загальноцивілізаційними трансформаціями. В основі інтенсивного пошуку нових освітніх парадигм, зазначає С.Подмазін, лежать сучасні наукові уявлення про потреби особистості та суспільства; про особливості їх взаємодії; про цілі і завдання освіти в її особистісно-генетичному і соціогенетичному аспектах; уявленні про дитину, її можливості та потреби; про педагога та основні характеристики його особистості, цілі і способи педагогічної діяльності. Увесь цей комплекс ідей, продовжує дослідник, окреслює парадигму освіти і безпосередньо відображає загальну картину світу, властиву нашій добі [273, с. 58].

Виокремлюючи основні змістові характеристики нових освітніх парадигм ХХІ століття, дослідники фокусують увагу на їх гуманістичній спрямованості (І.Бех, С.Гончаренко, І.Зязюн, Ю.Мальований, М.Романенко та ін.). Процес гуманізації освіти, зазначає М.Романенко, визначає основний напрям її розвитку в сучасному суспільстві [318, с. 8]. Його гуманістичний контекст, на думку науковців, полягає в тому, що він спрямовується в майбутнє людини, пов'язаний з її власними зусиллями, власною активністю [116, с. 77], передбачає розвиток і самореалізацію особистісних здібностей і якостей людини, її соціальну й професійну спрямованість, прагнення бути корисною для суспільства й держави [318, с. 14].

Співвідносно до вищої освіти гуманізація спричинює розгляд підготовки до майбутньої професійної діяльності крізь призму розвитку особистості – як певний, досить важливий аспект педагогічного сприяння цьому розвитку. У зв'язку з цим, зазначає Г.Балл, на передній план виступає ціннісно-мотиваційний стрижень, котрий визначає спрямованість особистості, зокрема, професійну. Даний контекст, продовжує дослідник, актуалізує проблему духовності професіонала, механізмів її становлення. Професійні знання, уміння й навички при цьому є засобом, інструментом реалізації такої спрямованості. Доповнюються

вони стратегіями творчої діяльності та вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів на шляху згаданої реалізації [17, с. 29].

Таким чином, гуманізація вищої освіти якнайповніше виражається в її особистісній орієнтації. Виходячи із перспектив, які відкриває *особистісно зорієнтована освітня парадигма* для системи професійної підготовки майбутніх педагогів, можна стверджувати, що її пріоритетними цілями є всебічний розвиток особистості кожного студента, коли одночасно підтримуються індивідуальні особливості й забезпечується формування у тих, хто навчається, здатності жити в соціумі, вмінь ефективного співробітництва з оточуючими й відповідних професійних здібностей; культивування в особистості цінності іншої людини; утвердження майбутнім педагогом позитивної особистісної сутності його вихованців (І.Бех).

Система підготовки майбутнього вчителя сільської малочисельної школи повинна орієнтувати студента на професійну діяльність в особливих соціокультурних умовах, які здійснюють визначальний вплив на формування особистості сільського школяра. Ідеали, моральні принципи, норми поведінки, зазначає Н.Мойсеюк, доходять до розуму і серця кожного окремого учня, лише заломлюючись крізь призму його внутрішнього світу. А відтак, аби педагогічний вплив набув дієвості, педагогу потрібно враховувати потреби, інтереси сільської дитини, її спрямованість тощо. Це стає можливим лише за умови, якщо вчитель знає природу своїх вихованців, важливі якості особистості і ті предмети, явища, обставини навколишнього середовища, які впливають на формування цих якостей [211, с. 8-9]. До останніх, зокрема, дослідники відносять близькість природного довкілля, щире, неформальне спілкування жителів сільської громади, раннє включення дітей у трудові відносини, культурно-побутовий аспект життєдіяльності та ін.

Отже, особистісно зорієнтована парадигма в підготовці вчителів для малочисельних шкіл забезпечує орієнтацію майбутнього педагога на особистість учня сільської школи, повагу до його інтересів та особливого соціального статусу, з яким потрібно рахуватися, сприяє визнанню неповторності й самоцінності

сільської дитини. В даному контексті безумовним є прийняття майбутнім учителем природи учня такою, якою вона є, опора на діалогічне спілкування зі школярами, піклування про їхнє фізичне і моральне здоров'я, створення атмосфери педагогічної комфортності та “аури добра”, прагнення до самовдосконалення в професійній діяльності [27, с. 27].

У науковій літературі, присвяченій дослідженню природи педагогічної діяльності (І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Семиченко, В.Сластьонін та ін.), увага дослідників фокусується на її ціннісній основі. Педагогічні цінності, зауважує В.Сластьонін, є відносно стійкими орієнтирами, оволодіння якими створює матеріальну основу педагогічної діяльності вчителя [344, с. 35].

Висновок науковців про ціннісне забарвлення праці педагога актуалізує необхідність аксіологічного супроводу в підготовці майбутніх учителів, у виокремленні *аксіологічної парадигми* як однієї з методологічних основ професійної освіти. До того ж, як слушно зазначає Г.Тарасенко, педагогічна діяльність набуває специфічно культурного смислу, стає фактором культури лише у зв'язку з визначенням тих цінностей, заради яких вона здійснюється [372, с. 66].

Слід зауважити, що проблема цінностей привертає увагу багатьох дослідників. Під час аналізу філософської (С.Клепко, О.Лосєв, І.Фролов та ін.), психологічної (Б.Ананьєв, О.Леонтьєв, Б.Ломов та ін.), педагогічної (І.Бех, І.Зязюн, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Сластьонін, О.Савченко, О.Сухомлинська, Г.Тарасенко та ін.) літератури зафіксовано посилений інтерес до її розв'язання. Так, з філософських позицій цінності представляються як точки опори, орієнтири для визначення сенсу і змісту життя, служать символом порядку в хаосі життя і складної мережі суспільних відносин (С.Клепко). У психології їх розуміють як соціально-психологічні утворення в структурі особистості, що виконують функцію регулятора поведінки й проявляються в усіх сферах життєдіяльності (О.Серий, М.Яніцький). У педагогіці цінності відіграють роль регулятора педагогічної діяльності, формують структуру особистості вчителя. Вони виступають певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій (Г.Тарасенко).

Визначальною рисою в з'ясуванні сутності даної категорії є її розгляд крізь призму гуманістичної спрямованості освіти. Так, на думку Ш.Амонашвілі, В.Загвязинського, А.Закірової, найвищою педагогічною цінністю виступає сама дитина, а також ті сфери її життєдіяльності, де вона стверджується як особистість, де засвоює провідні соціальні цінності, до яких учені відносять добро, гармонію, інтелект, любов, віру, талант, культуру, шанобливе ставлення до власності, діловитість, толерантність тощо [109, с. 7].

Враховуючи вище сказане, система професійної підготовки учителів малочисельних шкіл повинна сприяти формуванню в студентів цінності майбутнього вихованця, того освітнього та соціокультурного середовища, в якому відбувається становлення його особистості. Для майбутнього педагога ціннісним орієнтиром його професійної діяльності повинна стати дитина з її особливим внутрішнім світом, що формується під впливом специфічних факторів та умов сільського життя.

Орієнтування студентів на досягнення професіоналізму в майбутній педагогічній діяльності, пов'язаній з роботою в малочисельній школі, зумовлює необхідність виокремлення *акмеологічної парадигми* як методологічної основи становлення особистості фахівця. Акмеологічному супроводу підготовки майбутнього вчителя присвячено ряд праць як зарубіжних (А.Деркач, В.Зазикін, Н.Кузьміна, В.Сластьонін та ін.), так і вітчизняних (Н.Гузій, І.Зязюн, Л.Крамущенко, В.Семиченко та ін.) учених. У них широко досліджуються сторони та рівні професіоналізму педагога, умови й закономірності досягнення вершин його професійної зрілості, мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності, процеси поетапного становлення вчителя-акмеолога тощо.

Акмеологічний підхід у підготовці майбутнього вчителя малочисельної школи націлює на необхідність формування акмеологічної позиції спеціаліста, що характеризується стійким прагненням до успіху, до самореалізації творчого потенціалу в професійній діяльності. Реалізація даного підходу передбачає орієнтацію освітнього процесу у ВНЗ на формування життєвої стратегії розвитку особистості фахівця в специфічних умовах сільського соціуму, створення

передумов для високих професійних досягнень, для самовдосконалення в професійній діяльності.

Як зазначалося вище, сільська школа потребує вчителя професійно мобільного, здатного швидко адаптуватися в особливих соціокультурних умовах сільського оточення, вчасно реагувати на його потреби та запити, вчителя, наділеного здатністю до цілеспрямованого пошуку, прийняття рішень та самоорганізації. Широкі можливості для формування такого типу педагога створює *синергетична парадигма*, що є сучасною методологічною основою тих галузей знань, де вивчаються складні нелінійні системи, явища самоорганізації в них.

Із метою виокремлення базових ідей, що виникли в професійній освіті під впливом синергетичної парадигми, насамперед з'ясуємо сутність синергетики як науково-філософського принципу. В процесі аналізу філософської літератури (О.Богініч, С.Кримський, В.Лутай, В.Пазенок та ін.) встановлено, що концептуальною в синергетичній методології дослідники вважають ідею становлення впорядкованості структур через хаос, біфуркаційні зміни, мінливості, випадковості та нелінійності. Зокрема, О.Богініч зазначає, що фундаментальною основою синергетики є визначення нової закономірності розвитку складних систем, що виявляється в зміні їх якості та структури при досягненні максимальної нестабільності (в точці біфуркації), в результаті чого виникає можливість їх подальшого розвитку в різних напрямках [37].

Самоорганізація, на думку науковців, є закономірною для всіх явищ, процесів, подій буття. Відкриття цієї властивості забезпечило дослідження процесів реального світу як особливих форм її прояву, певних етапів її становлення [182, с. 36]. Таке синергетичне світоглядне бачення проектує погляд на освіту як складну систему, якій притаманні самоорганізація, взаємопроникнення, наявність асиметричних структур, функціональна нестабільність [37]. Спроба пояснення педагогіки як науки, що спирається на закони й закономірності самоорганізації і саморозвитку, призвела до виникнення нового наукового поняття – *педагогічна синергетика* (В.Андрєєв).

Вказуючи на прояви синергізму в освіті, дослідники (В.Богуславський, С.Кривих, В.Сластьонін, С.Шевельова та ін.) пропонують розглядати її з позицій відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток.

У контексті синергетичного підходу система підготовки вчителя малочисельної школи є соціальним явищем, що самоорганізовується й саморозвивається. Синергетика, зауважує В.Сластьонін, дозволяє методологічно підсилити процес формування особистості майбутнього педагога як суб'єкта діяльності, надаючи завершеності наступним важливим принципам її функціонування:

- центр навчально-виховного процесу – особистість студента;
- студент – суб'єкт освіти й виховання, в навчально-виховному процесі займає активно-творчу позицію;
- свобода самовираження й самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук індивідуальної стратегії самовизначення в житті;
- актуалізація принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості;
- той, хто навчається, і той, хто навчає, – відкриті, саморегулюючі системи, що прагнуть до розвитку суб'єктності й суб'єктивності;
- свобода вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, а відтак, вибору освітніх програм, курсів, глибини їх змісту й самого викладача [344, с. 263]

Для нашого дослідження вважаємо також суттєвим висновок науковців про те, що принципи відкритості, нелінійності, самоорганізації педагогічного процесу, продиктовані синергетичною освітньою парадигмою, створюють передумови для взаємодоповнення, взаємопроникнення існуючих методологій (С.Шевельова). Це дозволяє характеризувати систему підготовки майбутнього педагога малочисельної школи з позицій цілісності, органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики й технології викладання, стимулювати самостійність вибору й прийняття рішення студентами щодо визначення їхньої індивідуальної освітньої траєкторії.

Підготовка майбутнього вчителя малочисельної школи передбачає формування в студентів системи знань, необхідних для здійснення професійної діяльності в умовах такого типу навчального закладу. Проте, як слушно зауважують науковці, метою професійної освіти повинно стати не стільки набуття знань, скільки оволодіння цілісною професійною діяльністю, розвиток і підвищення рівня загальної і професійної культури майбутнього педагога. Знання, зазначає А.Вербицький, необхідні, але не як самоціль, а як засіб здійснення професійних дій і вчинків, діяльності в цілому [58]. Такий погляд на професійну освіту актуалізує проблему компетентностей учителя, оскільки саме вони, на думку багатьох дослідників, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність випускника ВНЗ до реалізації професійних функцій, його подальшого особистісного й професійного розвитку, до активної участі в житті суспільства.

Аналіз педагогічної літератури (Н.Бібік, В.Болотов, Л.Ващенко, А.Вербицький, О.Овчарук, О.Пометун, І.Родигіна, О.Савченко, В.Сєриков, А.Хуторський та ін.) свідчить про посилений інтерес дослідників до проблеми компетентнісного підходу в освіті, який поступово перетворюється в суспільно значиме явище й набуває характеру її концептуальної основи. Тому в наукових джерелах все частіше зустрічається термін *“компетентнісна парадигма”*.

З'ясовуючи сутність компетентностей у професійній освіті, науковці визначають їх як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [146, с. 45]. Перехід до компетентнісного підходу, на думку дослідників, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду суспільних вимог (Н.Бібік), забезпечення вміння оперувати такими технологіями і знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готовність змінюватися та пристосовуватися до нових умов праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення (О.Овчарук).

Таким чином, компетентнісна парадигма в підготовці майбутнього вчителя малочисельної школи орієнтує на формування в студентів необхідних професійно

важливих компетентностей, пов'язаних з умінням організовувати навчально-виховний процес у нетрадиційних шкільних умовах, обумовлених специфікою такого типу навчального закладу, бачити педагогічно доцільні аспекти такої організації, використовувати їх у власній професійній діяльності. До них, зокрема, ми відносимо можливість побудови освітнього процесу на основі міжвікової взаємодії з широким застосуванням колективних форм роботи; активного використання природи як дієвого засобу виховання особистості учня; орієнтації виховання школярів на сільський спосіб життя з його близькістю до природного довкілля, раннім залученням дітей до трудової діяльності тощо.

Отже, виокремлення базових парадигм фахової підготовки вчителя до роботи в малочисельній школі, зокрема особистісно зорієнтованої, аксіологічної, акмеологічної, синергетичною, компетентнісною, дозволяє вийти на принципово новий рівень осмислення багатьох педагогічних проблем, пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу в такому типі навчального закладу, методологічно вибудувати й суттєво скорегувати професійно-особистісну позицію студента стосовно майбутньої педагогічної діяльності, визначити стратегічні напрями його підготовки.

1.2. Колективні форми роботи школярів: дефінітивний аналіз

1.2.1. Спільна навчальна діяльність учнів початкових класів

У контексті сутнісних змін, які відбуваються сьогодні в освіті й пов'язані зі становленням нових освітніх парадигм, пошуком шляхів оптимізації навчально-виховного процесу, проблема колективної діяльності та її організаційних форм набуває особливої актуальності. Сьогодні визнано, що ідея збереження автентичності особистості шляхом самоактуалізації, яка лежить в основі особистісно зорієнтованого підходу, якнайкраще реалізується в умовах організованого гуманного співтовариства, що індивідуальність може виявити, розкрити себе тільки у зіткненні особистого досвіду, знань, розуміння з досвідом,

знанням, розумінням інших людей. Розвиток же дитини здійснюється лише в процесі асиміляції структур соціальної взаємодії [138, с. 17].

На думку науковців, необхідність співробітництва в процесі навчання зумовлена як структурою самої навчальної діяльності, яка включає обов'язковий комунікативний компонент, так і природним прагненням дитини до спілкування. Цінними для нашого дослідження є теорії, які проектують залежність психічного розвитку учнів від колективного розв'язання ними навчальних завдань. Ці ідеї знайшли відображення й подальшу розробку в соціально-психологічних дослідженнях К.Абульханової-Славської, Ю.Гільбуха, А.Журавльова, Я.Коломинського, В.Ляудіс, Т.Матіс, І.Первіна, А.Петровського, В.Рубцова, Г.Цукерман та ін., педагогічних працях Ш.Амонашвілі, В.Дьяченка, Х.Лійметса, О.Ярошенко та ін. Особливу цінність у даній площині становить теоретична концепція Л.Виготського про походження інтрапсихічних форм діяльності з інтерпсихічних, згідно якої індивідуальний розвиток, внутрішній спосіб мислення дитини значною мірою детермінуються її попереднім включенням у колективну, соціальну діяльність [71, с. 387].

Грунтуючись на системному підході, дослідники зазначають, що навчальна взаємодія може реалізовуватися на рівні двох підсистем цілісної педагогічної системи: “вчитель-учень” та “учень-учень”, серед яких перша генетично передуює другій. В обох випадках основу взаємостосунків між компонентами цих підсистем становить спільна навчальна діяльність, яка на певній стадії свого розвитку характеризується як колективна [141; 145; 190]. Введення в обіг даних понять потребує їх детального аналізу. Не применшуючи цінності навчального співробітництва в підсистемі “вчитель-учень”, ми зупинимося на характеристиці діяльнісного поля підсистеми “учень-учень”, оскільки воно є відправним для нашого дослідження.

Насамперед з'ясуємо зміст поняття “навчальна діяльність” як родового по відношенню до вище означених. У педагогічній літературі дану проблему презентують дослідження Н.Бібік, В.Бондаря, О.Савченко та ін. *Навчальну діяльність* науковці розуміють як систему розумових і практичних дій, здійснення

яких забезпечує засвоєння знань, оволодіння вміннями та навичками їх застосування для розв'язання різних завдань [131, с. 94]. Проте, як зазначає О.Ярошенко, важливий дидактичний принцип єдності навчання, виховання і розвитку характеризує навчальну діяльність школярів як систему, що не обмежується розумовими і практичними діями, а передбачає активне ставлення учнів до навчального матеріалу та включення їх у взаємостосунки з учителем й учнями, під час яких формуються їхні особистісні якості [422, с. 14].

У психологічних дослідженнях Л.Виготського, В.Давидова, Д.Ельконіна, А.Маркової, О.Леонтьєва, Т.Матіс, Г.Щукіної та ін. навчальна діяльність ототожнюється з тими трансформаціями, які відбуваються в процесі її виконання в самому суб'єкті. Так, у концепції навчальної діяльності школярів (В.Давидов, А.Маркова) наголошується, що основним змістом навчальної діяльності є засвоєння узагальнених способів діяльності в галузі наукових понять та якісні зміни, що відбуваються на цій основі в психічному розвитку дитини [84, с. 18]. Отже, результат такої діяльності полягає насамперед у зміні самого учня, його розвитку [419, с. 45].

Важливу роль у досягненні результативності навчальної діяльності відіграє навчальне співробітництво, яке значною мірою обумовлює перехід від зони найближчого до зони актуального розвитку (Л.Виготський). Проте, на думку Г.Цукерман, навчальна взаємодія не обмежується лише підсистемою “вчитель-учень”. Дослідниця стверджує, що між новою дією, яка виконується лише з допомогою дорослого, і самостійною дією існує “зона напівсамостійності”. Саме в цій зоні дитині допомагає ровесник [399, с. 33].

Проблема навчального співробітництва в підсистемі “учень-учень” привертає увагу багатьох науковців (І.Ващенко, В.Вихрущ, Ю.Громико, О.Дусавицький, К.Нор, А.Мудрик, В.Рубцов, О.Ярошенко та ін.). До того ж її значущість употужнюється визнанням принципу співробітництва одним із домінуючих для сучасного початкового навчання (О.Савченко). Провідною категорією в контексті даної проблеми є спільна навчальна діяльність учнів, яка становить основу навчального співробітництва.

Термін “*спільна діяльність*” належить до соціальної психології і вживається для позначення спільних цілеспрямованих дій кількох або багатьох людей, об’єднаних спільною метою і мотивами діяльності [309, с. 179-180]. В педагогіці, зазначає В.Ляудіс, категорія “спільна навчальна діяльність” розширює межі діяльнісної інтерпретації навчання, акцентує момент втілення суспільного зв’язку індивідів у процесі формування їхньої пізнавальної діяльності, дозволяє трактувати навчання одночасно як вираження та прояв становлення людської індивідуальності [389, с. 108].

До основних ознак спільної діяльності відносять просторову й часову співприсутність учасників; наявність єдиної цілі; розподіл і диференціацію функціональних ролей між членами групи; наявність процесів організації та керівництва; виникнення міжособистісних стосунків, які утворюються на основі предметно-заданих взаємодій [140, с. 22]. Доповнюючи даний перелік, А.Журавльов вказує також на наявність загальної мотивації і спільних кінцевих результатів діяльності (сукупного продукту) [105, с. 23].

Характеризуючи спільну навчальну діяльність із соціально-психологічних позицій, дослідники сходяться на думці, що важливим фактором, який об’єднує дії учнів у спільну діяльність, є загальна, єдина для всіх учасників ціль. Трансформуючись в навчальну задачу, вона повинна стати ціллю кожного учня. Це можливо в процесі усвідомлення особистісного змісту навчальної задачі та її прийняття як особистісно-значущої [105, с. 25; 190, с. 33; 404, с. 138].

Необхідною умовою успішної організації спільної навчальної діяльності є складно структуроване й організоване поле мотивів. У спільній діяльності, зазначає А.Журавльов, відбувається поєднання індивідуальних мотивацій учасників, які під її впливом змінюються, проходять певну динаміку [105, с. 25]. Досліджуючи проблему мотивації спільної навчальної діяльності, Т.Матіс вказує на співприсутність у процесі такої діяльності пізнавальних та соціальних мотивів, які тісно пов’язані й перебувають у безпосередній залежності один від одного [191, с. 79]. Ґрунтовну характеристику мотивів навчання молодших школярів

знаходимо також у дослідженнях Н.Бібік, А.Маркової, М.Матюхіної та ін., в яких виокремлено рівні, якості, прояви мотивів тощо.

Організація спільної навчальної діяльності, що призводить до виникнення пізнавальних процесів та в кінцевому результаті обумовлює генезис пізнавальної діяльності дитини, передбачає розподіл способів дій та обмін ними між учасниками діяльності. Складовими такої організації, на думку В.Рубцова, є розподіл початкових дій і операцій; обмін способами дій; взаєморозуміння, яке дозволяє встановити відповідність власної дії та її продукту діям інших учасників діяльності [321, с. 33]. Виходячи з можливих варіантів організації спільної навчальної діяльності, Є.Маргуліс виділяє такі її види:

- *власне спільну діяльність*, у якій партнери спільно працюють над кожним етапом для досягнення єдиної мети;
- *індивідуально-спільну діяльність*, під час якої деякі етапи партнери виконують окремо; обмін інформацією може бути ситуативним, а то й відсутнім взагалі;
- *спільно-розподільну діяльність*, яка, на відміну від двох попередніх видів, відбувається не на паритетній основі, а фіксує певний розподіл ролей-функцій між партнерами [190, с. 33].

Деяко схожими за окремими ознаками до названих видів є ті види діяльності спільної навчальної діяльності, які дослідник називає “квазіспільними”. До них він відносить *конформно-спільну діяльність* (має місце при пасивній або ж малопродуктивній діяльності одного чи декількох партнерів); *змагальну діяльність* (її специфіка полягає в тому, що однією з найважливіших цілей для кожного учасника може бути намагання виконати роботу за деякими параметрами успішніше, ніж інші партнери); *конфліктну діяльність* (вона характеризується тим, що однією з головних цілей її учасників є не стільки досягнення успіхів у своїй роботі, скільки створення перешкод для діяльності інших). Принципове значення під час організації спільної діяльності, зазначає науковець, має той факт, що в процесі розв’язання навчальної задачі спостерігаються переходи від одного виду діяльності до іншого [190, с. 34-35].

Важливим засобом, який забезпечує організацію спільної навчальної діяльності школярів, є комунікація [190, с. 33; 321, с. 33; 404, с. 138]. Без спілкування неможливі розподіл, обмін і взаєморозуміння; завдяки йому відбувається планування адекватних навчальній задачі умов перебігу діяльності й вибір відповідних способів дій, становлення взаємин між учасниками діяльності тощо. Характеризуючи сутність спілкування як соціально-педагогічного феномена, А.Мудрик зазначає, що, будучи суб'єктом спілкування, учень задовольняє важливі соціальні потреби в емоційному контакті, в пізнанні тощо. Задовольняючи ці потреби в процесі взаємодії з оточуючими, він реалізує власну активність і стає суб'єктом навчально-виховного процесу [216, с. 47-48].

У спільній навчальній діяльності виникає й проявляється різнопланова, суттєво важлива для учіння молодших школярів взаємодія учасників діяльності, в процесі якої вибудовується система стосунків між її суб'єктами (між особистостями в межах групи, окремою особистістю й групою). В численних соціально-психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях встановлено характер таких взаємин, наявна спроба їхньої рівневої диференціації. Зокрема, Л.Новикова вказує на три типи стосунків, що виявляються в процесі спільної діяльності:

- ділові, офіційні стосунки взаємної залежності, взаємного контролю, взаємної відповідальності;
- неофіційні, міжособистісні стосунки взаємної зацікавленості, взаємної допомоги, які спеціально формуються в процесі офіційного й неофіційного спілкування;
- міжособистісні стосунки вибіркового характеру, які утворюються на ґрунті взаємної симпатії, спільних інтересів учнів [165, с. 14].

Схожі за якісними характеристиками типи (рівні, страти) взаємин представлені в дослідженнях Ю.Гільбуха, А.Журавльова, Я.Коломинського, Т.Конникової, А.Петровського та ін. Дослідники зазначають, що якісно вищим є тип стосунків “відповідальної залежності” [148], співпраці [27, с. 243], який характеризується гуманістичною, власне колективістською спрямованістю

[263, с. 41]. Наявність таких взаємин у групі створює передумови для *колективної діяльності*, основою якої є спільна діяльність її учасників. Таким чином, у даному контексті поділяємо думку Я.Коломінського, І.Первіна, Є.Маргуліса та ін., які зазначали, що в спільній діяльності учнів варто розрізняти діяльність в колективі від колективної діяльності, яка за своєю суттю не завжди є такою [141, с. 17; 145, с. 33; 190, с. 16].

У процесі спільної навчальної діяльності формуються не лише стосунки й взаємини між її учасниками, а й здійснюється інформаційна взаємодія учнів з навчальною системою. Така взаємодія, на думку дослідників, може відбуватися в декількох інформаційних режимах: інтраактивному (всі інформаційні потоки замкнені всередині множини тих, хто навчається, або ж спрямовані від них зовні) та інтерактивному (інформаційні потоки двосторонні, учні перебувають в постійному суб'єкт-об'єктному відношенні стосовно навчальної системи, періодично перетворюючись на її автономний елемент, та суб'єкт-суб'єктних стосунках стосовно один одного). Дослідники виділяють також екстраактивний режим, у якому всі інформаційні потоки циркулюють поза об'єктом навчання чи спрямовані до нього, проте, на нашу думку, він не відповідає ознакам спільної навчальної діяльності учнів [82, с. 47-48]. Можливість активної взаємодії школярів, а відтак – їх співнавчання, взаємонавчання, що передбачає інтерактивний інформаційний режим у процесі спільної навчальної діяльності, містить потужні резерви щодо підвищення ефективності навчального процесу. Пошук цих резервів активізував психолого-педагогічні дослідження шляхів інтерактивного навчання (Л.Пироженко, О.Пометун та ін.).

Одним із засобів, що сприяють організації спільної навчальної діяльності учнів, є рефлексія, в процесі якої формується ставлення учасників до власної дії, забезпечується перетворення цієї дії у відповідності зі змістом і формою спільної діяльності [321, с. 33]. Рефлексія дає можливість учням оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу, спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання, створює передумови для розвитку контрольно-оцінної діяльності. В процесі психолого-педагогічних досліджень (М.Романєєва,

Г.Цукерман) встановлено, що в ситуації спільної діяльності з однолітками рефлексивні компоненти навчальних дій – одне з центральних новоутворень молодшого шкільного віку – засвоюються дітьми найактивніше [317].

Важливе значення в спільній навчальній діяльності учнів має її результат. Він досягається в процесі об'єднання результатів індивідуальної діяльності всіх учасників. Проте, на думку А.Журавльова, цінності набуває не лише спільний об'єктивний результат, але й суб'єктивне його відображення [105, с. 26]. З цього приводу цікавою є думка В.Ляудіс, яка зазначає, що основним продуктом, який виробляє людина в процесі навчання, побудованого як спільна діяльність, є вона сама як суб'єкт, перетворений в системі соціальних стосунків і взаємодій [389, с. 109].

Таким чином, аналіз проблеми спільної навчальної діяльності учнів початкових класів, здійснений на основі наявних соціально-психологічних і психолого-педагогічних досліджень, дав змогу виокремити такі основні компоненти спільної навчальної діяльності:

- *цільовий* (передбачає наявність спільної для всіх учасників цілі);
- *мотиваційний* (забезпечує спільне мотиваційне поле діяльності);
- *операційно-діяльнісний* (передбачає розподіл способів дій та обмін ними між учасниками діяльності, наявність функціональних ролей);
- *комунікативний* (забезпечує організацію спілкування учнів у процесі діяльності);
- *інформаційний* (створює передумови для здобуття необхідної інформації учнями через включення їх в інформаційну взаємодію з навчальною системою);
- *рефлексивний* (дає можливість учням оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу, сприяє розвитку контрольно-оцінної діяльності);
- *продуктивний* (передбачає наявність об'єктивного та суб'єктивного результатів діяльності (сукупного продукту)).

Отже, в контексті нашого дослідження *спільну навчальну діяльність ми розуміємо як особливий тип соціально детермінованої взаємодії учнів у процесі навчання, який забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної навчальної діяльності на основі спільності цілей, мотивів, способів досягнення результату. Вищою стадією розвитку спільної навчальної діяльності вважаємо колективну навчальну діяльність, при якій мета стає загально визнаною й особистісно значущою, а взаємини між її учасниками набувають високого ступеня узгодженості, відповідальної взаємозалежності, взаємозамінності та опосередковуються змістом спільної діяльності.*

Спільна, а відтак, колективна навчальна діяльність школярів реалізується в різноманітних формах, що є її зовнішнім вираженням. В педагогічній літературі проблема форм організації навчальної діяльності учнів представлена дослідженнями Я.Бурлаки, Т.Васильєвої, В.Вихрущ, В.Дьяченка, В.Котова, Х.Лійметса, Ю.Мальованого, Н.Мойсеюк, М.Сметанського, І.Чередова, О.Ярошенко та ін.

З'ясуємо суть поняття *форма навчання* та його похідних як базової дефініції нашого дослідження. У буквальному розумінні *форма* – тип, будова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов'язаний з його сутністю, змістом [54, с. 1328]. З філософських позицій форма є способом існування змісту, його внутрішня структура, організація і зовнішнє вираження [там само].

У педагогіці *форма навчання* є дидактичною категорією, що відображає зовнішні, організаційні особливості педагогічного процесу [74, с. 98]. Не зважаючи на широку розповсюдженість, у педагогічній літературі дане поняття не має єдиного, уніфікованого тлумачення. Так, аналіз посібникових джерел дозволив виокремити різні варіанти його визначень (табл. 1.1).

Визначення поняття *форма навчання* в педагогічній літературі

Автори	Варіанти визначення поняття <i>форма навчання</i> (<i>форма організації навчання, організаційна форма навчання</i>)
Ю.Бабанський, В.Сластьонін, М.Сорокін; Н.Мойсеюк; І.Підласий; І.Харламов	Складова організаційно-діяльнісного компоненту навчання, суть якої полягає у зовнішньому вираженні узгодженої діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку й визначеному режимі [252, с. 419; 212, с. 262; 272, с. 519; 394, с. 239].
В.Галузяк, М.Сметанський, В.Шахов	Характеризують зовнішній аспект навчальної взаємодії: кількість учнів, місце і тривалість навчання, особливості спілкування вчителя й учнів [74, с. 98]
Ю.Мальований	Спосіб організації навчання на різних його рівнях (педагогічного процесу в цілому, навчального заняття, навчальної діяльності на занятті) [388, с. 7-10]
П.Підкасистий	Конструкція відрізків, циклів процесу навчання, що реалізуються поєднанням управлінської діяльності вчителя й навчальної діяльності учнів, спрямованої на засвоєння певного змісту навчального матеріалу й способів діяльності. Форма вказує на зовнішній бік організації навчального процесу, що пов'язаний з кількістю учнів, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення [251, с. 286].
І.Чередов	Обмежена часовими рамками конструкція окремої ланки чи сукупності ланок процесу навчання, що включає управління вчителем навчально-пізнавальною діяльністю учнів над певним змістом навчального матеріалу, зафіксованого у відповідних джерелах, з використанням поєднання методів, прийомів, засобів навчання і форм навчальної роботи [402, с. 11]

Таким чином, з наведених визначень видно, що дослідники, характеризуючи форму навчання, як правило, акцентують увагу на її зовнішніх аспектах: кількості учнів, часовій регламентації, місці навчання, порядку його здійснення. Проте, як слушно зауважує І.Харламов, будучи зовнішнім вираженням, форма навчання органічно пов'язана з його внутрішньою, змістово-процесуальною стороною [394, с. 240]. Відзначаючи цю її особливість, науковці (П.Підкасистий, І.Чередов та ін.) вказують на змістове наповнення організаційних форм навчання. Зокрема, на думку І.Чередова, процес навчання в кожній його формі організації включає: управління педагогом навчальною діяльністю учнів (визначення цілей, завдань, планування, організація їх навчальної роботи, контроль за виконанням завдань, засвоєння знань, корекція діяльності); пізнавальну діяльність учнів, під час якої вони засвоюють певні знання, способи діяльності, набувають умінь і навичок; взаємодію педагога й учнів; регулювання педагогом міжособистісних взаємин учнів; створення педагогом емоційного фону, що стимулює продуктивну навчальну діяльність школярів [403, с. 10].

Доречною, на нашу думку, є запропонована Ю.Мальованим рівнева характеристика форм навчання [388, с. 7], що вносить ясність у розмежування понять *форма організації навчального процесу, форма організації навчального заняття, форма навчальної діяльності учнів на занятті*.

Проблема диференціації форм навчання у педагогічній літературі є також неоднозначною. Так, окремі дослідники (В.Дьяченко, І.Лернер, М.Скаткін, П.Підкасистий, І.Чередов та ін.) пропонують диференціювати усі форми навчання на *загальні* (фронтальні, групові, індивідуальні) та *конкретні* (урок, екскурсія, семінар, практичне заняття тощо). В.Галузьяк, М.Сметанський, В.Шахов загальні форми навчання класифікують на основі характеру взаємодії вчителя й учнів, об'єднуючи цим поняттям індивідуальну, індивідуально-групову, групову (класно-урочну) форми. Натомість форми за особливостями навчальної взаємодії та кількістю учнів (фронтальні, групові, індивідуальні) автори називають *формами навчальної діяльності учнів* [74, с. 98]. Існує й інший підхід, згідно якого в основу класифікації організаційних форм навчання покладено певні критерії:

кількість учнів, місце навчання, час навчання, дидактична мета, тривалість навчання (Н.Мойсеюк, О.Савченко).

Із метою упорядкування класифікаційної системи форм навчання дослідники (Я.Бурлака, В.Вихрущ) пропонують виокремлювати загальнородове (*форма організації навчання*) та видове (*форма навчальної (учбової) діяльності*) поняття. Подібна ідея стосується й розмежування понять *форма навчальних занять* та *форма організації навчальної роботи (діяльності) учнів на занятті* (Ю.Мальований, П.Підкасистий, А.Усова).

У науковій літературі існують два підходи до розуміння поняття *колективна форма навчальної діяльності учнів*. Представники першого підходу (В.Галузяк, Н.Мойсеюк, І.Підласий, О.Савченко, М.Сметанський, М.Сорокін, І.Чередов, В.Шахов, О.Ярошенко та ін.) класифікують таку форму на підставі кількісної характеристики та способу навчальної взаємодії (одночасне виконання всіма учнями класу одного завдання), вживаючи як синонім до означеного поняття *фронтальна форма навчальної діяльності*.

Другий підхід презентований дослідженнями Я.Бурлаки, М.Виноградової, В.Вихрущ, В.Дьяченка, Т.Ільїної, В.Котова, Ю.Мальованого, Є.Маргуліса, І.Первіна, В.Сластьоніна, Г.Цукерман та ін., в яких робиться акцент на колективному характері навчальної діяльності школярів. Автори тлумачать колективні форми роботи як форми навчального співробітництва, в яких учні є активними й рівноправними учасниками досягнення пізнавальних завдань спільними зусиллями під керівництвом учителя [153, с. 14], як форми навчальної взаємодії, що передбачають наявність спільної мети, об'єднання зусиль учнів для її досягнення і як вищий ступінь такого об'єднання – розподіл функцій і обов'язків між учасниками діяльності, співробітництво, засноване на взаємодопомозі, а також відповідальність кожного виконавця за результати праці перед колективом [388, с. 8] тощо. У нашому дослідженні ми поділяємо думку представників саме цього підходу і визначаємо *колективні форми навчальної діяльності учнів як засновані на співробітництві способи організації навчальної взаємодії, що передбачають активну участь усіх без винятку учнів у розв'язанні*

спільного навчально-пізнавального завдання при безпосередньому чи опосередкованому керівництві вчителя. Як синонімічний до означеного вживатимемо термін колективні форми навчальної роботи.

Суттєвою для нашого дослідження вважаємо висловлену науковцями думку про необхідність розрізнення сутності форми, що виражається в характері навчальної взаємодії, та умов її реалізації (Ю.Мальований). На підставі цього здійснюватимемо розгляд колективних форм навчальної діяльності, які реалізуються в різних умовах: фронтальної (загальнокласної), групової чи парної роботи. Окрім того, цінність у контексті нашого дослідження вбачаємо також у зауваженні І.Первіна щодо врахування під час розгляду колективних форм роботи у всіх їх проявах “рівнів колективності” навчальної праці школярів. Критерієм для визначення таких рівнів є відповідність основним ознакам колективної діяльності та її структурі [141, с. 18].

Отже, за І.Первіним, найнижчий рівень колективності серед колективних форм навчальної діяльності учнів виявляється в *роботі в парах* [141, с. 18]. Дослідник зазначає, що такого роду діяльність, здійснювана двома учнями, може мати односторонній чи двосторонній (взаємний) характер. Одностороння робота в парі характеризується тим, що одна сторона виконує лише функції керівництва (надає допомогу), а інша – підпорядкування (приймає допомогу). Взаємна робота в парі передбачає розподіл обов’язків на рівних умовах, при яких функції керівництва й підпорядкування чергуються на різних етапах діяльності чи в різних її видах. З двох способів організації такої діяльності науковець надає перевагу двосторонній роботі в парах, оскільки, на його думку, вона має більші можливості для навчального співробітництва [141, с. 19].

Робота в парах, як форма колективної діяльності учнів, знайшла також висвітлення в працях В.Дьяченка, Т.Ільїної, Ю.Мальованого, Є.Маргуліса та ін. Окремі науковці пропонують відносити її до видів групової навчальної діяльності учнів, характеризуючи пару учнів як навчальну мікрогрупу (В.Вихрущ, В.Котов, Н.Мойсеюк, І.Чередов та ін.).

Для нашої роботи значний інтерес становить дослідження В.Дьяченка, в якому автор пропонує називати колективною лише роботу в парах змінного складу [99, с. 21]. Визначаючи таку форму навчальної взаємодії, науковець спирається на запропонований О.Рівіним спосіб організації навчальних занять, основу якого становить ідея співробітництва в різновікових парах, що постійно змінюють свій склад. У педагогічній літературі цей спосіб дістав назву колективного способу навчання (КСН).

Вищим рівнем колективності характеризується *робота в групах*. На думку науковців, в ній найбільш повно виявляються ознаки колективної діяльності: усвідомлення загальної мети, спільна мотивація, доцільний розподіл обов'язків, взаємна залежність і контроль (І.Первін).

Проблема організації колективної навчальної діяльності в групах на сьогодні є досить актуальною й активно вивчається з різних позицій. Зокрема, в педагогічній літературі вона представлена дослідженнями Я.Бурлаки, Т.Васильєвої, В.Вихрущ, Х.Лійметса, К.Нор, О.Пометун, О.Ярошенко та ін., у яких визначаються умови ефективної групової діяльності, окреслюються педагогічні механізми її організації, з'ясовується її вплив на результативність навчання тощо. З точки зору психології інтерес викликають психологічні особливості міжособистісної взаємодії в межах групи (Ю.Гільбух, О.Киричук, О.Кирпичник, Р.Немов, В.Рубцов та ін.). Група, як суб'єкт сумісної діяльності, вивчається також і в соціальній психології (Л.Десєв, Я.Коломінський, А.Петровський, К.Платонов та ін.). Зокрема, предметом спеціальних досліджень є психологічна сумісність в групах, групова атмосфера, феномен лідерства, соціальні закони становлення і розвитку малих груп тощо.

У процесі аналізу психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що групову роботу як форму колективної навчальної діяльності характеризує безпосередня взаємодія між учнями в межах невеликої за складом групи, їх спільна узгоджена діяльність, спрямована на виконання конкретного навчального завдання.

У педагогічних дослідженнях, присвячених груповій навчальній діяльності учнів (Я.Бурлака, І.Ващенко, В.Вихрущ, В.Котов, Х.Лійметс, Є.Маргуліс, К.Нор,

І.Первін, І.Чередов, О.Ярошенко та ін.), здійснюється розгляд цілого ряду проблем, що складають означену. Зокрема, аналізується педагогічно доцільний склад та кількість членів груп; з'ясовуються можливі способи навчального співробітництва в групах та груп між собою; визначаються можливості групових форм роботи в підвищенні ефективності навчального процесу в цілому, а також у розвитку кожного учня зокрема; розглядаються питання поєднання індивідуальних та групових форм, критеріїв вибору форм у конкретній педагогічній ситуації, педагогічного керівництва групою навчальною діяльністю учнів тощо. Заслуговує на увагу концепція групової навчальної діяльності школярів, розроблена О.Ярошенко, в якій дістали висвітлення зміст і функції групової навчальної діяльності, питання організації навчальних груп і керівництва ними [423, с. 91-124].

Зрештою, колективна форма діяльності може реалізовуватися й у *фронтальній роботі* [388, с. 8]. Фронтально-колективна діяльність, зазначає І.Первін, є проявом найвищого рівня колективності. Вона передбачає організацію під керівництвом учителя колективних зусиль учнів усього класу для досягнення спільної навчальної мети [141, с. 21]. Як зауважує В.Котов, фронтально-колективна робота забезпечує можливість більш активної участі в спільній роботі класу, дозволяє найбільш раціонально й швидше вирішувати навчально-пізнавальні завдання уроків [153, с. 31]. Дослідники (Ю.Мальований, Г.Цукерман та ін.) вказують на те, що організація такої спільної роботи супроводжується великими труднощами, однією з передумов її успішного здійснення є забезпечення пошукового характеру навчальної діяльності учнів. На думку науковців, вона може мати місце в умовах проблемного навчання, під час дискусій тощо.

Отже, теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що колективна навчальна діяльність школярів, як педагогічне явище, є вищою стадією розвитку спільної навчальної діяльності. Їй притаманні всі ознаки останньої, проте взаємини між її учасниками набувають високого ступеня узгодженості, відповідальної взаємозалежності, взаємозамінності. Колективна навчальна

діяльність реалізується в колективних формах роботи, що виступають способом її існування. У відповідності до умов реалізації, а також з урахуванням рівня колективності їх диференціюють на парні, групові, фронтально-колективні.

1.2.2. Колективна творча діяльність дітей у виховному процесі початкової школи

Зміна традиційних поглядів на освіту та її значення в економічному, культурному і соціальному поступі держави, зокрема визнання пріоритету духовного світу особистості над інтелектом, сприяла розширенню змісту та употужненню ролі виховного процесу в системі освіти, в тому числі й у початковій її ланці. На сьогодні виховання трактується не лише як передача від покоління до покоління життєвого досвіду, культури, моральних цінностей, утворених суспільством. Це насамперед особистісно зорієнтований процес, спрямований на формування духовного обличчя людини (С.Гончаренко), на розкриття потенціалу особистості, створення умов для розвитку в ній кращих моральних і громадянських якостей (М.Красовицький), на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей (І.Бех).

Соціальна спрямованість виховного процесу обумовлює необхідність суб'єкт-суб'єктної взаємодії між його учасниками, що впливає на підсвідомість і свідомість вихованця, його емоційно-вольову, пізнавальну та мотиваційну сфери, створює передумови для прояву самоактивності, творчих задумів, сприяє виникненню у нього потреби в самовихованні. З цього приводу слушною є думка І.Бека, який зазначає, що психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості, якнайповніше реалізуються саме в соціальній та міжособистісній взаємодії [27, с. 40]. Матеріальним носієм такої взаємодії є людське співтовариство, спільнота, тобто група людей, об'єднаних спільною метою і суспільно значимою спільною діяльністю. В педагогічній літературі така спільність індивідів класифікується як *колектив*, а *форма організації виховання* в ньому – як *колективна* [212, с. 277].

В історії зарубіжної педагогічної думки існував цілий ряд гуманістичних виховних систем, ядром яких була ідея виховання в співтоваристві. Їхні представники (Г.Вінекен, У Кілпатрік, Я.Корчак, С.Френе та ін.) пов'язували процес виховання із соціалізацією особистості, акцентуючи увагу на розв'язанні протиріччя між індивідуальним і соціальним. Цінним внеском у розвиток світової теорії та практики виховання стали концепції вітчизняних педагогів: виховання особистості в колективі та через колектив (А.Макаренко), індивідуального розвитку в колективі (В.Сухомлинський). Теоретико-практичні аспекти формування особистості в колективі містяться в педагогічних працях П.Блонського, В.Сороки-Росинського, С.Шацького та ін.

Проте ідея розвитку особистості в співтоваристві була дискредитована її ідеологічною фальсифікацією в радянський період. Поняття колективу трактували, в основному, як механізм впливу на особистість, керування нею. В педагогічній площині дитина, виходячи з даного розуміння колективу, розглядалася практично об'єктом виховних впливів, де основними формуючими особистість засобами виступали приписи, вимоги, інструкції як форми соціальної дії на вихованця [27, с. 30]. Така псевдоколективність, зазначає В.Кремень, призвела до деіндивідуалізації особистості, унеможливила її самореалізацію в різних сферах суспільного життя [156, с. 10].

У контексті особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, що декларує центрованість на особистості дитини, ідея колективного виховання набуває особливого змісту. Колектив на сьогодні ототожнюється зі спрощеною моделлю суспільства з розмаїттям існуючих у ньому взаємин. Він є своєрідним “функціональним полем” для придбання особистісного досвіду, досвіду взаємодії як співбуття, співтворчості [27, с. 34]. В зв'язку з цим науковці наполягають на розрізненні колективу соціального та особистісного типів. У соціальному колективі, вважають дослідники, його члени розглядаються з погляду їхньої корисності для колективу і можуть бути визначені навіть кількісні оцінки цієї корисності. В особистісному колективі кожний є самоцінністю, індивідуальністю [27, с. 24].

Чи не найважливішу роль у створенні, розвитку й становленні колективу, на думку дослідників, відіграє діяльність. Тільки в колективній різноплановій діяльності, зазначає С.Карпенчук, можлива органічна єдність особистого і суспільного, тільки в процесі суспільно корисної діяльності в шкільному колективі виховуються почуття відповідальності за доручену справу, вміння враховувати спільні інтереси, трудова активність, бажання допомогти товаришам. Все це, продовжує дослідниця, зумовлює діяльнісну спрямованість процесу формування особистості [126, с. 147].

Колективна діяльність як форма виявлення активного ставлення до навколишньої дійсності, становлення суб'єктної позиції та формування особистісних якостей вихованця є предметом прицільної уваги науковців. Зокрема, психологічні аспекти діяльності в шкільному колективі представлені в дослідженнях І.Беха, О.Донцова, О.Зотової, С.Максименка, Д.Ніколенка, К.Платонова, Л.Проколієнко, О.Скрипченка, Л.Уманського та ін. Проблема колективної діяльності в педагогічній площині презентована працями Ю.Гільбуха, С.Карпенчук, О.Киричука, М.Красовицького, А.Куракіна, Н.Мойсеюк, А.Мудрика, Л.Новикової та ін.

Однак, не зважаючи на достатню розробленість означеної проблеми, у психолого-педагогічній літературі не існує усталеного інваріанту щодо визначення даного поняття співвідносно до процесу виховання. Досить часто колективну діяльність помилково ототожнюють зі спільною діяльністю двох або декількох осіб (групи), беручи до уваги лише кількісний критерій аналізу. На нашу думку, такий підхід до тлумачення поняття занадто спрощений, оскільки він ігнорує ті якісні характеристики, що є першоджерелами виховних впливів на особистість.

Існує й інше трактування поняття, згідно якого колективну діяльність співвідносять із діяльністю в колективі й визначають як засіб для його становлення та розвитку (А.Куракін, Л.Новикова). Таке розуміння значною мірою детерміноване діяльнісною спрямованістю виховання як соціально-педагогічного явища й містить відбиток надмірної ідеологізації колективу, притаманної радянській педагогіці.

Розширюючи межі дефінітивної інтерпретації даного поняття з позицій особистісно зорієнтованого підходу, сучасні науковці тлумачать колективну діяльність як спільну, добровільно прийнятую особистістю сумісну діяльність достатньо високого рівня колективності, спрямовану на досягнення суспільно значимих цілей і з погляду мотивації орієнтовану і на свій процес, і на свій результат. Така діяльність, зазначають дослідники, передбачає участь усіх без винятку її учасників у самоуправлінні [27, с. 24-25].

Колективній діяльності притаманні всі ознаки спільної діяльності: спільність цілей, мотивів, дій, просторова й часова співприсутність учасників, розподіл функціональних ролей, наявність процесів організації та керівництва, сукупний продукт діяльності. Однак визначальними компонентами в її структурі, як видно з рис.1.1, є взаємодії та взаємостосунки, опосередковані суспільно цінним й особистісно значущим змістом цієї діяльності (Л.Орбан-Лембрик).

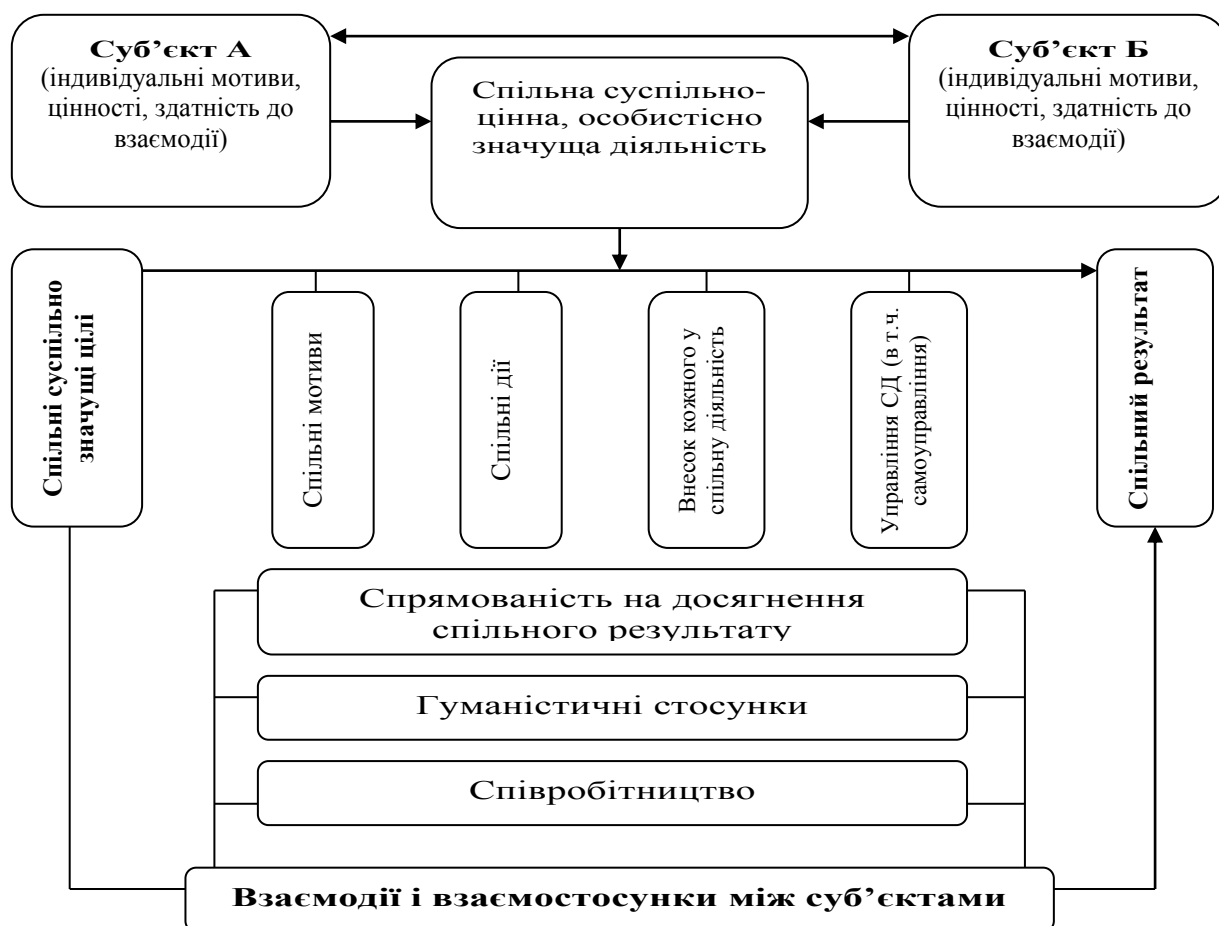


Рис. 1.1. Структура колективної діяльності

Саме вони є першоджерелами виховних впливів, а відтак – важливою передумовою формування особистісних якостей дитини. Це підтверджують численні психолого-педагогічні дослідження проблеми внутрішньокolleктивних взаємин та їх впливу на особистість вихованця (І.Бех, О.Донцов, С.Карпенчук, Я.Коломинський, Т.Коннікова, В.Лозова, С.Максименко, А.Петровський, І.Підласий та ін.). Зокрема, І.Бех зазначає, що лише в дитячій колективній діяльності проявляються надзвичайно сильні у виховному відношенні впливи, і саме такі, які неможливі в інших видах міжособистісних взаємин (дорослий-дитина чи батьки-дитина). До унікальних виховних можливостей такої діяльності дослідник відносить:

- реалізацію функції блокування агресивних проявів;
- виховуючий вплив індивідуальності;
- мінімізацію внутрішнього опосередкування міжособистісного впливу;
- реалізацію функції емоційного захисту;
- наслідування як виховний механізм;
- створення соціального середовища самореалізації вихованця [28, с. 8].

Реалізація виховного потенціалу колективної діяльності значною мірою детермінується позицією вихованця в ній. Хороший результат, на думку І.Підласого, забезпечується лише активною, емоційно забарвленою діяльністю, в яку дитина вкладає всю душу, в якій повністю розкриває свої можливості, виражає себе як особистість, тобто є суб'єктом цієї діяльності і проявляє активність стосовно неї [272, с. 91]. Однією з найсуттєвіших умов, що забезпечує можливість і реалізує прагнення дитини бути суб'єктом колективної діяльності дослідники називають проектування виховних впливів з максимальним урахуванням психологічних закономірностей та особливостей вихованця в певному віковому періоді його розвитку (А.Мудрик, Л.Проколієнко, С.Максименко та ін.). Основним джерелом активності особистості при цьому науковці вважають сукупність природних потреб й потягів дитини у відповідності до її віку [107, с. 401; 215, с. 48; 258, с. 67]. Виходячи з вищезазначеного, в контексті нашого дослідження існує необхідність у з'ясуванні психолого-педагогічних

особливостей колективної діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Молодший школяр, як зазначають психологи (В.Давидов, Г.Костюк, А.Петровський, О.Скрипченко та ін.), постійно перебуває в полі міжособистісних взаємин як з ровесниками, так і з дорослими, що зумовлено його природнім прагненням до спілкування, співробітництва з оточуючими. Спочатку характер цих взаємостосунків значною мірою детермінується зовнішніми життєвими обставинами, випадковими інтересами, а також позицією найбільш референтної особи – педагога. До кінця молодшого шкільного віку колективні інтереси й спілкування з товаришами починають виокремлюватися для дитини в особливу сферу життя, наповнену піклуванням, радощами, спільними переживаннями. Домінуючими в міжособистісних стосунках стають соціально-нормативні компоненти: відданість, довіра, взаємність, постійність тощо. Участь у колективній діяльності призводить до того, що молодший школяр починає свідомо підпорядковувати свої спонуки тим загальним цілям і завданням, які стоять перед ним і його ровесниками, вчиться керувати своєю поведінкою [26, с. 139].

Вікові особливості молодших школярів накладають свій відбиток і на структурну організацію колективної діяльності, зокрема на цілепокладання як один із основних її компонентів. Недостатньо розвинений рівень волевих зусиль, висока збудливість, яка змінюється швидкою втомою, що потребує частої зміни видів діяльності в колективній праці, а також недостатній соціальний досвід учнів початкових класів зумовлюють визначення загальних цілей і перспектив, недалеко відсунутих у часі. Дослідники зауважують, що якщо й можлива далека перспектива, то вона повинна бути яскравою, радісною подією в житті дітей [354, с. 18].

Колективна діяльність молодших школярів супроводжується яскравими переживаннями, емоційним піднесенням, які роблять її привабливою для учнів. Власне, емоційність, за свідченням психологів, є однією з суттєвих характеристик дітей даної вікової категорії. Молодший школяр, зазначає А.Белкін, не стільки усвідомлює, скільки переживає [22, с. 31]. А відтак, дослідник наполягає на тому, що співробітництво не можна характеризувати лише як спільну діяльність або

добре налагоджену взаємодію. Весь зміст полягає в тій радості, яку воно дає. Саме тому очікування цієї радості повинні пронизувати все життя й діяльність вихованця. Прикметно, що ідея переживання радості в колективній діяльності знайшла своє відображення в поглядах А.Макаренка (“завтрашня радість”), В.Сухомлинського (“школа радості”), на сьогодні вона втілена в прогресивній виховній технології “Створення ситуації успіху”.

До особливостей дітей молодшого шкільного віку дослідники відносять також їх схильність до піклування стосовно значущих людей [27, с. 238]. Дана потреба значною мірою визначає характер колективної діяльності молодших школярів. Науковці стверджують, що колективна діяльність має сенс лише за умови, якщо взаємини в ній розвиваються у формі конкретної співпричетності до долі іншої особистості. Супроводжуючись співпереживанням, співчуттям, ці взаємини стають дійовим механізмом свідомого прийняття вихованцем моральних норм. “Духовне благородство, – зазначав В.Сухомлинський, – утверджується в дитячій душі тоді, коли дитина більше думає й турбується про інших, ніж про себе” [364, с. 412].

У молодшому шкільному віці набуває актуальності потреба дитини в самоствердженні, визнанні оточуючими її індивідуальності (В.Давидов, Г.Костюк, О.Скрипченко та ін.). Як свідчать численні психолого-педагогічні дослідження (Ю.Гільбух, О.Донцов, О.Киричук, А.Мудрик та ін.), у колективній діяльності реалізація цієї потреби відбувається щонайповніше, проте її виховна ефективність залежить від того, чи є діяльність, в яку включена дитина, особистісно значущою для неї і для колективу в цілому. Це уможлиблюється лише тоді, коли ця діяльність буде спрямована на цілі, що виходять за межі групових цінностей, тобто матиме суспільно цінний характер [215, с. 53]. Дійовим способом забезпечення даної умови у виховному процесі початкової школи дослідники вважають залучення учнів до суспільно корисної предметно-практичної діяльності. Саме вона, зазначає Л.Проколієнко, створює можливості для усвідомлення дитиною її реальної цінності, дозволяє побачити конкретні результати власних зусиль, перевірити свої здібності [258, с. 62].

Для того, аби молодший школяр став суб'єктом колективної діяльності, необхідно зреалізувати основну з його потреб – потребу в самостійності. На думку дослідників, цьому якнайкраще сприяє участь дитини в колективному самоуправлінні (самоплануванні, самоорганізації, самоаналізі тощо) [216, с. 55]. Показово, що і А.Макаренко, і В.Сухомлинський, не зважаючи на деякі розбіжності в поглядах щодо функцій самоуправління (у А.Макаренка – налагодження стосунків взаємної вимогливості й відповідальності, у В.Сухомлинського – духовна організація життя вихованців, шлях від індивідуального внеску кожного до спільного “багатства” [347, с. 17]), вважали самоуправління одним із важливих організаційних компонентів у структурі колективної діяльності.

Дослідження колективної діяльності молодших школярів неможливе поза розглядом творчих процесів. І не лише тому, що творчість – це органічна частина дитячого життя, природна потреба, яка стимулює активність дитини, робить її суб'єктом виховання. Вже за своєю суттю колективна діяльність є діяльністю творчою. Адже незаперечним є той факт, що в процесі взаємодії з ровесниками дитина потрапляє в безліч нестандартних комунікативних ситуацій, які потребують від неї оригінальних варіативних, власне творчих рішень. Результати такої взаємодії відображаються як в матеріальній, так і в ідеальній (особистісній) площині і є такими, що нерідко не піддаються будь-якому прогнозуванню чи проектуванню, тобто не містять загальних рис, властивостей, мають алогічний характер. Це й робить колективну діяльність спорідненою із творчою.

Зауважимо, що в психолого-педагогічній літературі творчість розуміють як діяльність, що породжує щось якісно нове, вирізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю [260, с. 442]. Дослідники проблеми творчості (Л.Виготський, О.Клепиков, І.Кучерявий, В.Моляко, Я.Пономарьов, В.Романець та ін.) визначають дану категорію, орієнтуючись на такі параметри, як суб'єкт творчості, продукт творчості, власне творчий процес та умови, в яких він протікає. В.Моляко зазначає, що це основні підсистеми в загальній структурі творчої діяльності [213, с. 18].

Характеризуючи творчу діяльність крізь призму вікових особливостей молодшого школяра, науковці вказують на такі специфічні її риси, як неусвідомлений характер, спонтанність, несподіваність, довільність [213, с. 8]. Важливим є і той факт, що творчість, як правило, виявляє себе в невимушених умовах. Звідси її зв'язок з ігровою діяльністю, яка сприяє зацікавленості, розкріпаченню думки, безтурботності, захопленню, натхненню тощо.

У творчій діяльності проявляються надзвичайно потужні у виховному плані механізми. “Без творчості, – зазначав В.Сухомлинський, – немислиме пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; неможливе утвердження поваги до себе, чутливе ставлення особистості до моральних впливів... Творчість – це діяльність, в якій розкривається духовний світ дитини, своєрідний магніт, що притягує людину до людини” [364, с. 480-481]. На думку дослідників, саме в процесі творчої діяльності відбувається творення особистості [136, с. 171].

Ідея виховання особистості в колективній творчій діяльності, що зародилась завдяки педагогічній концепції А.Макаренка, прогресивним поглядам на виховання П.Блонського, Н.Крупської, С.Шацького, у 50-х роках ХХ століття трансформувалась в педагогіку колективно-творчого виховання (комунарську методику), презентаційною формою якої стали колективні творчі справи (КТС). Аналіз педагогічних досліджень з даної проблеми (Л.Борисова, Н.Капустіна, С.Соловейчик, С.Поляков, С.Шмаков, В.Юсупов та ін.) дав змогу виокремити основні ідейні положення, що склали її основу.

За визначенням І.Іванова, одного з авторів методики, КТС – це засіб організації яскравого, наповненого працею та грою, творчістю та товариськістю, мрією та радістю життя і в той же час основний виховний інструмент комунарської методики, що передбачає розвиток колективізму, самостійності, ініціативності дітей, самоуправління, активного громадянського відношення до людей і оточуючого світу [118, с. 4]. В основу розробки ідеї колективних творчих справ, як зазначає О.Литвяк, лягли природні прагнення дитини до активної діяльності, самоствердження, творчості, імпровізації, піклуванні про іншого, співпраці [172, с. 9]. Це відобразилося в п'яти основних умовах педагогічного

успіху (за І.Івановим): загальній турботі; товариськості; єдності думок і дій, волі й почуттів; єдиному колективі; творчості, а не шаблоні [118, с. 201-207].

Колективні творчі справи наділені всіма ознаками технологізму: їм притаманні діагностичне цілепокладання, проєктованість результатів, чітка алгоритмізація етапів, цілісність, коригованість, керованість, спрямованість на підвищення ефективності виховного процесу (І.Дичківська). Це дозволяє трактувати КТС як виховну технологію, основу якої становить колективна творча діяльність учнів.

У структурі будь-якої колективної творчої справи наявні п'ять обов'язкових етапів, які співвідносяться з управлінською схемою діяльності: колективне цілепокладання, колективне планування, колективна підготовка, проведення КТС та колективний аналіз. Це своєрідний технологічний ланцюжок, в основу якого закладені потужні психологічні механізми. Серед них С.Поляков виділяє змагальність, ігровий характер діяльності, імпрровізацію, включення учнів у повну структуру діяльності (від рішення до аналізу), наявність рефлексивного акту (на етапі колективного аналізу) [278, с. 81]. Кожен із зазначених механізмів має неабияке значення в досягненні результату – досвіду позитивної спільної активності.

Слід зауважити, що особистісна орієнтація сучасного виховного процесу спричинила зміщення окремих акцентів в психолого-педагогічній площині КТС. Поділяючи думку науковців про розрізнення соціальної та особистісної колективної діяльності, ми схилиємося до визначення особистісно зорієнтованої КТС як технології, що є засобом особистісного розвитку кожного школяра. Виходячи з цього, важливого значення в технологічному процесі колективної творчої справи поряд із соціально спрямованими набувають особистісні інтереси учнів, їхні індивідуальні здобутки, авторство ідей, проєктів, добровільність прийняття ролей та їх індивідуалізація, поєднання колективних та індивідуальних завдань, доручень, публічне визнання досягнень і позитивного внеску всіх учасників КТС, аналіз власних почуттів, думок тощо.

Таким чином, з урахуванням сучасних підходів до виховання в контексті

нашого дослідження колективну творчу діяльність визначаємо як спільну, добровільно прийняту особистістю сумісну діяльність достатньо високого рівня колективності, що характеризується суспільно корисною спрямованістю цілей, емоційністю, обов'язковою участю усіх без винятку учасників у самоуправлінні й передбачає створення нового оригінального продукту. Найефективнішим способом організації колективної творчої діяльності вважаємо колективну творчу справу – виховну технологію, що відкриває шлях до демократичного співробітництва, становлення життєствердних позицій особистості вихованця, веде до розкриття внутрішніх резервів дитини, створює передумови для її самовизначення та самореалізації.

1.3. Психолого-педагогічні особливості організації колективних форм роботи в різновікових дитячих колективах

Дослідження проблеми організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл потребує з'ясування психолого-педагогічних особливостей організації колективної діяльності в різновіковому колективі (РВК), оскільки такий заклад за своєю структурою є поєднанням двох або декількох різновікових груп дітей (класів).

Слід зауважити, що колективній діяльності, в основу якої покладено принцип міжвікової взаємодії, в психолого-педагогічній літературі приділено чимало уваги. Різновікові колективи дослідники вважають природною соціальною структурою, спрощеною моделлю суспільства, максимально наближеною до оригіналу. В таких колективах, на їхню думку, моделюється саме життя, яке за своєю суттю є різновіковим спілкуванням, а відтак вони мають значні переваги в порівнянні з одновіковими, “штучними” колективами. Так, науково обґрунтовані та емпірично доведені положення щодо неоціненного значення колективної різновікової діяльності у вихованні дітей представлені в працях педагогів-класиків Л.Толстого, С.Шацького, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін., в сучасних соціально-педагогічних дослідженнях Є.Анохіна, Л.Байбородової,

С.Карпенчук, О.Кисельової, Л.Мельник, Г.Тришневської та ін. На пріоритетності колективного різновікового навчання наголошували В.Дьяченко та його послідовники: М.Батербієв, Д.Карпович, В.Лебединцев, М.Мкртчян та ін. Психологічне обґрунтування переваг міжвікової взаємодії та її значення в психічному розвитку дитини знаходимо в працях К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, О.Бодаєва, Л.Божович, Л.Виготського, В.Давидова, Г.Костюка та ін.

Із метою виокремлення психолого-педагогічних особливостей організації колективних форм роботи в різновікових колективах з'ясуємо насамперед значення поняття *організація* та суть його педагогічного трактування.

Філософський енциклопедичний словник визначає *організацію* як форму усталеного взаємозв'язку елементів системи відповідно до законів її існування; як процес або стан упорядкування, будову, тип функціонування системи [387, с. 453]. Далі наголошується, що основними характеристиками організації є упорядкування і спрямованість упорядкування [там само].

Виходячи з даного тлумачення, а також на підставі визначеного раніше поняття *колективні форми роботи учнів* можна констатувати, що організація колективних форм роботи передбачає упорядкування, приведення в систему заснованих на співробітництві способів взаємодії вчителя й учнів, учнів між собою, спрямованих на розв'язання спільного навчально-виховного завдання. Побудована на доцільному поєднанні компонентів такої взаємодії як цілісної динамічної системи, вона сприяє її результативності. Організація колективних форм роботи має на меті забезпечити оптимальне функціонування процесу управління колективною діяльністю школярів з боку вчителя.

Враховуючи певні відмінності колективної діяльності учнів, що проявляються в умовах парної, групової та фронтально-колективної роботи, здійснюватимемо розгляд особливостей її організації в різновіковому колективі диференційовано. Окрім того, з огляду на те, що парна та групова форми роботи є спорідненими і мають багато спільних ознак, на що вказує більшість дослідників, розглядатимемо їх спільно, хоча й дотримуватимемося певної диференціації.

У психолого-педагогічній літературі *групову роботу* як форму колективної діяльності визначають як спосіб організації спільних зусиль учнів, спрямованих на розв'язання конкретного завдання у складі групи [153, с. 37]. На думку І.Первіна, застосування групових форм роботи детермінується конкретними дидактичними й виховними цілями, віковими особливостями учнів, рівнем їх підготовки й розвитком навичок колективної діяльності. Групова робота, зазначає дослідник, дає бажані результати лише при розв'язанні таких завдань, які потребують співробітництва учнів і спільних дій [141, с. 19].

До особливостей організації групової роботи школярів науковці відносять питання, пов'язані з чисельністю груп, їх складом, структурними елементами групової діяльності, способами її організації, регулюванням міжособистісних взаємин у групі, специфікою педагогічного керівництва групами та ін. Зупинимось детальніше на означених аспектах, включаючи їх у контекст нашого дослідження.

Проблемі оптимального кількісного складу груп у психолого-педагогічній літературі відведено чимало уваги. Це пов'язано з тим, що вчені вбачають у ній одну із основних умов успішного функціонування групового суб'єкта. Проте аналіз наукових джерел засвідчив наявність різних підходів стосовно визначення чисельності груп. Так, у соціальній психології прийнято вважати малою групою об'єднання чисельністю від 2 до 30-40 чол. (Я.Коломінський, К.Платонов та ін.). У педагогіці оптимальна кількість членів групи коливається в межах від 3 до 8 осіб. При цьому зауважується, що в кожному конкретному випадку розмір групи залежить від мети і завдань діяльності, специфіки й об'єму конкретних дій [422, с. 30]. З цього приводу слушною є також думка І.Первіна, який зазначає, що занадто мала кількість учасників групи не сприяє утворенню необхідних зв'язків і залежностей, які давали б учням уявлення про соціальну значимість колективної діяльності й необхідний досвід роботи в колективі. Натомість чисельність більше 7 учнів також є непродуктивною, оскільки при цьому процес колективної діяльності стає важкокерованим [141, с. 20].

У різновіковому колективі сільської малочисельної школи на формування кількісного складу груп мають вплив ряд факторів. Безумовно, що основним з них є дидактична мета та зміст предметної діяльності. Проте слід також враховувати і чисельність самого різновікового колективу. Як правило, вона є невеликою і характеризується нерівномірним розподілом по класах (скажімо, у 2 класі навчається 6 учнів, у 3-му – 4 учні). В даному випадку потрібно брати до уваги можливість паритетного залучення до групової діяльності учнів усіх класів, кількісну рівномірність у розподілі груп, обов'язкове включення старшокласників до членства в кожній групі (можливі лідери).

Неоднозначністю в науковій літературі характеризується також проблема якісного складу груп. Проведений Я.Бурлакою і Т.Васильєвою аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду організації групової діяльності показав наявність різних позицій педагогів щодо якісного комплектування груп [358, с. 44]. У своєму дослідженні ми поділяємо думку науковців, які вважають, що педагогічно доцільними є гомогенні групи, сформовані на основі принципу “відносної однорідності” інтелектуального розвитку учнів [153, с. 43; 141, с. 19-20]. Пріоритетність даного підходу в нашому випадку обумовлюється різновіковим складом учнівського колективу сільської малочисельної школи, а відтак, різним рівнем розумового розвитку його членів. Таке комплектування дозволяє уникнути офіційного поділу учнів на “сильних і слабких”, підміни взаємодопомоги односторонньою допомогою з боку сильних учнів.

Особливістю організації діяльності в різновікових групах вважаємо їх вікову диференціацію, що актуалізує необхідність з'ясування оптимального вікового діапазону в межах групи. З цього приводу цінність становить дослідження Є.Димова, яке доводить, що педагогічно доцільним є віковий інтервал в 3-4 роки. Автор зазначає, що така різниця у віці дозволяє актуалізувати позицію старшості в учнів старшого віку, забезпечує активну включеність у спільну діяльність молодших, що зумовлюється значимістю для них співробітництва зі старшими дітьми [102].

Різновікова організація групової діяльності в зазначеному діапазоні створює, на нашу думку, передумови для ефективного розвитку учнів. На підставі аналізу праць з вікової психології (І.Бех, В.Давидов, М.Заброцький, Г.Костюк, В.Мухіна, Л.Обухова, О.Рибалко, О.Скрипченко та ін.) нами була здійснена спроба з'ясування можливостей різновікової взаємодії в особистісному розвитку молодшого школяра. В своїх міркуваннях ми виходили з позицій системного підходу, який дозволяє трактувати різновікову групу як певну систему, що виникає в результаті інтеграції (об'єднання) окремих, якісно різнорідних одиниць (суб'єктів групової діяльності – учнів різного віку) [331, с. 263]. Взаємодіючи, ці “одиниці”, кожна з яких є також системним утворенням, що інтегрує різні психологічні й особистісні характеристики, утворюють нову системну якість (В.Семиченко). Таким чином, у процесі аналізу ми повинні з'ясувати, як проявляються ті чи інші характеристики в різновіковій взаємодії та які нові якості утворюються в процесі їх інтеграції.

Об'єктом аналізу в даному випадку є особистість молодшого школяра певного хронологічного вікового періоду. Спираючись на дослідження С.Сисоевої про структуру особистості [334], структурними компонентами системного аналізу нами обрано когнітивну (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява і творчість, мовлення), афективну (почуття, емоції, воля), мотиваційно-діяльнісну (провідний тип діяльності, потреби, мотиви) та соціально-психологічну (міжособистісні взаємини, спілкування, соціалізація) особистісні сфери. Сюди ж свідомо не були віднесені індивідуальні типологічні характеристики особистості (характер, темперамент, здібності, задатки та ін.), оскільки вони не мають типових проявів і є суто індивідуальними (додаток А).

Однією з особливостей організації колективної групової діяльності є також структурування її елементів, які сукупно презентують певну послідовність дій, спрямованих на досягнення визначеної мети. Як показано в дослідженні В.Котова, групову діяльність складають такі елементи:

- 1) попередня підготовка учнів до виконання групового завдання, постановка завдань, короткий інструктаж учителя;

- 2) розподіл обов'язків в межах групи, обговорення й складання плану виконання завдання, визначення способів його розв'язання;
- 3) робота групи над виконанням завдання;
- 4) спостереження вчителя й корегування роботи окремих учнів у групах;
- 5) взаємоперевірка й контроль за виконанням групового завдання;
- 6) повідомлення учнів про одержані результати, загальна дискусія класу під керівництвом учителя, доповнення й виправлення, формулювання кінцевих висновків;
- 7) індивідуальна оцінка роботи окремих учнів, груп і класу в цілому [153, с. 42].

У різновіковому колективі сільської малочисельної школи дана структура ускладнюється відсутністю досвіду колективної діяльності в молодших учнів, що входять до складу різновікових груп. Це потребує від учителя додаткових зусиль щодо формування в них умінь колективної роботи. Цю функцію можуть виконувати й старші діти.

Окрім того означена структура може видозмінюватися й у відповідності до типу співробітництва в групі (повного чи часткового) та способів організації групової діяльності. Так, групова діяльність, на думку дослідників, може бути: однорідною (всі групи виконують одне й те саме завдання), диференційованою (різні групи в класі виконують різні завдання, не порушуючи цілісності діяльності), кооперативною (кожна група працює над виконанням частини спільного для всього класу завдання), парною (діяльність відбувається у мікрогрупах у складі двох учнів), індивідуально-груповою (кожен член групи виконує частину групового завдання) (Н.Мойсеюк, О.Ярошенко); ланковою (передбачає функціонування сталих груп), бригадною (організовується діяльність спеціально сформованих для виконання певного завдання груп), кооперативно-груповою (кожна група виконує частину спільного завдання), диференційовано-груповою (передбачає роботу груп учнів з різними можливостями), парною (І.Чередов). Є.Маргуліс пропонує диференціювати групову роботу відповідно до типів кооперації. На цій основі вчений виділяє такі види групової діяльності:

паралельно-кооперативну (партнери вирішують частини спільного завдання окремо, перебуваючи у безпосередньому контакті), послідовно-кооперативну (результати діяльності одного з членів групи використовуються для подальшої роботи іншим) та асоціативно-кооперативну діяльність (члени групи працюють окремо, не знаходячись у безпосередньому контакті, проте їхні діяльності можуть бути об'єднані в єдину систему, віднесені до одного спільного завдання) [190, с. 30-31].

Сучасними психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що в продуктивно функціонуючій групі рушійною силою є суб'єкт-суб'єктні стосунки між її членами. Групова діяльність, зазначає О.Ярошенко, від початку й до кінця побудована на сумісних діях і спілкуванні [422, с. 19]. Це обумовлює наступну особливість, що полягає в необхідності управління міжособистісними стосунками в групах й у різновіковому колективі сільської малочисельної школи в цілому.

Слід зауважити, що дана проблема значною мірою презентована соціально-психологічними дослідженнями, в яких розглядаються різноманітні її аспекти: психологічна сумісність в групах, групова атмосфера, лідерство в малих групах, соціальні закони їх становлення й розвитку, психологічні характеристики груп тощо (Л.Десев, Я.Коломинський, Л.Орбан-Лембрик, А.Петровський, К.Платонов та ін.). Функціонування груп та особливості міжособистісних групових взаємин у педагогічній площині відображені в психолого-педагогічних дослідженнях Ю.Гільбуха, О.Киричука, О.Кирпичника, Т.Конникової, Р.Немова та ін.

У численних наукових працях показано, що мала організована група є системою, яка складається з двох основних підсистем – ділових і особистісних взаємин. Їхній розвиток і функціонування однаково впливають на становлення якостей особистості учня, визначають його рольовий статус, створюють психологічний клімат у групі. А відтак, існує необхідність паралельного розвитку як ділових, так й особистісних взаємостосунків її учасників.

Ділові взаємостосунки мають безпосередній вплив на результативність групової діяльності. До них дослідники відносять керівництво, підпорядкованість,

розподіл обов'язків, координацію дій, планування діяльності, обговорення й реалізацію планів, підведення підсумків, взаємодопомогу та ін. [225, с. 564]. Управління діловими взаєминами, на думку науковців, повинно відбуватися в двох напрямках: через залучення дітей до спільної діяльності в процесі гри, навчання, праці, а також шляхом переходу від зовнішньої організації та контролю діяльності до самоуправління й самоконтролю в дитячих групах і об'єднаннях (Р.Немов).

Основним завданням розвитку *особистісної сфери взаємин* у групі дослідники вважають зміцнення і збагачення її моральної основи (Ю.Гільбух, О.Киричук). У даному контексті завдання педагога полягає в тому, щоб у вигляді нормативів і зразків задавати й дієво підтримувати необхідні норми моральності (порядність, доброту, відповідальність, співчутливість, готовність прийти на допомогу та ін.), реалізуючи їх у системі дитячих групових міжособистісних взаємин.

У групах сільської малочисельної школи на формування міжособистісних стосунків визначальний вплив має їх різновікова структура. За свідченням багатьох науковців, за таких умов відбувається постійне зіткнення соціального досвіду різних рівнів, його ефективна передача від старших молодшим. Через психологічну й соціальну близькість трансляція культурних, в тому числі й моральних цінностей здійснюється в найдоступнішому “смісловому перекладі”. Старші діти у процесі взаємодії виступають в позиції лідера. Цим самим відбувається їх самоствердження, підвищується самооцінка та оцінка з боку молодших. У взаєминах з молодшими проявляється турбота про них, опіка, здійснюється прийняття відповідальності за результати своєї діяльності, відповідальності за свого молодшого товариша. Старшокласники демонструють зразки міцної дружби, взаємодопомоги, взаємовиручки. У різновікових групах сільських малочисельних шкіл, як показують численні дослідження, формується атмосфера емоційного комфорту і захищеності (М.Зайкін, Г.Суворова та ін.). Таким чином, учителям необхідно враховувати цю особливість, ефективно використовуючи можливості різновікового спілкування. Задля цього педагогу

необхідно знати соціально-психологічний клімат у групах, характер взаєностосунків між учнями, їхній соціометричний статус, індивідуальні можливості й уподобання як в інтелектуальному плані, так і в спілкуванні з однокласниками. Все це потребує спеціальної підготовки вчителя, його обізнаності в галузі педагогіки й психології, володіння методами і прийомами діагностики тощо.

Як справедливо зауважує П.Підкасистий, успіх групової роботи учнів залежить насамперед від майстерності вчителя, від його вміння розподіляти свою увагу таким чином, щоб кожна група і кожен її учасник відчували турботу педагога, його зацікавленість в їхньому успіху, в нормальних продуктивних міжособистісних стосунках [251, с. 323]. В організації різновікової групової діяльності вчитель однаковою мірою повинен приділяти увагу як старшим, так і молодшим учням, вселяти їм упевненість в свої сили, виявляти шанобливе ставлення до одержаних результатів діяльності груп.

Учитель – організатор групової діяльності учнів різновікового колективу – має відповідати ряду вимог. Зокрема, на думку І. Чередова, він повинен володіти навчальним матеріалом з дисципліни, досконало засвоїти методику визначення завдань для групової роботи учнів, спрямовувати їхню діяльність, виокремлюючи ключові положення, акцентуючи увагу на головному, слідкувати за співробітництвом учнів у різних групах, регулювати міжособистісні стосунки. Педагог зобов'язаний стежити, як просувається група у розв'язанні навчальних завдань, регулювати темп роботи, звертати увагу на пасивних учнів, допомагати їм включатися в активну діяльність [403, с. 52].

У діяльності з організації групової роботи учнів існує необхідність урахування педагогом основних її принципів, до яких Н.Поліванова, І.Рівіна відносять принцип “індивідуальних вкладів”, “позиційний” принцип, принцип “змістовного розподілу дій” [276, с. 25], Х.Лійметс, І.Первін – принципи активності та взаємного збагачення учнів [173, с. 30; 141, с. 61].

Як було зазначено вище, *організація роботи в різновікових парах* (“діадах”) має спільні ознаки з груповою роботою. Це, зокрема, стосується

формування якісного складу пар, їх вікового діапазону, елементів структури, способів парної діяльності, педагогічного керівництва нею тощо. Проте, як зазначає Я. Коломинський, група з двох чоловік володіє особливими, властивими тільки такому об'єднанню рисами. До них дослідник відносить особистісну значимість, інтимність спілкування [145, с. 25]. Ці особливості накладають відбиток на побудову міжособистісних стосунків у процесі колективної діяльності в парах.

Залученню школярів до колективної діяльності сприяє організація фронтально-колективної роботи. Науковці вважають її однією з найскладніших форм за характером колективних зв'язків й участю учнів у досягненні визначених завдань.

У педагогічній літературі *фронтально-колективною роботою* прийнято вважати таку форму колективної діяльності учнів, яка передбачає організацію під керівництвом учителя колективних зусиль учнів усього класу для досягнення спільної мети [153, с. 30]. Вчені схильні до думки, що колективного характеру вона набуває лише за умови пошуково-проблемного змісту діяльності (В. Котов, Ю. Мальований, І. Первін, Г. Цукерман, І. Чередов та ін.). Психологічне пояснення даного положення знаходимо у З. Васильєвої, яка зазначає, що активність учня у фронтальній роботі, що містить проблему, має своє специфічне забарвлення. Беручи участь у спільній діяльності, дитина особливо відчуває ритм спільного пошуку, переживає свою співпричетність до колективу однокласників, поділяє успіх загальних досягнень. У даному випадку школяр не лише виконує певне завдання за вимогою вчителя, він розмірковує над ним разом з іншими. Кожен учень не просто здійснює пошук, а шукає в колективі й заради колективу. Зусилля дитини множаться зусиллями її товаришів. У цій ситуації вона об'єктивно є безпосереднім учасником колективної діяльності [51, с. 16].

Дослідники одностайні в тому, що організація такої форми роботи вимагає від учителя проявів високої професійної майстерності. Зокрема, І. Чередов зауважує, що педагог повинен уміти здійснювати керівництво великою групою учнів, чітко планувати їхню роботу, спонукати до діяльності, здійснювати

оперативний контроль за ходом і темпом роботи, якістю засвоєння матеріалу, формуванням умінь і навичок. У процесі такої роботи вчитель має спрямовувати основні зусилля на організацію взаємодії всіх без винятку учнів класу в досягненні поставленої мети [403, с. 38]. Труднощі в організації фронтально-колективної роботи вбачаються у встановленні міжособистісних зв'язків, взаємодопомозі, здійсненні контролю й оцінки.

У різновіковому колективі така робота ускладнюється наявністю різних рівнів досвіду участі учнів у проблемно-пошуковій діяльності. Скажімо, в школярів молодших класів такий досвід є досить обмеженим або відсутній взагалі. До того ж ситуація загострюється через відсутність необхідних психологічних передумов для розв'язання проблемних завдань (несформованість логічного мислення в дітей 1-2 класів, аналітико-синтетичних здібностей, здатності до узагальнень, абстрагувань тощо).

До організації фронтально-колективних форм роботи, зокрема, дискусій, у педагогічній літературі висувається ряд вимог. Зокрема, цінні поради щодо дискусивного розв'язання проблем містять праці Г.Цукерман. Дослідниця сформулювала своєрідні “правила ведення” дискусії з учнями 1-3 класів, запропонувала ряд прийомів її організації [399, с. 48-66]. Методичним аспектам організації фронтально-колективних форм роботи присвячені також дослідження Л.Пироженко, О.Пометун та ін.

У психолого-педагогічних розвідках, присвячених проблемам колективної діяльності учнів, особлива увага приділяється умовам її успішної організації. Зокрема, до них дослідники відносять: наявність спільної, значимої для кожного учасника мети колективної діяльності, її розуміння учнями (В.Котов, Є.Маргуліс, І.Первін); підготовку учнів до навчального співробітництва (В.Котов, І.Чередов); організацію належного керівництва колективною діяльністю в межах групи, класу (В.Котов, І.Первін, І.Чередов); позитивне ставлення учнів до колективної діяльності (Є.Маргуліс); організацію спільних зусиль учнів для досягнення мети діяльності, налагодження взаєморозуміння між ними (В.Котов, Є.Маргуліс); вивчення індивідуальних особливостей учнів, а також міжособистісних взаємин у

колективі (Я.Бурлака, Т.Васильєва, І.Чередов); визначення дидактичних і виховних цілей застосування форм колективної діяльності; розробку структури і змісту завдань; розробку методів організації колективних форм роботи (Я.Бурлака, Т.Васильєва); забезпечення кожному учневі можливості для активної участі в колективній діяльності; одержання багатого і різноманітного досвіду спілкування і спільної діяльності в колективі; використання в колективі таких правил і норм взаємодії, які інтереси особистісного розвитку дітей роблять домінуючими; відтворення в практичній діяльності колективу соціальної реальності (Р.Немов).

Практично усі дослідники сходяться в думці, що спонтанне, непідготовлене використання колективних форм роботи у практичній діяльності є малоефективним. До цього потрібно ретельно готуватися як учителеві, так і учням. Підготовка школярів до участі в колективній діяльності, на думку науковців, має не менш важливе значення, ніж підготовка педагога.

Таким чином, організація колективних форм роботи в різновіковому колективі сільської малочисельної школи має ряд суттєвих особливостей. Зокрема, під час аналізу соціально-психологічної та психолого-педагогічної літератури нами виокремлено такі з них:

- ✓ необхідність визначення колективного суб'єкта на основі обраної форми колективної роботи (пари, групи, клас у цілому) з урахуванням вимог до кількісного і якісного складу;
- ✓ вибір оптимального способу організації колективної діяльності в межах обраної форми;
- ✓ організація колективної діяльності учнів у відповідності до її структурних елементів:
 - постановка завдань, інструктаж щодо їх реалізації;
 - розподіл ролей в спільній діяльності та забезпечення виконання рольових зобов'язань;
 - підпорядкування заданим правилам спільної роботи;

- побудова ділових і міжособистісних взаємостосунків на основі співробітництва та взаємодопомоги;
 - об'єднання зусиль для досягнення сукупного результату;
 - рефлексивний аналіз колективної роботи;
- ✓ створення в колективі емоційно сприятливих особистісних взаємин із застосуванням вікового підходу.

Урахування зазначених особливостей допоможе вчителю сільської малочисельної школи ефективно організувати різновікову колективну діяльність школярів, збагатити їхній досвід продуктивного спілкування з однокласниками, сприятиме особистісному розвитку дітей, забезпечить створення психологічно комфортного клімату в колективі.

1.4. Стан фахової підготовки вчителів початкових класів до роботи в малочисельній школі

Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в сільській малочисельній школі, зокрема, до організації колективних форм роботи учнів різновікових груп потребує попереднього з'ясування дійсного її стану в сучасному педагогічному досвіді вищих навчальних закладів.

Насамперед визначимося з базовими поняттями “*підготовка*”, “*готовність*”, безпосередньо пов'язаними з організацією дослідження.

У сучасних довідникових джерелах поняття “*підготовка*” тлумачиться як запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [54, с. 967]. Проте аналіз наукової літератури в галузі педагогічної освіти засвідчив відсутність єдиного підходу до його визначення. Дане поняття вживається науковцями в декількох значеннях, а інколи й ототожнюється з власне готовністю. В нашому дослідженні ми будемо виходити з розуміння *підготовки* як динамічного процесу навчання студента у вищому педагогічному закладі, результатом якого є сформована готовність майбутнього вчителя до здійснення педагогічної діяльності в цілому або окремого її виду (в нашому випадку – до

організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл).

Таким чином, з *підготовкою* тісно пов'язане поняття *готовності*, а відтак, воно потребує конкретизації.

У психолого-педагогічній літературі існують декілька підходів до тлумачення даної категорії. Зокрема, в психологічній площині *готовність* визначається дослідниками як установка на діяльність (Д.Узнадзе), як психічний стан особистості, пов'язаний із внутрішньою налаштованістю на виконання певних дій задля розв'язання конкретних завдань (М.Левітов, Б.Ломов та ін.), як складна інтегральна якість особистості, що формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов (В.Крутецький, К.Платонов, О.Щербаков та ін.).

Окремі науковці (М.Дьяченко, Л.Кандибович) припускають можливість трактування готовності водночас і як якості, і як психічного особистісного стану. На думку дослідників, обидва види готовності перебувають у єдності і взаємодіють у процесі діяльності. Причому стан готовності є свого роду продовженням стійкої, тривалої готовності [101, с. 279].

З педагогічних позицій *готовність* учителя визначається вченими (К.Дурай-Новакова, Л.Кондрашова, А.Ліненко, О.Мороз, О.Пехота, В.Сластьонін та ін.) як таке особистісне утворення, що забезпечує внутрішні умови для успішного виконання професійної діяльності. Вона включає в себе, з одного боку, психологічну, психофізіологічну й фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну й практичну компетентність як основу професіоналізму (В.Сластьонін).

Аналізуючи зміст професійної готовності педагога, дослідники вказують на такі її інваріантні характеристики, як позитивне ставлення до вчительської праці, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, уміннями й навичками, самостійність у розв'язанні професійних задач, моральні якості особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної зорієнтованості особистості (А.Ліненко), самообґрунтування своїх дій, самореалізацію на основі внутрішньої професійної мотивації, постійний пошук альтернатив чинній практиці освіти й виховання, визначення цілей та їх реалізація

на підставі авторської моделі освіти й виховання, спільне з учнями осмислення елементів змісту освіти, рефлексія власної особистісної та професійної поведінки, орієнтація на діалог та самозмінювання в процесі педагогічного спілкування (В.Сериков). До чинників, що впливають на вияв і розвиток готовності, науковці відносять мотивацію педагогічної діяльності, підготовку до неї, потреби, властивості особистості, задоволення у праці вчителя (К.Дурай-Новакова).

Зміст професійної готовності як відображення мети педагогічної освіти історично втілювався в різних формах: професіограмах, кваліфікаційних характеристиках тощо. Сучасний вимір професійної освіти презентує компетентнісний підхід, який виводить професійну готовність педагога на рівень його професійних компетентностей. Це дозволяє характеризувати готовність як результативно-діяльнісний аспект професійної підготовки майбутнього спеціаліста, що забезпечує його соціально-професійну мобільність і створює умови для успішної реалізації професійних функцій у конкретних педагогічних ситуаціях.

Професійна готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів різновікових груп є складним синтезом тісно взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів. На підставі аналізу наукових праць, присвячених проблемі структурування готовності до діяльності (М.Дьяченко, Л.Кандибович, П.Матвієнко, О.Пехота та ін.), в контексті нашого дослідження ми визначаємо готовність як інтегративне поєднання *мотиваційно-аксіологічного, теоретико-гносеологічного та проєктивно-технологічного компонентів.*

Мотиваційно-аксіологічний компонент становить логічний центр, основу готовності вчителя, що обумовлює його соціальну й професійну позиції [346, с. 4]. Потребово-мотиваційна сфера особистості майбутнього спеціаліста, на думку науковців, є тією рушійною силою, що здійснює безпосередній вплив на формування його професійної компетентності. Вона пронизує основні структурні особистісні утворення: спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси [13, с. 9].

Структуруювальними елементами мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності є потреби, мотиви, інтереси, цільові установки, ціннісні орієнтації майбутнього вчителя, які сукупно презентують його професійну спрямованість, зокрема, пов'язану з організацією колективних форм роботи в різновікових групах. Виокремлення зазначених складників дозволяє з'ясувати характерні для мотиваційної готовності ознаки, що обумовлюють можливість її формування та діагностики.

Реальні спонуки до діяльності та рівень активності в їх реалізації, зазначають науковці, не можуть бути зрозумілими, якщо не виявлено систему актуальних *потреб* [331, с. 305]. Останні характеризуються дослідниками як внутрішні сутнісні сили особистості майбутнього вчителя, що спонукають його до здійснення якісно визначених форм активності, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю [43, с. 361].

З'ясування домінуючих потреб пов'язане насамперед з їх класифікацією. Аналіз наявних психологічних праць свідчить про відсутність єдності поглядів учених на цю проблему. В своєму дослідженні ми послуговуватимемося теоретичною моделлю потреб, запропонованою В.Шадриковим, у якій психолог виділяє три категорії потреб: матеріальні, духовні (пізнавальні, естетичні), соціальні. При цьому дослідник зазначає, що професійні потреби є потребами синтетичними, оскільки об'єднують у собі елементи усіх трьох категорій [404, с. 18]. Керуючись положеннями структурно-функціонального підходу, система професійних потреб майбутнього вчителя малочисельної школи може бути представлена у відповідності з функціями, які реалізуються спеціалістом у міру їх прояву.

Усвідомлення потреб майбутнім педагогом спричинює акт мотивотворення. В загальному розумінні *мотив* – це спрямованість особистості на окремі сторони діяльності, пов'язана з внутрішнім ставленням до неї [191, с. 15]. Мотиви детермінують рішення особистості в тій чи іншій ситуації, диктують вибір ціннісних орієнтацій, обумовлюють визначення життєвих перспектив (В.Сластьонін). У цілому, про характер мотиваційної сфери вчителя

можна судити за спрямованістю мотивів, їх ієрархічністю, гармонійністю та узгодженістю, стабільністю і стійкістю, наявністю мотивів, орієнтованих на тривалу часову перспективу, дієвістю та їх впливом на поведінку (А.Маркова).

Як відомо, професійна діяльність учителя є полімотивованою, тобто характеризується наявністю певної кількості мотивів, які перебувають між собою в складних динамічних відношеннях. При цьому проявляються провідні мотиви, які й визначають спрямованість активності в діяльності. Оскільки найістотнішою ознакою педагогічної професії є її спрямованість на іншу людину, тому в проекції на професійну діяльність вчителя, зокрема, вчителя малочисельної школи, головною ознакою реалізації мотивації як структурного компонента буде репрезентування в ній інтересів учнів (В.Семиченко).

На характер мотивації професійної діяльності вчителя, пов'язаної з організацією колективних форм роботи в різновікових класах, значний вплив має *усвідомлення педагогом особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності учнів* (Т.Матіс). Від того, чи приймає педагог колективну діяльність як особистісно цінну, чи вбачає в ній цінність для учнів, залежить і міра її застосування в навчально-виховному процесі.

Про сформованість мотиваційної готовності майбутнього вчителя малочисельної школи до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах дають змогу судити і його *професійні інтереси*, які виявляють особисту приязнь до даного виду професійної діяльності, акцентують увагу на її емоційній привабливості. У науковій літературі професійні інтереси характеризують як динамічний комплекс психічних властивостей і станів, які проявляються у вибірковій емоційній, пізнавальній і вольовій активності, спрямованій на майбутню професійну діяльність [114, с. 31].

Наповнення мотиву певним змістом, ідентифікація його з об'єктами та явищами об'єктивного й суб'єктивного світу зумовлює прийняття тієї чи іншої цілі, *цільової установки* на задоволення певної потреби. На думку В.Семиченко, цілепокладання в професійній діяльності вчителя здійснюється на трьох рівнях: життєзабезпечення, формально-рольової відповідності, перспективного розвитку

особистості учнів. Лише за умови оптимального втілення цілей усіх трьох рівнів, зазначає дослідниця, професійна діяльність матиме сенс [331, с. 302-304].

Сукупність цільових установок породжує орієнтацію, яка визначає в кінцевому результаті поведінку особистості. *Ціннісні орієнтації* є своєрідним відображенням у свідомості людини цінностей, які визнаються нею як стратегічні життєві цілі й загальні світоглядні орієнтири (В.Зінченко, Б.Мещеряков). Професійні цінності слугують орієнтирами в професійній діяльності й забезпечують успішність її здійснення (Н.Бордовська, А.Реан).

Усі означені вище компоненти мотиваційної готовності майбутнього педагога малочисельної школи у своєму поєднанні становлять інтегральну якість особистості, що визначається у науковій літературі як *професійна спрямованість* (Є.Зеєр). Вона надає навчально-професійній діяльності студента глибокого особистісного змісту, обумовлює його ставлення до професії, впливає на формування професійних знань, умінь, навичок. Рівень професійної спрямованості визначається характером і силою вияву її складових.

Теоретико-гносеологічний компонент готовності вчителя малочисельної школи до організації колективних форм роботи школярів представлений системою психолого-педагогічних знань, необхідних для ефективного управління різновіковою колективною діяльністю учнів.

У сучасних наукових джерелах розгляд системи професійно зорієнтованих знань здійснюється з точки зору взаємозв'язку методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (Н.Кузьміна, В.Сластьонін), поєднання фундаментальних й інструментальних знань (С.Архангельський), єдності науково-теоретичних і конструктивно-технічних знань (В.Краєвський), змістовних і операційних знань (М.Скаткін), теоретичних і практичних знань (Ю.Кулюткін) тощо. Таким чином, спостерігається подвійна спрямованість у призначенні знаннєвої системи – як методологічного фундаменту професійної діяльності, а також як безпосереднього інструменту практичних дій [1, с. 71].

Оволодіння системою психолого-педагогічних знань допоможе

майбутньому вчителеві зреалізувати професійні функції, пов'язані з організацією та керівництвом навчально-пізнавальною і виховною діяльністю учнів класу-комплекту в процесі їх залучення до колективних форм роботи. Для успішного виконання цих функцій педагогу необхідні знання з психології, зокрема, загальної (психологія особистості, психологія діяльності, психологія спілкування, психологія соціальних груп, психологія управління), вікової, педагогічної; методологічних основ педагогічної науки, теорії навчання і виховання, їх прикладних аспектів; методик викладання навчальних дисциплін початкової школи. Окрім зазначених слід також виділити знання, які відображають специфіку роботи вчителя малочисельної школи в тому числі й з різновіковим колективом. Таким чином, систему знань, якою повинен оволодіти майбутній педагог малочисельної школи, ми характеризуємо як єдність чотирьох підсистем, що органічно взаємопов'язані та взаємообумовлені (рис.1.2).

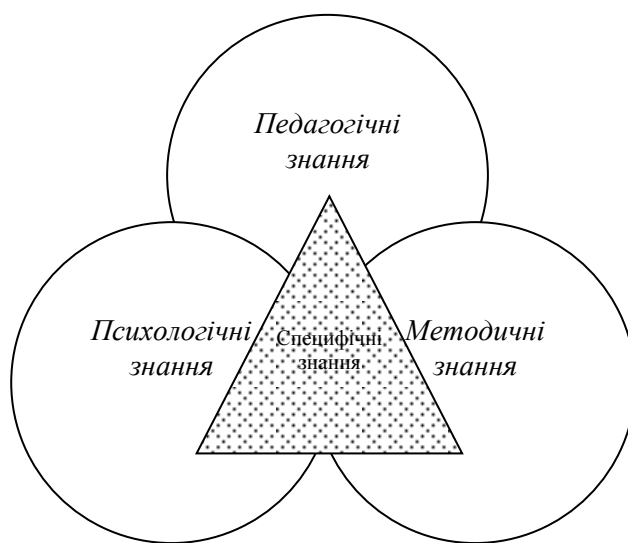


Рис.1.2. Система знань майбутнього вчителя малочисельної школи

Із позицій системного підходу має сенс розгляд даної системи співвідносно до тієї діяльності, на яку вона спрямована. Так, О.Абдулліна пропонує аналізувати систему професійних знань у відповідності до змістового й операційного компонентів педагогічної діяльності вчителя [1, с. 72]. Відображаючи суть зазначених компонентів, представлена система може визначатися як єдність знань про сутність і зміст педагогічної діяльності щодо

організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах, з одного боку, а також про науково обґрунтовані способи її організації – з іншого.

Цінним, на нашу думку, є висновок дослідників про взаємозалежність системи знань і системи вмінь. Знання, зазначає Н.Тализіна, – поняття відносне. Знати – це завжди виконувати певну діяльність чи дії, пов'язані з даними знаннями. Тому знання повинні не протиставлятися вмінням, а розглядатися як їх складова [370, с. 156].

Проективно-технологічний компонент готовності майбутнього педагога до організації колективної діяльності учнів в умовах різновікового колективу сільської малочисельної школи складають його практичні вміння й навички, що є формою функціонування теоретичних знань.

Уміння вчителя малочисельної школи передбачають насамперед усвідомлене оволодіння майбутньою професійною діяльністю, пов'язаною з даним типом навчального закладу. За свідченням науковців (О.Абдулліна, В.Безпалько, Ю.Татур та ін.), процес засвоєння діяльності представляє собою своєрідний ланцюг, який включає оволодіння цільовими діями, операційним складом дій, принципами вибору способів дій за їх орієнтувальною основою, усвідомлення способів дій.

Співвідносно до нашого дослідження перша ланка даного ланцюга – *оволодіння цільовими діями* – буде представлена вміннями визначати цілі та завдання педагогічної діяльності, пов'язаної із застосуванням колективних форм роботи в різновіковому колективі. Зазначені вміння є комплексними, оскільки включають аналіз конкретної педагогічної ситуації, визначення навчально-виховних можливостей колективних форм роботи стосовно неї, передбачення кінцевого результату колективної різновікової діяльності школярів тощо. *Оволодіння операційним складом дій* передбачає опанування технологією організації колективних форм роботи учнів різновікового колективу в кожному з їх проявів. Уміння конструювати організаційні форми різновікової взаємодії учнів у відповідності до конкретної педагогічної ситуації, спираючись на раніше засвоєні технологічні вміння, реалізовувати управлінські функції – включає третя

ланка ланцюга, що передбачає *оволодіння принципами вибору способів дій за їх орієнтувальною основою*. Насамкінець *усвідомлення способів дій* передбачає вміння здійснювати самоаналіз та самооцінку продуктів власної професійної діяльності, розуміти її доцільність, значимість для школярів і для себе, робити оцінку професійного рівня розв'язання педагогічних завдань.

Слід зауважити, що через означені професійні вміння реалізуються не лише практичні дії з організації колективної різновікової діяльності школярів, а й теоретичні знання психолого-педагогічних її основ. Так, для успішної організації діяльності в різновікових групах, майбутньому педагогу необхідно знати основні принципи комплектування груп, психологічні закономірності різновікового спілкування, особливості побудови міжособистісних взаємин між учнями різного віку, способи організації навчального співробітництва в групах, змістові характеристики мотивації спільної діяльності тощо. Окрім того, вчителів необхідно досконало володіти навчальним матеріалом, аби в разі необхідності здійснити корекцію роботи груп, надати необхідну інформацію та ін.

Слушною вважаємо думку О.Абдулліної про необхідність урахування в процесі формування професійних умінь зовнішньої (предметної) і внутрішньої (ідеальної) сторін педагогічної діяльності. Оволодіння лише зовнішньою предметною діяльністю, зазначає дослідниця, призводить до копіювання предметних дій інших або ж до сліпого слідування методичним рекомендаціям. Набагато важливіше навчити майбутнього педагога внутрішній діяльності, що передбачає осмислення цілей дій, очікуваних результатів, проектування дій, умов їх виконання. Саме глибока теоретична основа, робить висновок науковець, надає педагогічним умінням цілеспрямованого, свідомого характеру [1, с. 77-78].

У ряді психолого-педагогічних досліджень з проблем професійної підготовки майбутнього педагога (М.Дьяченко, Л.Кандибович та ін.) піднімається питання щодо можливості автоматизації практичних умінь – формування професійних навичок. Дана проблема ускладнюється творчим характером педагогічної діяльності. Однак учені припускають імовірність автоматизації ряду

стереотипних дій учителя, до яких відносять сенсорні, рухові, розумові, мовленнєві та дії, пов'язані з організацією спілкування [101, с. 267].

З'ясування сутності готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, а також характеристика її структурних компонентів (мотиваційно-аксіологічного, теоретико-гносеологічного, проєктивно-технологічного) дали змогу виділити критерії діагностики означеної особистісно-професійної якості. В основу діагностування кожного з указаних компонентів покладено критерії та відповідні їм показники, виокремлені на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури (В.Безпалько, К.Денек, П.Підласий, Ю.Татур та ін.), з урахуванням загальних вимог валідності, об'єктивності та надійності (табл.1.2).

Таблиця 1.2

Критерії та показники готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл

Компоненти готовності	Критерії	Показники
<u>Мотиваційно-аксіологічний компонент</u>	Вираження професійної спрямованості на організацію колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Характер професійної мотивації, пов'язаної з діяльністю в сільській малочисельній школі; ▪ ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності; ▪ інтенсивність і стійкість професійних інтересів; ▪ характер цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах; ▪ система ціннісних орієнтацій студентів.

<u>Теоретико-гносеологічний компонент</u>	Оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Повнота знань; ▪ глибина знань; ▪ усвідомленість знань; ▪ міцність знань; ▪ рівень засвоєння.
<u>Проективно-технологічний компонент</u>	Сформованість практичних умінь організації колективних форм роботи в різновіковому дитячому колективі	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Повнота структури діяльності з організації колективних форм роботи учнів різновікових груп; ▪ правильність виконання предметних дій, що складають структуру професійної діяльності; ▪ рівень реалізації предметних дій; ▪ ступінь усвідомлення виконання практичних дій з організації колективних форм роботи в різновіковому колективі (оволодіння внутрішнім планом дій); ▪ ступінь автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності учнів.

Із урахуванням зазначених критеріїв та показників виокремлено рівні готовності майбутнього педагога до організації колективної діяльності школярів у різновікових групах: фрагментарно-формальний, зацікавлено-репродуктивний, творчо-інтерпретаційний. Опис указаних рівнів представлений у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Рівні готовності майбутнього вчителя до організації колективних форм роботи учнів різновікових груп

	Мотиваційно-аксіологічний компонент готовності	Теоретико-гносеологічний компонент готовності	Проективно-технологічний компонент готовності
<u>Фрагментарно- формальний рі- вень</u>	Професійна спрямованість студента пов'язана із задоволенням, як правило, матеріальних потреб. У структурі мотиваційної сфери домінують зовнішні нестійкі, фрагментарні мотиви із негативним забарвленням. У майбутнього педагога відсутнє усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності. Професійні інтереси відзначаються поверховістю й нестійкістю, носять пасивний характер. Цільові установки пов'язані з намаганням задовольнити власні інтереси,	Знання студента про сутність колективної різновікової діяльності, її структуру та методику організації є поверховими й фрагментарними. Майбутній педагог не може схарактеризувати основні поняття, його знання перебувають на рівні часткових уявлень про виконувану діяльність. Спостерігається відсутність системних зв'язків між елементами знань. Студенту важко пояснити причинність педагогічних фактів, зокрема, пов'язаних з організацією колективних форм роботи учнів у різновікових групах. Засвоєні	Структура діяльності майбутнього педагога з організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах характеризується порушенням послідовності виконання предметних дій, вилученням окремих з них взагалі. Обрані студентом способи організації колективної різновікової діяльності учнів, як правило, є нерациональними, не відповідають поставленим завданням. Виконання кожної операції реалізується з опорою на опис дії, підказку, зразок. Організація колективної діяльності дітей малочисельної школи

	мають відтінок егоцентричності. Професійні ціннісні орієнтації виражені слабо.	знання неміцні, тому з часом виникають труднощі в їх відтворенні. Майбутній вчитель здатний лише до відтворення знань за поданим зразком.	здійснюється на інтуїтивній основі без урахування закономірностей зв'язків між компонентами педагогічного процесу, аргументація їх вибору викликає в майбутнього педагога певні труднощі. Діяльність студента характеризується низьким ступенем автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів.
<u>Зацікавлено-репродуктивний рівень</u>	Професійна спрямованість студента на організацію колективної різновікової діяльності виражена недостатньо. Коло актуальних потреб становлять, як правило, потреби соціальні. Спостерігається домінування зовнішніх позитивних мотивів, спрямованих на здобуття престижу, визнання з боку колег тощо. Мотиви проявляються в поведінці, що свідчить про	Студент володіє знаннями змісту колективної діяльності та раціональних способів її організації, характеризує зв'язки між їх елементами. Безпомилково відтворює засвоєні знання в знайомих або в аналогічних ситуаціях через певний часовий проміжок. Здійснює аргументацію власної позиції, проте його судження є типовими, шаблонними. Викликає труднощі застосування	Студент відтворює структуру діяльності, пов'язану з організацією колективних форм роботи учнів різновікових груп, однак з окремими недоліками, що виявляються в порушенні послідовності операційних дій. Відносно самостійно застосовує набуті знання на практиці, проте при цьому діяльність залишається репродуктивною. Виникають труднощі в переносі засвоєних

	розуміння студентом свого обов'язку й відповідальності. Майбутній педагог частково усвідомлює особистісну й суспільну значущість колективної різновікової діяльності. Професійні інтереси до діяльності, пов'язаної з організацією колективних форм роботи в різновіковому колективі, безпосередні, проте нестійкі, спостерігається постійний “перевід” пасивних інтересів в активні й навпаки. Цільова установка виявляється на професійно-рольовому рівні, відображає прагнення студента до “методичної досконалості”, слідування за чітким алгоритмом. У системі цінностей домінують цінності професійного самоствердження	знань у нових ситуаціях. Майбутній педагог важко адаптується до нестандартних умов сільської малочисельної школи. Проявів творчої інтерпретації знань майже не спостерігається.	способів дій у нові ситуації. Майбутній педагог прагне до осмислення предметних дій, встановлення зв'язків між ними, пояснення їх з точки зору суміжних дисциплін. Потребує методичних указівок, керівництва з боку викладача. Навички в засвоєнні типових операцій і прийомів виражені слабо.
<u>Творчо-інтерпрета-</u>	Професійна спрямованість обумовлюється задоволенням духов-	Майбутній педагог володіє глибокими і повними знаннями з	Студент відтворює структуру діяльності, пов'язану з організа-

<p><u>ційний рівень</u></p>	<p>них потреб. Спостерігається стійке домінування внутрішньої мотивації. Мотиви орієнтовані на тривалу часову перспективу, є дієвими і мають значний вплив на поведінку. Майбутній педагог усвідомлює особистісну й суспільну значущість колективної різновікової діяльності. Діяльність з організації колективних форм роботи в різновікових групах набуває чітко вираженого особистісного змісту, що обумовлює її емоційну привабливість для студента. Майбутні педагоги виявляють стійкий активний інтерес до виконуваної діяльності, в оволодінні якою виявляється цільова установка на перспективний особистісний розвиток учнів. У системі цінностей домінують ті, які орієнтовані на зміст та значимість колективної діяльності для дітей.</p>	<p>проблеми організації колективної різновікової діяльності учнів. Легко встановлює взаємозв'язки між елементами знань, вільно оперує предметними уявленнями та поняттями. Знання студента характеризуються міцністю, про що свідчить здатність до їх відтворення через тривалий час. Майбутній педагог висловлює повні аргументовані оцінні судження щодо використання колективних форм роботи у різновіковому класі, вдаючись до широких міжпредметних зв'язків. Швидко знаходить варіанти використання засвоєних знань у нових, нестандартних ситуаціях.</p>	<p>цією колективних форм роботи учнів у різновікових групах, у всій повноті її елементів, не порушуючи визначеної послідовності. Відтворення предметних дій здійснюється в нетипових ситуаціях, спостерігається аргументоване намагання створення нових алгоритмів дій, прагнення до творчого самовираження в діяльності, яка характеризується високим ступенем усвідомлення, практикується широке використання міжпредметних зв'язків. Вибір та реалізація способів колективної різновікової діяльності супроводжується високим рівнем автоматизації основних операцій і прийомів роботи.</p>
-----------------------------	---	---	--

Із метою з'ясування дійсного стану підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських шкіл з малою наповнюваністю в сучасному педагогічному досвіді вищих навчальних закладів нами був проведений констатувальний експеримент, який передбачав вивчення рівня професійної готовності студентів до організації колективних форм роботи школярів у різновікових групах малочисельних шкіл.

У процесі експерименту використано комплекс методів, адекватних предмету дослідження: педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування, аналіз продуктів творчої діяльності студентів, метод експертних оцінок, методи статистичної обробки дослідницьких даних.

Із метою визначення рівня професійної готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах малочисельних шкіл нами було здійснено ряд діагностичних процедур, організованих у 3 субетапи.

Дослідженням охоплено 722 студенти (майбутні учителі початкових класів), 2-5 курсів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. До експерименту було залучено студентів Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Глухівського державного педагогічного університету, Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

I субетап був спрямований на вивчення рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності студентів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл. З цією метою передбачалося визначити ступінь вираження їхньої професійної спрямованості на організацію різновікової колективної діяльності школярів. Задля цього нами було з'ясовано:

- характер їхньої професійної мотивації, пов'язаної з діяльністю в сільській малочисельній школі;
- ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності;
- інтенсивність і стійкість професійних інтересів;
- характер цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах;
- систему ціннісних орієнтацій студентів.

Із метою виявлення професійно-ціннісних мотивів діяльності в умовах малочисельної школи майбутнім фахівцям було запропоновано відповісти на запитання анкети (додаток Б). Аналіз відповідей показав, що 42,7% респондентів мають негативну мотивацію стосовно діяльності в загальноосвітньому закладі такого типу. Вони категорично не хочуть бачити себе вчителями малочисельних шкіл. Аргументуючи свої відповіді, респонденти вказували на значні труднощі в такій роботі, а відтак – небажання стикатися з ними (44,2%), відсутність спеціальної практичної підготовки (41,3%), боязнь брати на себе відповідальність за результати педагогічної праці в таких специфічних умовах (7,4%), відсутність практичного досвіду (7,1%).

Інша група опитуваних (57,3%) виявили бажання працювати в малочисельній школі. Серед аргументів найтиповішими були: *“Буду працювати, де доведеться, аби була робота”* (22,4%), *“Робота в таких школах потребує педагогічної майстерності, це, свого роду, дар. І я хочу бути майстром-професіоналом, здобути визнання серед колег”* (19,5%), *“Тому що це цікаво, не так, як у традиційній школі. Робота в різновіковій групі – це завжди вияв творчості”* (17,8%), *“Яка різниця, де працювати, головне – любов до дітей. А зреалізувати її можна будь-де”* (16,4%), *“Тому що я люблю дітей, а такі школи мають потужні резерви для їхнього розвитку”* (10,3%), *“В умовах виродження села – це надзвичайно важливо”* (8,2%), *“Це своєрідна можливість створити свою “сім’ю”, організувати цікаве й багатогранне спілкування”* (5,4%). Таким чином, з наведених відповідей видно, що в студентів, які не бояться труднощів і

прагнуть працювати в сільських школах, наявна як внутрішня, так і зовнішня (позитивна й негативна) мотивація. Спрямованість на дітей, на творчу самореалізацію в професійній діяльності є проявами внутрішніх мотивів (домінування таких мотивів спостерігається в 44,5% опитуваних). Поряд із ними у відповідях прослідковується наявність і широких соціальних (зовнішніх) мотивів (55,5%). Серед них: прагнення соціального престижу, орієнтація на спілкування, діалогову взаємодію, усвідомлення соціальної значимості такої діяльності (зовнішні позитивні мотиви – 33,1%), боязнь залишитися без роботи (зовнішні негативні мотиви – 22,4%).

Таким чином, узагальнення результатів показало, що в 42,7% респондентів наявна негативна мотивація до професійної діяльності вчителя малочисельної школи, що пов'язано з відповідним ставленням до неї. 57,3% опитуваних бачать себе учителями такого типу шкіл. Проте в їхніх відповідях спостерігається домінування зовнішніх мотивів (55,5%; серед них: позитивних – 33,1%, негативних – 22,4%). Натомість внутрішні мотиви щодо такої діяльності характерні для 44,5% опитуваних (до загальної кількості респондентів це становить 25,5%). Припускаємо, що значна частина студентів, яка виявила негативне ставлення до професійної діяльності вчителя малочисельної школи, зумовлена відсутністю належної підготовки до неї, зокрема, до мотиваційно-аксіологічного її компоненту.

Ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності ми діагностували через ставлення до неї (Т.Матіс). Діагностична процедура відбувалася в декілька прийомів (додаток В).

Використання першого прийому, який становить модифікацію ситуації “вибір” (А.Маркова), було спрямоване на виявлення в опитуваних наявності мотиву співробітництва, готовності до включення в спільну діяльність з учнями. Майбутнім учителям пропонувалася проблемна ситуація, з якої вони повинні вказати вихід, здійснивши вибір оптимального, на їхню думку, варіанту відповіді (обрати доцільну форму роботи).

Аналіз відповідей показав, що досить великий відсоток респондентів

(81,6%) надають перевагу колективній формі роботи учнів на уроці. Свій вибір вони мотивували можливістю організації активного обміну думками, інформацією між учнями різного віку, перспективою залучення усіх без винятку школярів до пізнавальної діяльності. Учасники експерименту вказували на ряд позитивних аспектів використання колективних форм роботи: розвиток мовлення, мисленнєвих процесів дітей у процесі колективної діяльності, формування навичок спілкування в різновіковому колективі тощо. На жаль, 12,2% з цієї групи опитуваних не змогли пояснити свій вибір, обмежившись лише його констатацією.

Разом з тим 12,4% респондентів здійснили вибір на користь фронтальних форм роботи. Серед аргументів, які наводилися, найвагомішими були: *“Тому що так легше контролювати роботу”*, *“Тому що в такому випадку кожен відповідає сам за себе”* та ін.

Лише 6% опитуваних надали перевагу індивідуальній формі роботи. Вони зазначали, що за умов індивідуальної роботи дитина має змогу працювати в тільки їй властивому режимі, що така форма сприяє здійсненню індивідуального підходу та ін.

Таким чином, підсумовуючи результати роботи, зазначимо, що в переважній більшості учасників експерименту (81,6%) наявний мотив співробітництва, вони відкриті до активного спілкування й готові брати участь у колективній діяльності. Натомість у 18,4% опитуваних мотивація спільної діяльності відсутня.

Виявленню розуміння значення колективної різновікової діяльності сприяло друге завдання, яке передбачало вибір з поданого переліку трьох варіантів відповідей. Слід зауважити, що набір суджень формувався з урахуванням змістових характеристик типів ставлення до спільної діяльності, запропонованих Т.Матіс [195, с. 86-88].

Після кількісної обробки даних було з'ясовано, що не виявилося жодного респондента, який не вбачав би цінності колективної діяльності для учнів різновікового колективу сільської малочисельної школи. На думку студентів,

застосування колективних форм роботи в такому колективі найбільше сприяє нестандартному творчому підходу до організації навчально-виховного процесу, цікавому проведенню уроків та позакласних заходів, є привабливою для учнів формою організації занять (ці позиції дістали найбільшу кількість виборів опитуваних: 63,1%, 46,8% 38,6% відповідно). До значення колективної діяльності для учнів малочисельної школи респонденти віднесли також її сприяння досягненню учнями високих навчальних результатів (35,1%), формуванню загальнонавчальних умінь через спільну діяльність (27,1%), формуванню поваги до думки інших людей (26,9%). Це наступні позиції за рейтинговою шкалою. На превеликий жаль, можливості колективних форм роботи, пов'язані з організацією навчального співробітництва, були віднесені на останні рейтингові місця.

Отже, на підставі одержаних даних можна констатувати, що майбутні вчителі, як правило, розуміють значимість застосування колективних форм роботи у навчально-виховному процесі сільської малочисельної школи. Однак більшість з них (49,6%) бачать її нерозчленовано, аморфно, акцентуючи увагу лише на зовнішній привабливості колективної різновікової діяльності. Власне продуктивна взаємодія, яка є змістовою характеристикою такої діяльності, для них залишається невидимою. Усвідомлення значимості використання колективних форм роботи в різновіковій групі в 29,7% опитуваних пов'язано із спрямуванням на одержання певного навчально-виховного продукту. Вони розуміють колективну діяльність як засіб досягнення високих результатів у навчанні, формування загальнонавчальних умінь через спільну діяльність школярів різновікових груп, формування поваги до думки інших людей тощо. Лише 20,7% учасників експерименту виявили глибоке розуміння цінності колективної різновікової діяльності. Для них використання колективних форм роботи в сільській малочисельній школі пов'язано з пошуком засобів і способів продуктивного співробітництва. Студенти цієї групи бачать особистісний зміст колективної діяльності, спрямовують його на дитину.

Наступні два завдання передбачали самооцінку готовності опитуваних до участі в колективній діяльності, а також з'ясування наявності необхідних

передумов для цього.

Опрацювання результатів виконання завдань показало, що майбутні фахівці в більшості випадків високо оцінюють свою готовність до участі в колективній роботі. Так, кількісний аналіз дав змогу оперувати такими даними: оцінили найвищим балом рівень своєї готовності – 23,1%; поставили оцінку “добре” (або близько до неї) – 53,4%; “задовільно” – 19,7%; оцінили низьким балом (“2” і “1”) – 3,8% опитуваних. Проте результати виконання наступного завдання виявили деяку невідповідність одержаних даних.

Лише 26,8% респондентів у змозі були назвати ті знання й уміння, які необхідні для участі в колективній діяльності. Серед названого ними переліку знань і відповідних умінь: прогностичні (вміння визначати цілі діяльності, передбачати результат), проєктивні (вміння виокремлювати конкретні завдання, планувати діяльність, обирати оптимальні способи досягнення мети, діяти за планом), комунікативні (вміння спілкуватися, вести продуктивне співробітництво), діагностичні (будувати діяльність на основі діагностики міжособистісних взаємин) тощо. Переважна частина опитуваних (62,4%) обмежувалася називанням лише комунікативних знань і вмінь, рідше вказувала на необхідність знання фактичного матеріалу. Серед таких відповідей: *“Потрібно знати, як вести себе в колективі, поважати думку іншого, знати реальні свої знання”*, *“Участь у колективних формах роботи потребує знань того матеріалу, про який буде йти мова. Повинні бути вміння спілкуватися, доводити свою думку, аргументувати сказане”*, *“Повинна бути повага до думки іншого, наявні комунікативні вміння”* тощо. Слід зауважити, що 10,8% респондентів взагалі не змогли відповісти на це запитання. Характерно, що 63,7% опитуваних цієї групи оцінили свою готовність до участі в колективній діяльності високими балами.

Узагальнена кількісна і якісна обробка результатів за даним показником дала змогу здійснити розподіл опитуваних за типами ставлення до різновікової колективної діяльності, а відтак, зробити висновок про ступінь усвідомлення особистісної та суспільної її значущості. Студентам, які виявили високий рівень за всіма діагностованими параметрами (12,9%), притаманне позитивне

особистісне, дієве ставлення до колективної діяльності. У них сформовані мотиви колективної діяльності, є реальні передумови для її здійснення. Окрема група опитуваних (23,4%) перебувають у межах середнього рівня. Для них характерне позитивне частково усвідомлене ставлення, засноване на емпіричному досвіді. Вони розуміють значимість колективних форм роботи, проте найчастіше вбачають у них засіб досягнення навчально-виховних цілей. Однак більшості опитуваних (63,7%) притаманне позитивне нерозчленоване, аморфне ставлення. Для студентів цієї групи важливою є зовнішня привабливість колективних форм роботи, вони не бачать їх реальних можливостей, хоча самі із задоволенням беруть у них участь. Характерним є те, що діагностика не виявила респондентів з негативним чи нейтральним ставленням до колективної різновікової діяльності. Це свідчить, на нашу думку, про перспективність роботи в даному напрямку.

Виявленню інтенсивності й стійкості професійних інтересів щодо організації колективної діяльності учнів сільських малочисельних шкіл сприяло опитування учасників експерименту (додаток Д), а також їх залучення до творчої діяльності.

У підборі запитань для опитувальника ми керувалися типовими характеристиками професійного інтересу та його ознак інтенсивності й стійкості (Г.Карпова, Г.Михайличев). Зокрема, ми виходили з того, що прояв інтересу, як правило, спостерігається в ситуації, що передбачає “занурення” в проблему.

Насамперед респондентам пропонувалося, спираючись на орієнтовні відповіді, визначити можливі перспективи поліпшення навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі. Слід відзначити багатовекторність думок, висловлюваних опитуваними. Так, частина з них пропонувала повністю ліквідувати різновікові класи, здійснивши перехід до індивідуального навчання, або ж до функціонування лише одновікових класів, підсилити реалізацію програм “Шкільний округ”, “Шкільний автобус”, які дадуть змогу повністю позбавитися шкіл такого типу (39,7%). Свої міркування вони обґрунтовували можливістю в такий спосіб полегшити роботу як учителя, так і учнів. Студенти зазначали, що такий варіант “...буде схожим на традиційне навчання в традиційній школі”,

“...дасть можливість повноцінно працювати вчителів і учням” та ін. Таким чином, з відповідей видно, що респонденти цієї групи не бачать потенцій різновікового колективу малочисельної школи, часто наголошують на неповноцінності такого навчання, порівнюючи його з традиційним, пасують перед труднощами, які, ймовірно, наявні в роботі вчителя і учнів. Їхні позиції ілюструють надзвичайну поверховість, нестійкість інтересу до роботи в малочисельній школі або його відсутність узагалі.

Інша частина опитуваних (43,9%) убачає перспективи вдосконалення освітнього процесу в малочисельних школах у розробці спеціального навчально-методичного, матеріального забезпечення (підручників, посібників, обладнання). Представники цієї групи не відмовляються від різновікових класів, вони погоджуються з їх правом на існування. Проте у своїх відповідях учасники експерименту акцентують увагу, в основному, на зовнішніх аспектах удосконалення навчально-виховного процесу в сільських малочисельних школах, не помічаючи їхніх внутрішніх можливостей. Міркування опитуваних майже не репрезентують інтересів учня, в них – лише зовнішня красива картинка, яка, на їхню думку, допоможе оптимізувати освітній процес. Дана позиція свідчить про неглибокий, нестійкий інтерес до професійної діяльності вчителя малочисельної школи.

Лише 16,4% студентів убачають перспективи поліпшення навчально-виховного процесу в таких школах в удосконаленні його технологічного аспекту, зокрема в широкому використанні технологій різновікового спілкування, діяльності, побудованій на різновіковому співробітництві. Вони зазначають, що таке спілкування *“...дасть змогу розкритися кожному учневі, сприятиме вияву його індивідуальних здібностей”*, *“...створить дружну міцну шкільну сім'ю, де всі поважатимуть одне одного, рахуватимуться одне з одним”*. На їхню думку, колективна різновікова діяльність *“...забезпечить високий рівень навчально-виховного процесу”*, *“...буде найбільш цінною знахідкою у вихованні учнів малочисельної школи”*. Представники цієї групи висували пропозиції створення шкіл родинного типу, закладів інтегрованого типу *“дитячий садок-школа”*,

основою яких була б різновікова взаємодія. Такий підхід до поставленої проблеми свідчить про глибоке її осмислення, про значний професійний інтерес до діяльності. Майбутні фахівці, які дали подібні відповіді, не бояться професійних труднощів, здійснюють пошук резервів оптимізації діяльності вчителя й учнів в умовах різновіковості.

Підтвердженням одержаних даних стали результати творчої діяльності студентів. Опитуваним пропонувалося виконати творчу графічну роботу “Учитель сільської малочисельної школи: яким я його бачу”. Інтерпретація виконаних робіт показала, що більшість учасників експерименту (78,8%) націлені на традиційну взаємодію з учнями в з’єднаному класі. Вони зображали на своїх малюнках учителя, який працює одночасно з декількома класами, і, як правило, це – робота фронтальна. Зразок виконання таких творчих робіт подано на рис.1.2.

Інша група респондентів (21,2%) виявила орієнтацію на різновікову колективну взаємодію вчителя й учнів комбінованого класу. На їхніх малюнках – діти, що сидять в колі, працюють групами, парами, учні, які колективно досліджують природне довкілля тощо. На роботах чітко прослідковується різновіковість: студенти зображують школярів різного зросту, підкреслюючи цим вказану ознаку. Зразок виконання роботи цієї групи досліджуваних зображений на рис.1.3.



Рис. 1.2. Творча робота “Учитель сільської малочисельної школи: яким я його бачу” Олени М., студентки 2 курсу, орієнтованої на традиційну взаємодію з учнями в різновіковому класі



Рис. 1.3. Творча робота “Учитель сільської малочисельної школи: яким я його бачу” Лесі Д., студентки 3 курсу, спрямованої на організацію різновікової колективної діяльності

Діагностичний вимір цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах здійснювався нами з урахуванням рівнів цільових установок та їхніх характеристик, запропонованих В.Семиченко [331, с. 300-305]. В основу діагностичної процедури покладено прийом “незакінчені речення” [195, с. 96], адаптований до нашого дослідження. Учасникам експерименту пропонувалося продовжити розпочаті, але незакінчені речення (додаток Е).

Аналіз одержаних речень дав змогу здійснити їх розподіл по групах, в залежності від того, які цільові орієнтації домінують у міркуваннях опитуваних. До першої групи (32,6%) ми віднесли роботи, які мають егоцентричний відтінок. Їхні автори спрямовані, як правило, на досягнення й збереження фізичного й психічного здоров'я, індивідуального комфорту, їхньою метою є самоствердження, домінування, прагнення “вищості”. Вони не орієнтовані на колективну діяльність учнів, оскільки вона приносить їм дискомфорт, незручності. Зразком виконання таких робіт є:

1. Для мене різновіковий колектив сільської малочисельної школи – це *трудність у роботі вчителя, оскільки він одночасно повинен працювати з декількома класами й при цьому забезпечувати високий рівень знань.*

2. Я вважаю, що найважливішим у навчально-виховному процесі малочисельної школи є *дотримання дисципліни, оскільки від цього залежатиме ефективність роботи.*

3. У своїй роботі з різновіковим колективом малочисельної школи я буду прагнути *самоствердитися, як учитель.*

4. Разом зі своїми учнями ми *створимо позитивну атмосферу в школі.*

5. Я впевнена, що нам *разом буде цікаво.* (Ганна М., студентка 2 курсу)

Другу групу (48,3%) становлять роботи, в яких спостерігається орієнтація на знання, як абсолютну цінність. Автори цих робіт є прихильниками традиційної педагогіки, вони прагнуть стати “справжніми вчителями”, майстрами педагогічної справи, висувають до себе високі вимоги “методичної досконалості”, чітко діють за алгоритмами, боячись відступити в сторону. Опитувані, що входять до цієї групи, виявляють любов до дітей, проте експериментування, педагогічний пошук

– це не для них. У своїй роботі вони будуть використовувати колективну діяльність учнів, але лише з метою досягнення високих навчальних результатів. Так, вони вказують, що найважливішим у навчально-виховному процесі сільської малочисельної школи є: *“дати міцні знання”, “зацікавити навчанням”, “зреалізувати свої знання і вміння, передати їх учням”* тощо. У своїй роботі з різновіковим колективом школи респонденти цієї групи прагнутимуть *“дійти до кожного учня, навчити його вчитися”, “любити учнів, поважати їх”, “виховувати дітей в атмосфері людяності, добра”, “бути хорошим вчителем”* та ін. Студенти зазначають, що разом зі своїми учнями вони *“будуть вести активне життя”, “досягатимуть високих результатів”, “будуть переборювати труднощі”, “будуть однією сім’єю”* та ін.

До третьої групи (19,1%) віднесені роботи, автори яких найвищою цінністю вважають дитину. В них спостерігається спрямованість на особистісний розвиток учня. Студенти цієї групи відкриті для творчості, новаторства. Застосування колективних форм роботи для них є способом організації різнобічного спілкування, згуртування колективу. Опитувані зазначають, що різновіковий колектив сільської малочисельної школи для них – це *“можливість побудувати продуктивне співробітництво”, “місце для творчості” “прототип сім’ї”* та ін. Найважливішим у навчально-виховному процесі вони вважають *“організацію позитивного різновікового спілкування”, “забезпечення позитивних міжособистісних взаємин”, “створення комфортних умов для кожної дитини”* тощо. У своїй роботі з різновіковим колективом вони будуть прагнути *“цінувати кожну дитину, виявити її здібності й розвивати їх”, “зробити так, щоб учні відчували себе, як вдома”* та ін.

Таким чином, з’ясування характеру цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах показало, що 32,6% опитуваних не спрямовані на організацію колективної різновікової діяльності; 48,3% використовуватимуть її як засіб досягнення високих навчальних результатів; і лише 19,1% респондентів націлені на організацію продуктивного різновікового співробітництва.

Вивчення системи ціннісних орієнтацій студентів, пов'язаних з організацією різновікової колективної діяльності, нами здійснювалося за методикою, запропонованою В.Шадриковим [404, с. 14-31] й адаптованою до нашого дослідження. За допомогою експертних оцінок були відібрані 12 факторів (індикатів), які визначають привабливість досліджуваного виду професійної діяльності (додаток Ж). Учасникам експерименту пропонувалося проранжувати ці фактори з урахуванням їх значимості для опитуваного (найбільш значимому фактору присвоюється 1 ранг, фактору, що знаходиться близько до нього за значимістю – 2 ранг і т.д.).

За результатами кількісної обробки одержаних даних нами була побудована лінійчата діаграма, на якій представлені співвідношення виборів опитуваними запропонованих індикатів, що відображають їхні ціннісні орієнтації (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Ціннісні орієнтації студентів, пов'язані з організацією різновікової колективної діяльності

Із метою якісної інтерпретації представлених результатів усі подані орієнтації було згруповано в три групи: орієнтації життєзабезпечення, формально-рольової відповідності та перспективного особистісного розвитку учня. Розрахувавши сумарні показники в межах кожної групи, ми з'ясували, що найвищий рейтинг отримали ціннісні орієнтації формально-рольової відповідності (44,7%). Із цієї групи орієнтацій опитувані найбільшу перевагу надавали можливості засобами колективної діяльності підвищити рівень засвоєння знань учнями. Другу рейтингову позицію за сумарною кількістю балів займають орієнтації життєзабезпечення (28,3%). Серед них: полегшення роботи вчителя сільської малочисельної школи за рахунок вивільнення часу, можливість отримувати більшу заробітну платню, намагання отримати високу оцінку від адміністрації, можливість самоствердження в професійній діяльності. Третьою за рейтингом є група орієнтацій перспективного особистісного розвитку учня (27%). Ці орієнтації презентують інтереси учнів і колективу в цілому.

Для визначення професійної спрямованості майбутніх учителів на організацію різновікової колективної діяльності учнів малочисельної школи застосовувалася методика Е.Зеєра й Г.Карпової. Опрацювання результатів діагностики за вказаними показниками дозволило для кожного учасника експерименту визначити індивідуальний коефіцієнт професійної спрямованості ($K_{пс}$), який складається з ряду компонентів: коефіцієнта професійних мотивів ($K_{мот}$), коефіцієнта ставлення до різновікової колективної діяльності ($K_{ст}$), коефіцієнта професійних інтересів ($K_{інт}$), коефіцієнта професійно-цільових установок ($K_{уст}$), коефіцієнта ціннісних орієнтацій ($K_{ор}$).

Ступінь вираження професійної спрямованості опитуваних розраховувався за формулою:

$$K_{пс} = \frac{K_{мот} + K_{ст} + K_{інт} + K_{уст} + K_{ор}}{5} \quad (1.1)$$

Шкала оцінок рівнів вираження компонентів (в балах) була прийнята наступна:

менше 32 балів – слабо виражений або цілковита відсутність вираження

(низький рівень);

32-48 балів – виражений недостатньо (середній рівень);

48-64 бали – чітко виражений (високий рівень).

В узагальненому вигляді кількісні результати представлені на діаграмі (рис.1.5).

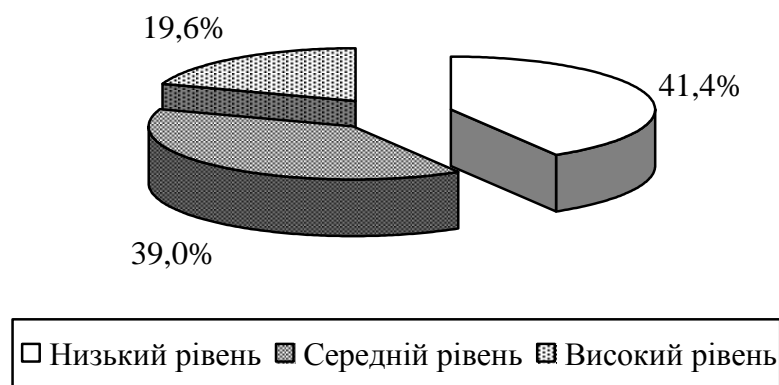


Рис. 1.5. Вираження професійної спрямованості опитуваних на організацію різновікової колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи

Визначення ступеня вираження професійної спрямованості майбутніх учителів на організацію різновікової колективної діяльності школярів досліджуваного освітнього закладу дозволили зробити висновок про рівень сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл. Зокрема, в процесі експерименту фрагментарно-формальний рівень мотиваційно-аксіологічної готовності, який відповідає низькому рівню діагностованої професійної спрямованості, виявили 41,4% опитуваних, 39,0% респондентів перебувають у межах зацікавлено-репродуктивного рівня (відповідає середньому рівню спрямованості), творчо-інтерпретаційний рівень мотиваційно-аксіологічної готовності (високий рівень професійної спрямованості) показали 19,6% студентів.

II субетан експериментального дослідження передбачав визначення рівня сформованості теоретико-гносеологічного компоненту готовності майбутніх фахівців до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл. У зв'язку з цим потребував з'ясування рівень оволодіння студентами

системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку. Діагностика означеного критерію здійснювалася за показниками, що відображають якісні характеристики знань. Зокрема, це:

- *повнота знань*, яка визначається кількістю елементів знань, якими студент оволодів у процесі професійної підготовки;
- *глибина знань*, яка полягає в розумінні студентом зв'язків між знанняськими елементами, вільному оперуванні ним уявленнями і поняттями, здійсненню логічних операцій з ними;
- *усвідомленість знань*, яка передбачає включення знань у цілісну структуру процесу навчання, усвідомлення зв'язків між її компонентами, здатність установлювати міжпредметні зв'язки;
- *міцність знань*, яка проявляється в здатності безпомилково відтворювати та застосовувати засвоєні знання через певний часовий проміжок;
- *рівень засвоєння*, що виявляється в можливості переносу засвоєних знань у нові ситуації, знаходженні варіативних способів використання знань у змінених умовах.

Діагностичне оцінювання рівня оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку, за вказаними показниками здійснювалося за допомогою тестування. В нашому випадку тест включав ряд завдань (усього 8), розподілених по рівнях з урахуванням ступеня їх складності (додаток 3).

Діагностування повноти знань студентів передбачало виконання ними повного набору тестових завдань. Рівень вираження даного показника для кожного з опитуваних залежав від його коефіцієнта, який обчислювався за формулою:

$$Kp = \frac{\alpha}{P} \quad (1.2)$$

де Kp – коефіцієнт повноти, α – кількість правильно виконаних студентом завдань, P – загальна кількість завдань тесту.

Значення коефіцієнта за рівнями повноти знань розподілено наступним чином:

0,88-1 – високий рівень;

0,38-0,88 – середній рівень;

до 0,38 – низький рівень.

Виконання майбутніми фахівцями тестових завдань та наступна їх кількісна обробка показала, що переважна більшість досліджуваних (67,3%) перебуває в межах середнього рівня. Ними правильно виконано від 3 до 6 завдань. 21,4% студентів вдалося виконати лише мінімальну кількість – 1-3 завдання. Й зовсім невеликий відсоток опитуваних (11,3%) виявили високий рівень знань за діагностованим показником.

Глибина знань учасників експерименту визначалася за ступенем складності виконаних ними завдань (Ю.Петрик, Н.Заугольнікова та ін.), що відображався в характері зв'язків між елементами знань, рівнем оперування предметними уявленнями і поняттями. З цією метою для кожного з чотирьох рівнів було присвоєно міру складності: для I рівня – вона становила 0,1; для II рівня – 0,2 і т.д. На основі встановленої міри складності для кожного завдання визначено відповідний бал (наприклад, завдання з мірою складності 0,2 оцінювалися 2 балами). Під час виконання тесту опитуваний набирав певну кількість балів, сума яких відзеркалювала загальну складність правильно виконаних студентом завдань. Частка, одержана від ділення суми набраних балів на кількість правильно розв'язаних завдань, є відображенням середнього ступеня складності виконаних респондентом завдань, тобто рівня глибини засвоєних ним знань.

При визначенні рівня глибини знань ми орієнтувалися на таку шкалу ступенів складності завдань:

2,17-2,5 – високий рівень;

1,5 – 2,17 – середній рівень;

до 1,5 – низький рівень.

Після опрацювання виконаних студентами тестів з'ясовано, що низький рівень глибини знань виявили 20,1% респондентів, середній рівень – 65,5%, високий рівень показали 14,4% опитуваних.

В основу діагностики усвідомленості знань покладено аналіз виконаних тестових завдань за ступенем їх усвідомлення (В.Безпалько, М.Бікбулатов, Ю.Татур). Спираючись на дослідження науковців, усвідомлення ми розуміли як здатність опитуваного аргументувати вибір способу виконання завдання, використовуючи внутрішньопредметні й міжпредметні зв'язки [25, с. 54]. Враховуючи характер запропонованих для виконання завдань, нами було виокремлено три ступеня усвідомлення засвоєних знань: *перший ступінь* ($\gamma=1$) передбачав використання в процесі аргументації вибору способу виконання завдання інформації з даного предмета; *другий ступінь* ($\gamma=2$) виявлявся в разі застосування студентом знань з 1-2 суміжних дисциплін; при *третьому ступені усвідомлення* ($\gamma=3$) для аргументації використовувалися знання з 3-х і більше предметів.

Аналіз відповідей студентів на запитання, яке потребувало обґрунтування вибору способу дії, зокрема, оптимальної форми колективної роботи учнів у заданих умовах, показав, що у своїх поясненнях респонденти не обмежуються лише знаннями особливостей створення різновікових пар, груп тощо, вони часто керуються критеріями вибору організаційних форм, орієнтуються на їхнє дидактичне призначення, встановлюючи тим самим зв'язки з дидактикою, здійснюють пошук виховних можливостей обраної форми (зв'язок з теорією виховання), намагаються відшукати психологічну основу тієї чи іншої форми різновікової взаємодії та ін. Кількісна обробка одержаних відповідей дала змогу констатувати, що переважна більшість студентів (57,8%) перебувають на другому ступені усвідомлення засвоєних знань. Значний відсоток респондентів (28,4%) змогли аргументувати свою відповідь, лише спираючись на власне предметні знання, що відповідає першому ступеню усвідомлення. І лише 13,8% студентів застосовували у поясненнях знання більше ніж з 3-х дисциплін (третій ступінь усвідомлення).

Діагностична процедура, спрямована на з'ясування міцності знань, передбачала повторне виконання тестових завдань через певний часовий проміжок. Аналіз виконаних тестів показав, що 38,3% опитуваних підтвердили свої попередні результати, демонструючи тим самим міцність знань. 41,8% майбутніх фахівців не вдалося правильно виконати ту кількість тестових завдань, яка була попереднього разу, проте одержані результати несуттєво відрізнялися від попередніх (найчастіше різниця становила 1, рідше – 2 завдання). Їхні знання виявилися не досить міцними. 19,9% студентів показали значно гірші результати в порівнянні з попереднім опитуванням. Їхні тести різнилися 3-ма і більше правильно виконаними завданнями, що свідчить про низький рівень міцності їхніх знань.

Із метою з'ясування рівня засвоєння знань студентами було здійснено якісну характеристику виконаних ними тестів. Цьому значно сприяла їх рівнева побудова, згідно якої усі завдання було згруповано за 4-ма рівнями (по 2 в кожному рівні) – ідентифікації, репродукції, застосування, трансформації (за В.Безпальком).

Аналіз виконання майбутніми вчителями тестових завдань показав, що опитувані (91,4%), як правило, здатні розпізнавати предметні поняття за їхніми характеристиками (в нашому випадку це була *різновікова колективна діяльність*), здійснювати їх вибір з ряду подібних. Вони майже безпомилково обирали з поданого переліку форм ті, які належать до колективних. Незначні утруднення виникали в студентів у процесі відтворення їхніх знань, зокрема, під час встановлення відповідності між запропонованим судженням, що стосувалося колективної різновікової діяльності, і його автором, а також при визначенні правильної послідовності дій учителя, спрямованих на організацію колективної форми роботи учнів у різновіковій групі. Із завданнями цього рівня безпомилково впоралися 76,4% опитуваних. Наступні два завдання потребували відтворення знань у конкретних ситуаціях. Їх правильно виконали 43,8% студентів. Однак найбільші труднощі викликало виконання завдань рівня трансформації, що

передбачали здатність студентів орієнтуватися в нових умовах, застосовувати знання в нових ситуаціях. Їх змогли виконати лише 11,3% опитуваних.

Таким чином, на підставі узагальнення одержаних результатів можна констатувати, що високий рівень засвоєння знань (відповідає рівню трансформації) притаманний 11,3% опитуваних; середній рівень (рівень застосування) виявили 43,8% студентів, низький рівень (рівні ідентифікації і репродукції) характерний для 44,9% респондентів.

Сукупні результати діагностики рівня оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку, представлені в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Сукупні результати діагностики рівня оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку

Показники	Рівні	<i>Високий, %</i>	<i>Середній, %</i>	<i>Низький, %</i>
Повнота знань		11,3	67,3	21,4
Глибина знань		14,4	65,5	20,1
Усвідомленість знань		13,8	57,8	28,4
Міцність знань		38,3	41,8	19,9
Рівень засвоєння знань		11,3	43,8	44,9

Із метою визначення узагальнених рівнів оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку, одержані дані по кожному показнику за рівнями переведено в стандартні бали. Так, високий рівень оцінено 2-ма балами, середній – 1-им балом, низький – 0 балами. Потім для кожного студента підраховано суму балів, беручи до уваги всі 5 показників.

У процесі кількісної обробки прийнято наступну градацію балів за рівнями.

Майбутні педагоги, які набрали 8-10 балів, виявили високий рівень оволодіння знаннями (15,8%), респонденти з сумарним показником 4-8 балів (51,4%) перебувають в межах середнього рівня, 0-4 бали отримали студенти з низьким рівнем оволодіння знань (32,8%).

Визначення рівнів оволодіння майбутніми вчителями системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку, дозволили зробити висновок про рівень сформованості теоретико-гносеологічного компоненту готовності майбутніх фахівців до організації колективних форм роботи школярів у різновікових групах. Так, фрагментарно-формальний рівень теоретико-гносеологічної готовності, що характеризується низьким рівнем оволодіння студентами необхідною для організації колективної різновікової діяльності учнів системою психолого-педагогічних знань, виявили 32,8% респондентів, зацікавлено-репродуктивний рівень готовності (середній рівень оволодіння знаннями) показали 51,4% опитуваних, лише для 15,8% майбутніх учителів притаманний творчо-інтерпретаційний рівень теоретико-гносеологічної готовності до означеної діяльності (високий рівень засвоєння знань).

Метою *III субетану* експериментального дослідження було з'ясування рівня сформованості проєктивно-технологічного компоненту готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у різновіковій групі. Він передбачав визначення рівня оволодіння студентами практичними вміннями організації колективної діяльності учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи. Діагностика означеного критерію здійснювалася за такими показниками:

- повнота структури діяльності з організації колективних форм роботи учнів різновікових груп;
- правильність виконання предметних дій, що складають структуру професійної діяльності;
- рівень реалізації предметних дій;
- ступінь усвідомлення виконання практичних дій з організації

колективних форм роботи в різновіковій групі (оволодіння внутрішнім планом дій);

- ступінь автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності учнів.

Діагностична процедура, спрямована на визначення рівня сформованості практичних умінь майбутніх фахівців організовувати різновікову колективну діяльність учнів сільських малочисельних шкіл, передбачала виконання студентами практичного завдання, яке б ілюструвало в повній мірі структуру діяльності опитуваного з організації колективної форми роботи. Зокрема, учасникам експерименту пропонувалося розробити програму підготовки та проведення колективної творчої справи “Свято Урожаю” в різновіковому колективі (додаток И).

Аналіз виконаних практичних завдань за показником повноти структури діяльності вчителя з організації колективної форми роботи учнів сільської малочисельної школи показав, що в більшості випадків опитувані відтворюють структуру професійної діяльності, пов'язану з організацією колективної форми роботи учнів різновікового колективу: вони формують різновікові групи, визначають напрями їх роботи, добирають завдання для кожної з груп, проектують характер групової взаємодії школярів тощо. Проте, як показують виконані роботи, дуже часто студенти не надають значення цілепокладанню в організації колективної діяльності учнів, що відображається в подальшому її моделюванні. В багатьох студентських роботах мета колективної діяльності учнів не вказана взагалі. Викликає також труднощі в опитуваних передбачення результативного компонента колективної роботи дітей. Як правило, майбутні вчителі не зорієнтовані на певний кінцевий продукт діяльності: в роботах опитуваних робиться, в основному, акцент на процес, а результат (власне проведення свята) залишається поза увагою. Слід також зауважити, що дуже незначна частина студентів змогла спроектувати етап рефлексії в колективній діяльності учнів сільської малочисельної школи. Зокрема, в завданнях для міжгрупової взаємодії вони передбачили колективне обговорення результатів

роботи школярів, її рефлексивний аналіз та проектування наступних заходів. Кількісна обробка одержаних даних показала, що при виконанні запропонованого завдання найбільш повно відобразили структуру діяльності вчителя з організації колективної форми роботи учнів у різновіковому колективі 21,4% респондентів; не вказали 1-2 компонентів – 53,2% опитуваних; вилучили 3 і більше компонентів зі структури діяльності, порушили послідовність дій – 25,4% студентів.

Під час аналізу студентських робіт за показником правильності виконання предметних дій з'ясовано, що лише 19,7% студентів зуміли правильно спроектувати кожен предметну дію, що є складовою цілісної структури діяльності вчителя з організації запропонованої колективної форми роботи учнів сільської малочисельної школи. Зокрема, це відобразилося на характері цілепокладання, формуванні різновікових груп, визначенні напрямку роботи кожної з них, доборі групових завдань, розподілі функціональних ролей, доручень у групах (організації самоврядування), моделюванні типів взаємин у групах, виборі способів взаємодії тощо.

Для 58,4% опитуваних виникли труднощі в проектуванні 1-2 предметних дій. Як зазначалося вище, найчастіше це пов'язано з визначенням мети та рефлексії діяльності. Однак спостерігалися також часті помилки при створенні різновікових груп, що свідчить про незнання відповідних критеріїв, при розподілі доручень між учасниками діяльності та ін. У виборі способу колективної роботи студенти орієнтувалися, як правило, на кооперативно-групову та індивідуально-групову діяльність членів груп, не враховуючи той факт, що індивідуальна робота учня 2 класу над частиною спільного завдання в більшості випадків буде малоефективною без допомоги всієї групи.

У роботах 21,9% респондентів спостерігалися суттєві недоліки в проектуванні 3 і більше предметних дій. Студенти виявили цілковите нерозуміння значення окремих технологічних операцій в організації колективної діяльності школярів, що призвело до порушення їх структури й цілісності педагогічної діяльності взагалі.

Визначення рівнів реалізації предметних дій відбувалося шляхом спостереження за виконанням студентами практичного завдання, а також на основі даної опитуваними самооцінки. В орієнтуванні на такий варіант оцінювання ми виходили з міркувань, що здатність до суб'єктивного контролю наближена до об'єктивних вимірювань здатності оперування в діяльності, оскільки зв'язок суб'єкта і виконуваної ним діяльності виявляється тоді, коли провідною в аналізі виступає категорія “суб'єкт”. Дане твердження дозволяє орієнтуватися на співвіднесення рівня контролю суб'єктів діяльності в процесі самозвіту з реалізації предметних умінь із рівнем його реальних умінь.

Під час зазначених діагностичних процедур було з'ясовано, що переважній більшості учасників експерименту (61,8%) притаманні вміння самостійно виконувати предметні дії без опори на інструкції та додаткові пояснення. Проте здебільшого діяльність опитуваних є репродуктивною, оскільки спрямована на відтворення предметних дій у типових ситуаціях.

У процесі виконання практичного завдання була виявлена частина студентів (19,4%), які виконували кожну технологічну операцію з опорою на опис дії, потребували постійного додаткового пояснення. І лише 18,8% респондентів виявили творчі вміння при виконанні роботи. У виконаних ними завданнях спостерігається нестандартний підхід, цікаві креативні ідеї щодо підготовки та проведення означеної колективної творчої справи.

Ступінь усвідомлення виконання практичних дій з організації колективної форми роботи в різновіковому колективі оцінювалася через здатність обґрунтування студентами вибору своїх дій, що відбувалося в процесі усного опитування. За результатами опитування було з'ясовано, що в 25,9% респондентів організація колективної діяльності дітей малочисельної школи здійснюється на інтуїтивній основі без урахування закономірностей зв'язків між компонентами педагогічного процесу, аргументація вибору предметних дій викликає в майбутніх педагогів певні труднощі. 53,7% опитуваних прагнуть до осмислення предметних дій, встановлення зв'язків між ними, їх пояснення з точки зору суміжних дисциплін (дидактики, психології тощо). І лише для 20,4% студентів

виконувана діяльність характеризується високим ступенем усвідомлення, практикується широке використання міжпредметних зв'язків. У їхніх роботах спостерігається вихід на інтеграцію дисциплін початкової школи, залучення різних видів мистецтв та ін.

Оцінювання ступеня автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності учнів (сформованості навичок), здійснювалося шляхом обчислення коефіцієнта засвоєння (В.Безпалько, Ю.Татур), який вказує на співвідношення середньої витрати часу, необхідної для виконання завдання, й часу, затраченого кожним виконавцем:

$$K\tau = \frac{\tau_c}{\tau_{cm}} \quad (1.3)$$

де $K\tau$ – коефіцієнт засвоєння діяльності, τ_c – середній час, необхідний для виконання завдання (у нашому випадку він становить 30 хвилин), τ_{cm} – час, затрачений на виконання завдання кожним студентом.

Значення коефіцієнта за ступенями автоматизації діяльності розподілено наступним чином:

0,86-1 – високий ступінь;

0,6-0,88 – середній ступінь;

до 0,6 – низький ступінь.

У процесі кількісної обробки одержаної інформації про час, затрачений кожним студентом на виконання завдання, з'ясовано, що в 37,8% студентів діяльність характеризується низьким ступенем автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів. У 48,4% респондентів навички в засвоєнні типових операцій і прийомів наявні, проте виражені слабо. Лише в 13,8% опитуваних вибір та реалізація способів колективної різновікової діяльності супроводжується високим рівнем автоматизації основних операцій і прийомів роботи.

Сукупні результати діагностики рівня сформованості в студентів практичних умінь організації колективної діяльності учнів у різновіковому дитячому колективі представлені в таблиці 1.5.

**Сукупні результати діагностики рівня сформованості в студентів
практичних умінь організації колективної діяльності учнів
у різновіковому дитячому колективі**

Показники	Рівні	<i>Високий, %</i>	<i>Середній, %</i>	<i>Низький, %</i>
Повнота структури діяльності з організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі		21,4	53,2	25,4
Правильність виконання предметних дій, що складають структуру професійної діяльності		19,7	58,4	21,9
Рівень реалізації предметних дій		18,8	61,8	19,4
Ступінь усвідомлення виконання практичних дій з організації колективних форм роботи в різновіковому колективі (оволодіння внутрішнім планом дій)		20,4	53,7	25,9
Ступінь автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності учнів		13,8	48,4	37,8

Після переведення результатів обстеження в стандартизовані бали й проведення відповідних розрахунків для кожного студента було з'ясовано, що високий рівень оволодіння практичними вміннями організації різновікової колективної діяльності учнів притаманний 16,8%, середній – 54,7%, низький – 28,5% опитуваних.

Визначення рівнів сформованості в майбутніх учителів практичних умінь організації колективної діяльності учнів у різновіковому дитячому колективі

сільської малочисельної школи дозволили зробити висновок про рівень сформованості проєктивно-технологічного компоненту готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах. Зокрема, фрагментарно-формальний рівень проєктивно-технологічної готовності, який відповідає низькому рівню оволодіння практичними вміннями організації різновікової колективної діяльності учнів, виявили 28,5% студентів, зацікавлено-репродуктивний рівень (відповідає середньому рівню оволодіння практичними вміннями) показали 54,7% опитуваних, творчо-інтерпретаційний рівень проєктивно-технологічної готовності (високий рівень практичних умінь) показали 16,8% респондентів.

Зведені результати діагностичного вивчення рівнів професійної готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах малочисельних шкіл з урахуванням кожного її компонента представлені в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

**Зведені результати діагностичного вивчення рівня професійної
готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів
у різновіковому колективі малочисельної школи**

Рівні сформованості Компоненти готовності	Фрагментарно- формальний	Зацікавлено- репродуктив- ний	Творчо- інтерпретацій- ний
Мотиваційно-аксіологічний	41,4%	39,0%	19,6%
Теоретико-гносеологічний	32,8%	51,4%	15,8%
Проективно-технологічний	28,5%	54,7%	16,8%

Із метою узагальнення результатів діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах одержані дані по кожному респонденту було переведено в стандартизовані бали. Після проведення відповідних розрахунків з'ясувалося, що в результаті діагностичного обстеження 34,6% студентів виявили фрагментарно-формальний, 48,7% – зацікавлено-репродуктивний, 16,7% – творчо-інтерпретаційний рівні готовності до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл (рис.1.6).

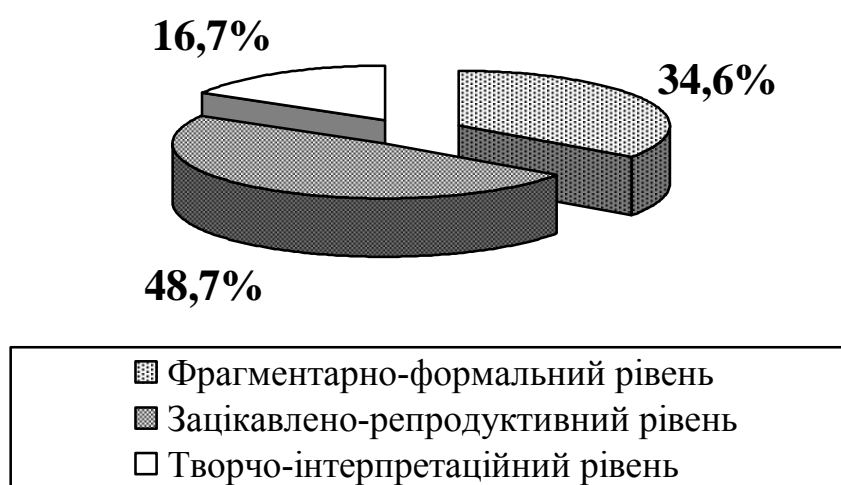


Рис. 1.6. Узагальнені результати діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчують недостатній рівень готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах малочисельних шкіл (переважають зацікавлено-репродуктивний та фрагментарно-формальний рівні). Зокрема, у процесі діагностики виявлено слабо виражену професійну спрямованість студентів на діяльність в умовах малочисельної школи, несформованість системи психолого-педагогічних знань, необхідних для організації колективної діяльності учнів сільських малочисельних шкіл, недостатній рівень оволодіння практичними вміннями й навичками організації такої діяльності.

Із метою проведення формувальної частини експерименту із загальної кількості опитуваних, які взяли участь у констатувальному експерименті, було обрано дві групи (контрольну й експериментальну) з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації.

Контрольну групу для формувального експерименту склали 359 студентів Бердянського державного педагогічного університету, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Глухівського державного педагогічного університету, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників; експериментальну – 363 студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Київського міського педагогічного університету імені Бориса Грінченка, Прикарпатського національного університету імені Володимира Гнатюка, Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Всього охоплено 722 студентів ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

У процесі діагностичного обстеження студенти двох представлених груп показали такі результати готовності до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл: у контрольній групі 16,8% студентів виявили творчо-інтерпретаційний рівень, 40,5% – зацікавлено-репродуктивний рівень, 34,7% опитуваних виявилися з фрагментарно-формальним рівнем готовності; в експериментальній групі 16,7% студентів готові до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл на творчо-інтерпретаційному рівні, 40,7% – на зацікавлено-репродуктивному, 34,6% – на фрагментарно-формальному рівні.

Оскільки результати констатувального експерименту у контрольній та експериментальній групах дещо різні, то було використано χ^2 -критерій, щоб довести, що частотні показники результатів обстеження представників цих груп

статистично не відрізняються. Він розраховувався за формулою

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (1.4)$$

де P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників експериментальних груп, V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників контрольних груп, m – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обрахунків:

$$\chi^2 = \frac{(16,7 - 16,8)^2}{16,8} + \frac{(40,5 - 40,7)^2}{40,7} + \frac{(34,7 - 34,6)^2}{34,6} = 0,002.$$

Обчислення підтверджує, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної та експериментальної груп на усіх рівнях готовності до досліджуваної діяльності статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2 -критерій (0,002) менший за критичне значення при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної й експериментальної груп статистично не відрізняються становить 95%. Таким чином, обрані нами групи можуть бути використані в якості контрольної й експериментальної груп для подальших досліджень.

Висновки до першого розділу

1. У процесі аналізу історичних джерел було з'ясовано, що проблема підготовки вчителя для сільської малочисельної школи назріла не сьогодні. Її підґрунтя було закладене в XIX ст. з появою земських однокласних шкіл. Пройшовши тривалий історичний шлях й увібравши в себе прогресивні педагогічні ідеї та концепції, означена проблема не втратила своєї актуальності. Визрівши на тлі передових педагогічних думок прогресивних педагогів, вона постійно збагачується й удосконалюється.

2. Враховуючи сучасні тенденції розвитку освіти, зміну її методологічних траєкторій, в основу фахової підготовки вчителя до роботи в малочисельній школі

покладено парадигми, які дозволяють методологічно вибудувати й суттєво скорегувати професійно-особистісну позицію студента стосовно майбутньої педагогічної діяльності, визначити стратегічні напрями його підготовки. Зокрема, в контексті нашого дослідження ми фокусуємо увагу на особистісно зорієнтованій, аксіологічній, акмеологічній, синергетичній, компетентнісній парадигмах.

3. Теоретичний аналіз соціально-психологічної та психолого-педагогічної літератури дозволив визначити базові дефініції дослідження. Зокрема, *спільну навчальну діяльність* ми розуміємо як особливий тип соціально детермінованої взаємодії учнів у процесі навчання, який забезпечує перебудову всіх компонентів структури індивідуальної навчальної діяльності на основі спільності цілей, мотивів, способів досягнення результату. Вищою стадією розвитку спільної навчальної діяльності вважаємо *колективну навчальну діяльність*, при якій мета стає загальновизнаною й особистісно значущою, а взаємини між її учасниками набувають високого ступеня узгодженості, відповідальної взаємозалежності, взаємозамінності та опосередковуються змістом спільної діяльності. В структурі спільної, а відтак, колективної навчальної діяльності виокремлюємо наступні компоненти: цільовий; мотиваційний; операційно-діяльнісний; комунікативний; інформаційний; рефлексивний; продуктивний. Колективна навчальна діяльність реалізується в колективних формах роботи, що виступають способом її існування. У відповідності до умов реалізації, а також з урахуванням рівня колективності їх диференціюють на парні, групові, фронтально-колективні.

З урахуванням сучасних підходів до виховання в контексті нашого дослідження *колективну творчу діяльність* визначаємо як спільну, добровільно прийняту особистістю сумісну діяльність достатньо високого рівня колективності, що характеризується суспільно корисною спрямованістю цілей, емоційністю, обов'язковою участю усіх без винятку учасників у самоуправлінні і передбачає створення нового оригінального продукту. Найефективнішим способом організації колективної творчої діяльності вважаємо колективну творчу справу.

4. Організація колективних форм роботи в різновіковому колективі має ряд суттєвих особливостей. Зокрема, нами виокремлено такі з них:

- ✓ необхідність визначення колективного суб'єкту на основі обраної форми колективної роботи (пари, групи, клас у цілому) з урахуванням вимог до кількісного і якісного складу;
- ✓ вибір оптимального способу організації колективної діяльності в межах обраної форми;
- ✓ організація колективної діяльності учнів у відповідності до її структурних елементів: постановка завдань, інструктаж щодо їх реалізації; розподіл ролей в спільній діяльності та забезпечення виконання рольових зобов'язань; підпорядкування заданим правилам спільної роботи; побудова ділових і міжособистісних взаємостосунків на основі співробітництва та взаємодопомоги; об'єднання зусиль для досягнення сукупного результату; рефлексивний аналіз колективної роботи;
- ✓ створення в колективі емоційно сприятливих особистісних взаємин із застосуванням міжвікового підходу.

5. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл розуміється нами як динамічний процес, результативно-діяльнісним компонентом якого є *готовність* студента до означеної діяльності. У контексті нашого дослідження професійну готовність студента ми визначаємо як інтегративну єдність *мотиваційно-аксіологічного, теоретико-гносеологічного та проєктивно-технологічного компонентів*. З'ясування сутності професійної готовності майбутнього вчителя малочисельної школи, а також характеристика її структурних компонентів дали змогу виділити критерії діагностики означеної особистісно-професійної якості. Ними є:

- вираження професійної спрямованості на організацію колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи;

- оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку;
- сформованість практичних умінь організації колективних форм роботи в різновіковому дитячому колективі.

З урахуванням зазначених критеріїв виокремлено рівні готовності майбутнього педагога до організації колективної діяльності школярів у різновікових групах: фрагментарно-формальний, зацікавлено-репродуктивний, творчо-інтерпретаційний.

6. Результати діагностичного вивчення рівня професійної готовності студентів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах малочисельних шкіл засвідчили недостатній рівень готовності майбутніх учителів до означеної діяльності (зафіксовано домінування зацікавлено-репродуктивного та фрагментарно-формального рівнів). На нашу думку, такий стан речей зумовлено декількома причинами:

- несформованістю в студентів достатньої мотивації, пов'язаної з професійною діяльністю в такому типі навчального закладу, відсутністю бачення перспектив, які відкриває така діяльність для професійного саморозвитку;
- відсутністю системи в підготовці вчителя малочисельної школи, порушенням цілісності у викладанні навчальних дисциплін, що забезпечують знання-практичну її основу;
- недостатньою професіоналізацією набутих під час навчання у вищому навчальному закладі знань та вмінь організації колективної діяльності учнів у різновікових групах.

Матеріали I розділу дослідження висвітлені в публікаціях [291; 294; 295; 296; 298; 299; 301; 302; 303; 304].

РОЗДІЛ II

**МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ
РОБОТИ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ ШКОЛИ****2.1. Педагогічні умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до організації колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи**

У контексті нашого дослідження педагогічні умови ми інтерпретуємо як спеціально створені обставини, які необхідні і достатні для забезпечення ефективності фахової підготовки вчителів початкових класів до організації колективної навчально-виховної роботи в малочисельній школі. Створення цих умов полягає як в організації необхідного психолого-педагогічного середовища, так і в доцільному доборі методів, організаційних форм роботи зі студентами, націлених на їхню подальшу професійну діяльність.

У процесі аналізу філософської, соціально-психологічної, психолого-педагогічної літератури нами було виокремлено ряд педагогічних умов ефективної фахової підготовки вчителів початкових класів до організації колективної навчально-виховної роботи з учнями малочисельної школи, які відображають загальні освітні тенденції в підготовці майбутніх педагогів з урахуванням специфіки діяльності в малочисельній школі, зокрема:

- 1) професіоналізація навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу;
- 2) аксіологічне забезпечення використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності;
- 3) стимулювання надситуативної активності майбутнього вчителя малочисельної школи;
- 4) формування в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проєктів організації учнівської взаємодії.

Обґрунтуємо доцільність реалізації кожної з вищезазначених умов.

1. Професіоналізація навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу

Сучасна практика підготовки вчителя початкових класів свідчить про неспроможність педагога ефективно зреалізовувати свої функції в ускладнених умовах малочисельної школи. Це пояснюється не лише низьким рівнем спеціальної підготовки фахівця. Як справедливо зауважують дослідники, в основу процесу формування вчителя не поставлена особистість майбутнього спеціаліста, студент продовжує бути певним об'єктом “педагогічного виробництва”, не проявляється і не формується його творча індивідуальність. Характер підготовки вчителя не сприяє формуванню в нього системного бачення педагогічної діяльності, в результаті чого вона розпадається для нього на слабко пов'язані один з одним окремі напрямки і будується переважно на основі екстенсивних підходів. Дедалі помітнішим стає формалізм у знаннях студентів, відсутність у багатьох випускників професійної мотивації і професійної спрямованості.

Причина такого стану, на думку науковців, полягає в значному відриві теоретичної підготовки спеціаліста від його практичної діяльності. Однією з найбільших проблем у професійній підготовці, зазначає Н.Кузьміна, є відсутність переносу теоретичних знань у практичну площину [243, с. 290].

Вихід із даної ситуації вбачається дослідниками в забезпеченні процесу трансформації навчальної діяльності в професійну шляхом організації активності студентів у відповідності із закономірностями переходу від засвоєння навчальних текстів, знакових систем, як матеріальних носіїв досвіду минулого, до професійної діяльності, що протікає в динамічно змінюваних і тому кожного разу нових умовах і має спільний характер. Ця ідея лягла в основу концепції знаково-контекстного професійного навчання (А.Вербицький), яка здобула підтримку в наукових колах й активно впроваджується в практику вищої школи.

У контекстному навчанні, як і в традиційному, навчальний матеріал представлений у вигляді певної знакової системи, проте вона не “замінює” професійну реальність, а відтворює її з необхідною повнотою для досягнення

цілей навчання й виховання. Зміст контекстного навчання, на думку автора, становлять предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей, ситуацій, а також її соціальна сторона, реалізована в різноманітних формах спільної діяльності й спілкування [56, с. 43].

В основу динамічного переходу навчальної діяльності студентів у професійну дослідником покладено три базові форми діяльності:

- ❖ *навчальну діяльність*, яка передбачає реалізацію предметного й соціального контекстів професійної діяльності на рівні теоретичного засвоєння знакової інформації (наприклад, академічна лекція, в процесі якої моделюються дії спеціалістів, обговорюються теоретичні питання й проблеми);
- ❖ *квазіпрофесійну діяльність*, яка моделює умови, зміст і динаміку майбутньої професії (наприклад, ділова гра та інші ігрові форми – в них задається предметний і соціальний контекст професійної діяльності);
- ❖ *навчально-професійну діяльність*, в якій студент виконує реальні дослідницькі (НДРС, виконання дипломних проектів) чи практичні (педагогічна практика) функції [56, с. 43].

У відповідності до перерахованих базових форм у контекстному навчанні представлені три основні навчальні моделі: *семіотична* (провідна форма активності – мовлення); *імітаційна* (провідна форма активності – предметна дія); *соціальна* (провідна форма активності – вчинок). Через мовлення, дію, вчинок, що зумовлюють особистісне включення студента в навчальну діяльність, відбувається перехід від семіотичних структур – носіїв навчальної інформації – до структур професійної діяльності [57, с. 38].

Таким чином, на думку науковця, перебуваючи з самого початку в діяльнісній позиції, студенти отримують практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної, соціальної за своєю суттю, діяльності: навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної і, зрештою, професійної. Знання засвоюються не заради самого засвоєння, а виконують цілком визначену смислову функцію, що зумовлює формування комплексу пізнавальних (на

початкових етапах) і професійних (на етапі завершення підготовки фахівця) мотивів [57, с. 35].

Спираючись на теорію знаково-контекстного навчання, підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в малочисельній школі повинна максимально наближувати навчальний процес у ВНЗ до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Задля цього необхідно забезпечити поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в іншу.

2. Аксіологічне забезпечення використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності

Система підготовки майбутнього вчителя до організації колективних форм роботи в малочисельній школі неодмінно повинна враховувати його ціннісні орієнтації щодо майбутньої діяльності. На думку науковців, саме вони регламентують цю діяльність (В.Сластьонін), слугують її регуляторами (В.Асєєв).

Слід зауважити, що проблема цінностей – одна із центральних методологічних проблем гуманітарних наук, педагогіки в тому числі. Її розгляд здійснюється крізь призму особистісного ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності та особливостей орієнтації в ній. У контексті нашого дослідження ми маємо справу із професійними ціннісними орієнтаціями, які регулюють професійну (в нашому випадку – педагогічну) діяльність особистості й, зрештою, визначають її ефективність. У структурі фахової підготовки професійні ціннісні орієнтації відображають ставлення студента, фіксоване в системі його установок, до значимих моментів майбутньої діяльності. Вони є орієнтирами його соціальної і професійної активності.

Для нашого дослідження суттєвим є також положення про гуманістичну спрямованість аксіологічних характеристик педагогічної діяльності. Зокрема, В.Сластьонін зазначає, що суть педагогічної аксіології визначається специфікою педагогічної діяльності, її соціальною роллю й особистісно твірними можливостями. Педагогічні цінності, на думку педагога, – це ті особливості, які орієнтують учителя на досягнення гуманістичних цілей [344, с. 24].

Як слушно зауважує Г.Тарасенко, без розуміння цінності об'єкта будь-яка діяльність по відношенню до нього, вияв будь-якої потреби набувають буденно-утилітарного характеру. За цих обставин неминуче примітивізується також й інструментовка педагогічних впливів [371, с. 163]. Отже, успіх підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи до організації колективних форм роботи з учнями залежить від рівня усвідомлення студентами значущості своєї майбутньої діяльності. Важливо, щоб студент убачав у колективній роботі не лише форму організації навчально-виховного процесу, а й розумів той аксіологічний потенціал, який в ній закладено, вмів “прочитати” її гуманістичний контекст, а відтак, і формував свою власну педагогічну стратегію з орієнтацією на створення суб'єкт-суб'єктного освітнього простору з використанням колективної діяльності школярів.

У визначенні ціннісних орієнтирів майбутнього вчителя малочисельної школи щодо організації колективної діяльності учнів ми послуговувалися таксономією педагогічних цінностей, запропоновану В.Сластьоніним. Зокрема, систему педагогічних цінностей майбутнього педагога сільської малочисельної школи складають цінності самодостатні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби) (рис. 2.1). Оволодіння ціннісними орієнтирами у застосуванні колективних форм роботи учнів малочисельної школи здійснюється майбутніми вчителями під час вивчення основ психолого-педагогічних наук, методичних семінарів, у процесі проходження педагогічної практики, написання ними науково-дослідних робіт (курсівих, дипломних), що обов'язково супроводжуються процесом їх суб'єктивації. Саме рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є показником особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця (В.Сластьонін).

3. Стимулювання надситуативної активності майбутнього вчителя малочисельної школи

Уміння організовувати колективну творчу діяльність учнів значною мірою визначається рівнем творчості самого вчителя. Саме тому формування творчої особистості майбутнього педагога є необхідною передумовою його професійного становлення.

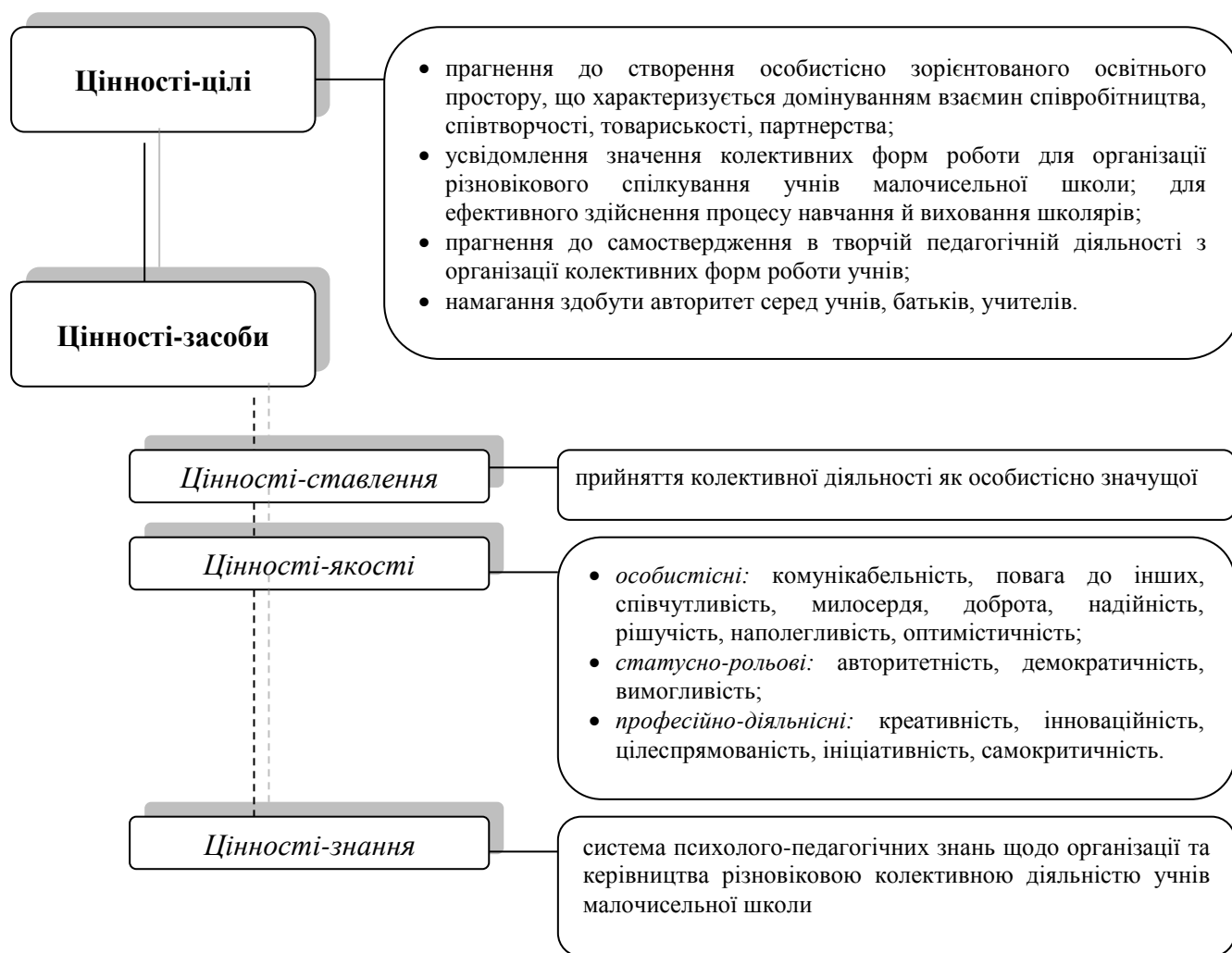


Рис. 2.1. Система педагогічних цінностей учителя початкових класів щодо організації колективної діяльності учнів малочисельної школи

Проблема педагогічної творчості на сьогодні є досить актуальною, про що свідчать численні наукові дослідження, в яких вона набула широкого висвітлення (Н.Гузій, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, Н.Кічук, С.Сисоєва, Г.Тарасенко та ін.). Проте з огляду на неоднозначність визначення дослідниками поняття педагогічної творчості в психолого-педагогічній літературі наявні різні підходи до розв'язання проблеми підготовки до неї майбутніх учителів. Так, підготовку до педагогічної творчості тлумачать як розвиток у майбутніх спеціалістів педагогічного мислення й соціальної активності (О.Дьяков, Г.Горченко, О.Стеценко та ін.), педагогічної креативності (В.Лісовська), професійної спрямованості свідомості, мислення, діагностичної культури,

здібностей до прогнозування, імпровізації (З.Левчук), здатності до інноваційної діяльності (Л.Подимова, В.Сластьонін) та ін.

Не зважаючи на розбіжність у поглядах щодо тлумачення педагогічної творчості та її формування, дослідники одностайні в твердженні, що в основі творчої особистості вчителя лежить її активність, оскільки поза активністю вияв творчості унеможлиблюється взагалі. “Іманентно потрібними характеристиками творчого мислення педагога, – зазначає Н.Кічук, – є самостійність і активність” [134, с. 33]. Опору на інтелектуальну активність у дослідженні творчого потенціалу особистості пропонує здійснювати і Д.Богоявленська. Інтелектуальна активність, вважає дослідниця, втілює якості особистості, що є фоном для творчості (розумова активність, здатність до самостійних ініціатив, сміливість, чутливість тощо) [38, с. 47].

Для характеристики механізму творчої активності в психології було введено принцип *надситуативної активності* (В.Петровський), який постулює здатність суб’єкта виходити за межі вимог ситуації, ставити цілі, надлишкові з точки зору вихідної задачі. За допомогою цього суб’єкт переборює зовнішні і внутрішні обмеження (“бар’єри”) діяльності. Категорія надситуативної активності застосовується співвідносно до людини як до суб’єкта, тобто джерела власної активності. Таким чином, творча активність визначається В.Петровським як надлишкова по відношенню до стимулу діяльність, що характеризується самостійністю вибору об’єкта мислення, виходом за межі завдання, трансформацією завдання і стимулу, тобто творчість, на думку дослідника, є не стимульованою зовні пошуковою активністю [264, с. 157].

Отже, надситуативна активність учителя малочисельної школи визначає його готовність не лише самостійно й свідомо здійснювати різноманітні дії та вчинки, керуючись визначеною метою, а й конструювати нові, більш цікаві цілі й зміст уже в процесі діяльності, бачити й зреалізовувати виховний потенціал колективних форм роботи у різновіковому колективі (це вже над ситуацією звичайного об’єднання класів), прагнути до нового, незапланованого раніше, продукувати нестандартні ідеї. Надситуативна активність вчителя проявляється в

умінні творчо перебудовувати педагогічну ситуацію, вона лежить в основі саморозвитку особистості педагога як суб'єкта педагогічної діяльності (О.Асмолов).

4. Формування в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проектів організації учнівської взаємодії.

У контексті педагогічної діяльності рефлексія ототожнюється з процесом мисленнєвого (попереднього чи ретроспективного) аналізу будь-якої професійної проблеми, в результаті чого виникає особистісно забарвлене осмислення її сутності, з'являються нові перспективи її вирішення [33, с. 62]. Так, М.Буланова-Топоркова зазначає, що педагогічна рефлексія спрямована на пошук причини невдач й утруднень, у процесі чого усвідомлюється, що використовувані засоби не відповідають задачі, формується критичне ставлення до них, потім до умов задачі застосовується більш широкий спектр засобів, висуваються здогади, гіпотези, відбувається інтуїтивне розв'язання (на неусвідомленому рівні) даної проблеми, а згодом здійснюється логічне обґрунтування й реалізація цього розв'язання [253].

Характеризуючи педагогічну рефлексію з точки зору діяльності педагога, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська вказують на наявність у ній процесів відображення однією людиною (вчителем) внутрішнього світу іншої людини (учня). До того ж, зазначають дослідники, рефлексія – не просто знання й розуміння іншого, але й знання того, як інший розуміє “рефлексуючого” індивіда [210, с. 16]. Відмічена науковцями особливість акцентує увагу на *комунікативному аспекті* рефлексії, який дозволяє тлумачити її як важливий фактор ефективного спілкування й оптимізації міжособистісних стосунків.

Не менш важливу роль у процесі педагогічної діяльності відіграють *особистісний* (здатність до переосмислення самого себе) й *інтелектуальний* (здатність до інтроспективного перегляду й відслідковування ходу своєї інтелектуальної діяльності: виділяти, аналізувати й співвідносити з предметною ситуацією власні дії в процесі розв'язку задачі) аспекти рефлексії (І.Семенов, С.Степанов).

Проте для нашого дослідження принципове значення має її *кооперативний аспект*, у контексті якого рефлексія трактується як вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності в зовнішню по відношенню до неї позицію з метою аналізу її процесуальних і результативних особливостей (А.Бізяєва). Психологічні знання кооперативного аспекту рефлексії та вміння його практично зреалізовувати дозволять учителеві малочисельної школи більш ефективно проектувати колективну діяльність учнів з урахуванням координації та кооперації спільних дій суб'єктів.

Зауважимо також, що в різновіковому колективі малочисельної школи виникає необхідність урахування в процесі здійснення рефлексії специфіки кожної вікової категорії дітей. У зв'язку з цим учителеві потрібно брати до уваги всі сфери її прояву (мислення, діяльність, спілкування, самосвідомість), відображенні у вказаних аспектах.

Отже, здатність учителя малочисельної школи до рефлексивного аналізу є основним психологічним механізмом організації ним навчально-виховної різновікової взаємодії, за якої учні перебувають у позиції активних суб'єктів освітнього процесу, а сам процес – творчий діалог між педагогом та школярами. До того ж наявність рефлексивних процесів створює передумови для професійного та особистісного самовдосконалення педагога, формує навички його дослідницької діяльності.

Реалізація вищезазначених умов у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективної навчально-виховної роботи з учнями малочисельної школи, на нашу думку, сприятиме ранньому формуванню в них аксіологічних установок на майбутню професійну діяльність, оволодінню вміннями та навичками конструювати навчально-виховний процес у різновіковому колективі малочисельної школи на дієво-практичному рівні, забезпечить творчо-рефлексивне бачення майбутньої професії.

2.2. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів малочисельної школи

Розробка моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл спиралася на визначення того, що така підготовка є певною педагогічною системою, яка включає низку взаємопов'язаних компонентів (Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Семиченко, Г.Сухобська та ін.). На думку науковців, лише установка на цілісний, системно організований процес, а не на окремі його функції, дає можливість отримати заплановані результати високої якості [346, с. 3].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми підготовки майбутнього вчителя (О.Абдулліна, С.Архангельський, В.Безпалько, М.Дьяченко, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, Ю.Татур та ін.) дозволив виокремити ряд структурних компонентів даної педагогічної системи, взаємодія яких забезпечує її цілісність та функціонування. Зокрема, до них ми віднесли цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти (рис. 2.2).

Цільовий компонент системи підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах представлений її головною метою, яка прогнозує кінцевий результат. На нашу думку, *цільовим призначенням* такої підготовки є формування професійної готовності педагога до даного виду діяльності. У попередньому розділі ми визначили готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів різновікових груп як професійно важливу якість особистості студента, що характеризується інтегративним поєднанням трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, теоретико-гносеологічного та проєктивно-технологічного і відображає структуру його майбутньої професійної діяльності. Таким чином, означену мету педагогічної системи процесу підготовки вчителя малочисельної школи доцільно конкретизувати завданнями, комплексне розв'язання яких сприятиме її ефективній реалізації:

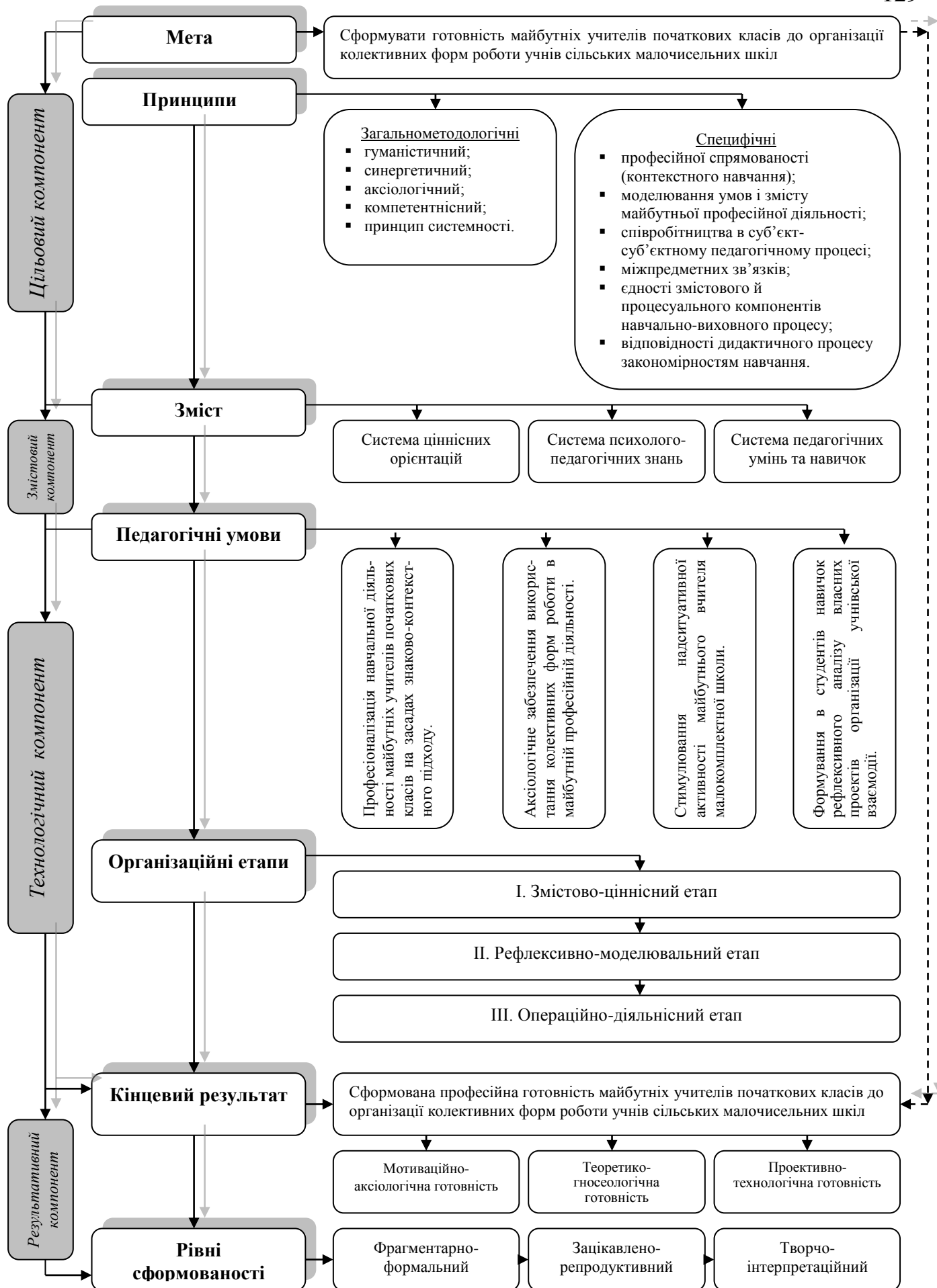


Рис. 2.2. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл

- формування в студентів ціннісних орієнтацій та професійних мотивів щодо організації колективної діяльності учнів, побудованої на основі міжвікової взаємодії;
- засвоєння майбутніми спеціалістами системи психолого-педагогічних знань із проблеми організації та керівництва колективною діяльністю школярів у різновікових групах;
- оволодіння майбутніми вчителями малочисельних шкіл комплексом умінь та навичок, необхідних для організації колективних форм роботи учнів.

Наповнення кожного компонента педагогічної системи та їх взаємообумовленість визначається дією *загальнометодологічних та специфічних принципів*. У контексті нашого дослідження загальнометодологічні принципи задають стратегічні орієнтири в підготовці майбутнього вчителя малочисельної школи, спрямовують навчально-виховний процес у вищій школі на досягнення означеної мети. До даної групи принципів ми віднесли: гуманістичний, синергетичний, аксіологічний, компетентнісний принципи, принцип системності.

Принцип гуманізації передбачає орієнтацію освітнього процесу на особистість студента, створення максимально сприятливих умов для засвоєння ним змісту навчання, оволодіння професійно важливими вміннями та навичками організації колективної діяльності учнів у різновікових колективах, розвитку та прояву творчої індивідуальності майбутнього педагога.

У сучасних наукових джерелах (О.Андрєєв, О.Богініч, Л.Зязюн, В.Цікін та ін.) будь-які педагогічні системи, включаючи й досліджувану нами, характеризуються як відкриті. А відтак, враховувати закономірності такої системи, акцентувати увагу на процесах самоорганізації, саморозвитку, самоуправління, притаманних їй, дозволяє *синергетичний принцип*.

Аксіологічний принцип культивує проблему педагогічних цінностей у процесі підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи. Зокрема, мова йде про ціннісне орієнтування студентів на створення ними особистісно

зорієнтованого освітнього простору, що характеризується домінуванням взаємин співробітництва, співтворчості, товариськості, партнерства між його суб'єктами.

На необхідності результативно-діяльнісного засвоєння професійних знань та вмінь, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності учнів, наголошує *компетентнісний принцип*. Урахування даного принципу потребує істотної активізації самостійної і продуктивної діяльності майбутніх педагогів, розвитку їхніх професійних та особистісних якостей.

Визначення процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл як педагогічної системи зумовлює необхідність застосування *принципу системності*. Він дозволяє якнайповніше проникнути в сутність даного педагогічного явища, врахувати закономірності його перебігу, поглибити розуміння взаємозв'язків між його компонентами.

Групу *специфічних принципів*, які відображають специфіку процесу підготовки студентів до освітньої діяльності в малочисельній школі, на нашу думку, складають:

- *принцип професійної спрямованості* (передбачає включення майбутніх педагогів малочисельних шкіл ще з початкових етапів підготовки в професійний і соціальний контекст майбутньої діяльності);
- *принцип моделювання умов і змісту майбутньої професійної діяльності* (наголошує на необхідності створення освітнього середовища, максимально наближеного до прогнозованого);
- *принцип співробітництва в суб'єкт-суб'єктному освітньому процесі* (створює умови для особистісно зорієнтованої педагогічної взаємодії викладача зі студентами в процесі їх професійної підготовки);
- *принцип міжпредметних зв'язків* (визначає можливості навчальних дисциплін щодо формування професійно спрямованих знань та вмінь на основі їх об'єднання);

- *принцип єдності змістового та процесуального компонентів навчально-виховного процесу* (передбачає відповідність застосовуваних форм, методів, прийомів навчання змісту діяльності, що засвоюється);
- *принцип відповідності дидактичного процесу закономірностям навчання* (зумовлює необхідність урахування в процесі підготовки студентів основних дидактичних закономірностей).

Вищезазначені принципи системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів різновікових груп реалізуються у процесі опанування студентами певного змісту. Змістовий компонент підготовки майбутнього педагога малочисельної школи – відносно самостійна частина змісту педагогічної освіти в цілому, засвоєння якої створює умови для формування в студентів професійних знань та вмінь, пов'язаних з організацією освітнього процесу в навчальному закладі такого типу.

Як свідчать результати психолого-педагогічних досліджень (В.Безпалько, В.Краєвський, М.Скаткін та ін.), науково обґрунтований відбір змісту підготовки є визначальним фактором, що зумовлює її ефективність. До його конструювання висувається ряд вимог (О.Хомич):

- зміст підготовки потрібно спрямовувати на досягнення головної мети;
- він повинен становити органічно цілісну систему, в основу якої покладено принципи цілісності, структурності, інтегративності, ієрархічності, взаємодії із зовнішнім середовищем (процесом підготовки);
- зміст підготовки повинен утверджувати людину як найвищу соціальну цінність;
- він повинен забезпечувати ґрунтовний загальнокультурний розвиток особистості вчителя.

У контексті нашого дослідження ми визначаємо змістовий компонент підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах як дидактично адаптовану у відповідності до вимог систему психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, ціннісних орієнтацій, детерміновану специфікою майбутньої професійної

діяльності. Відбір змісту підготовки здійснюється з урахуванням логіки навчання цільової діяльності і передбачає структурування навчального матеріалу за базовими її формами: навчальною, квазіпрофесійною та навчально-професійною. Охарактеризуємо детальніше кожен зі складників змістового компонента підготовки.

У сучасній педагогічній теорії вивчення *системи психолого-педагогічних знань* майбутнього педагога здійснюється крізь призму функцій та структури його професійної діяльності (О.Абдулліна, С.Архангельський, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, В.Сластьонін та ін.). Її основу становить єдність теоретичного знання про закономірності, сутності, принципи організації навчання й виховання та емпіричного знання про педагогічні факти як конкретне відображення реальної педагогічної практики. До елементів структури знаннєвої системи відносять: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; 3) знання визначальних педагогічних фактів; 4) прикладні знання про методику навчання й виховання учнів [1, с. 72].

Враховуючи вищесказане, спробуємо здійснити систематизацію психолого-педагогічних знань як елемента змісту системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Система психолого-педагогічних знань майбутнього вчителя малочисельної школи з питань організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах

Елементи структури знаннєвої системи	Психолого-педагогічні знання майбутнього вчителя малочисельної школи
1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ;	- знання закономірностей розвитку особистості (вікового та індивідуального).

2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять;	<ul style="list-style-type: none"> - теорія діяльності, діяльнісний підхід у психології та педагогіці; - психологія колективної діяльності, особливості різновікової колективної діяльності; - психологія спілкування, формування системи міжособистісних взаємин на основі різновікового спілкування; - педагогіка співробітництва, основні її положення.
3) знання визначальних психолого-педагогічних фактів;	<ul style="list-style-type: none"> - основні характеристики молодшого шкільного віку та кожного хронологічного періоду зокрема (провідні діяльності, соціально-психологічна, когнітивна, афективна сфери); - особливості формування мотиваційної сфери молодшого школяра, змістові характеристики мотивації спільної діяльності; - психолого-педагогічні особливості організації колективної діяльності учнів різновікових класів на основі міжвікової взаємодії.
4) прикладні знання про методику навчання й виховання учнів	<ul style="list-style-type: none"> - колективні форми навчально-виховної роботи, методика їх організації; - критерії вибору форм відповідно до конкретної педагогічної ситуації; - діагностика внутрішньокolleктивних взаємин (соціометричні виміри, референтометрія, взаємини зближення, групова згуртованість, психологічний клімат в колективі) та індивідуально-типологічних особливостей школярів (тип стосунків з оточуючими, схильність до конфліктної поведінки, стан агресії, схильність до діадної взаємодії, організаторські здібності, стиль керівництва, рольова позиція (статус) в колективі, здатність до емпатії, рівень товарищескості), що впливають на їхній характер; врахування результатів діагностики в процесі організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі.

Формою функціонування теоретичних знань майбутнього вчителя малочисельної школи є *практичні вміння й навички*, які складають наступний елемент змісту його підготовки.

У науковій літературі вміння визначаються як здатність успішно використовувати знання в практичній діяльності [101, с. 267]. Характеризуючи педагогічні вміння, О.Абдулліна вказує на співприсутність у них двох взаємопов'язаних елементів – інтелектуальних і практичних дій, які виконуються в певній послідовності, виділяє найбільш суттєві їх ознаки: усвідомленість, цілеспрямованість, творчий характер. Саме ці властивості, робить висновок дослідниці, сприяють свідомому оволодінню професійною діяльністю [1, с. 76-78].

Спектр умінь та навичок педагога досить широкий. Зокрема, на думку дослідників, його створюють такі педагогічні вміння: організаційні, діагностичні, інформаційні (О.Абдулліна), проєктивні, організаторські, гностичні, конструктивні, комунікативні (Н.Кузьміна), аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні (В.Сластьонін) тощо. Вивчення теоретичних джерел, структурно-функціональний аналіз професійної діяльності вчителя малочисельної школи з організації колективних форм роботи учнів різновікових класів дозволили сформулювати перелік необхідних і достатніх, на нашу думку, загальних і конкретних педагогічних умінь, що складають зміст підготовки майбутнього педагога (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Система педагогічних умінь майбутнього вчителя малочисельної школи з питань організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах

Загальні педагогічні вміння	Конкретні педагогічні вміння
<i>Прогностичні</i>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння визначати цілі та завдання власної педагогічної діяльності, її перспективи; - вміння з'ясовувати місце колективних форм навчально-виховної діяльності учнів серед інших форм (індивідуальних, фронтальних), встановлювати їх оптимальне поєднання й відповідно планувати роботу на тривалий час;

	<ul style="list-style-type: none"> - вміння визначати дидактичну мету застосування колективних форм на уроці в позакласній роботі; - вміння здійснювати аналіз програмового матеріалу різних класів щодо можливостей застосування в процесі його вивчення колективних форм роботи школярів; - вміння передбачати результати можливих відхилень у процесі роботи.
<i>Проективні</i>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння здійснювати перевід цілей і змісту освіти в конкретні педагогічні задачі, розв'язання яких передбачає застосування колективних форм роботи учнів; - вміння здійснювати відбір колективних форм у відповідності до поставлених задач; - вміння планувати колективну різновікову діяльність учнів; - вміння проектувати варіанти вивчення навчального матеріалу шляхом його опрацювання в різновікових групах, парах (у відповідності до поставлених задач); - вміння конструювати тематичні навчальні блоки (об'єднання спільних тем) для класів, що входять до складу комплекту, інтегрувати навчальний матеріал з метою створення умов для широкого використання колективних форм роботи.
<i>Організаторські</i>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння організовувати колективну різновікову діяльність учнів; - вміння реалізовувати управлінські функції в процесі колективної діяльності школярів різного віку (бачити й визначати проблеми для колективного опрацювання; формувати робочі групи (пари) на основі вікового підходу, розподіляти завдання між ними; здійснювати контроль за ходом розв'язання завдань; підводити підсумки колективної роботи; здійснювати контроль й оцінку результатів виконання завдань).
<i>Комунікативні</i>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння забезпечувати позитивні взаємини між суб'єктами колективної діяльності, будувати їх на основі співробітництва, товариськості; - вміння створювати сприятливий емоційно-психологічний клімат в класі.

<i>Діагностичні</i>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння діагностувати різновіковий колектив сільської малочисельної школи з метою визначення його динамічних характеристик; - вміння організовувати колективну діяльність дітей у різновіковій групі з урахуванням результатів діагностики міжособистісних взаємин, індивідуально-типологічних, вікових особливостей школярів тощо.
<i>Рефлексивні</i>	- вміння здійснювати самоаналіз та самооцінку продуктів власної діяльності, усвідомлювати її доцільність, значимість для школярів і для себе, оцінку професійного рівня розв'язання педагогічних завдань.

Окрім знань, умінь та навичок зміст підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах у відповідності до її цільового призначення складають ціннісні орієнтації. Характеристика даної складової, а також розроблена система педагогічних цінностей педагога малочисельної школи представлені в п. 2.1.

Засвоєння змісту професійної підготовки майбутніми вчителями малочисельних шкіл здійснюється в спеціально змодельованому педагогічному середовищі протягом усього періоду навчання у ВНЗ й має динамічний характер. Цей процес є послідовністю змістово-ціннісного, рефлексивно-моделювального, операційно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжується доцільним впливом на мотиваційно-ціннісну сферу особистості майбутнього педагога, стимулюванням надситуативної активності студента, що спричинює розвиток його творчих потенцій, удосконаленням інтелектуально-гностичних, рефлексивних умінь та навичок майбутнього спеціаліста. Кожному етапу підготовки відповідає певна базова форма організації діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна чи навчально-професійна. Їх послідовна трансформація й складає основний зміст технологічного компоненту підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах. Така етапність

у підготовці майбутнього педагога малочисельної школи створює передумови для його послідовного включення в професійний і соціальний контекст майбутньої діяльності. Висхідний характер руху передбачає системне накопичення психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для організації колективної діяльності учнів у різновікових групах. Моделювання завдань, змісту, форм та методів роботи на кожному з етапів також здійснюється з урахуванням знаково-контекстного підходу. Це дозволяє забезпечувати засвоєння абстрактних за своєю суттю психолого-педагогічних знань, ніби “накладаючи на канву” професійно-педагогічної діяльності, що призводить до їх глибокого осмислення й засвоєння як засобу її здійснення та регуляції (додаток К).

Завершальним етапом моделювання системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах є конкретизація очікуваних результатів даного процесу. Результативний компонент підготовки майбутнього педагога малочисельної школи становить єдність трьох взаємопов’язаних аспектів готовності спеціаліста: мотиваційно-аксіологічного, теоретико-гносеологічного та проективно-технологічного, які відповідають поставленим завданням. Враховуючи ступінь оволодіння змістом підготовки нами виокремлено три рівні сформованості професійної готовності вчителя до організації різновікової колективної діяльності учнів: фрагментарно-формальний, зацікавлено-репродуктивний, творчо-інтерпретаційний.

Таким чином, підготовка студентів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах, здійснювана на основі представленої моделі (див рис. 2.2), покликана забезпечити підвищення рівня професійної культури майбутніх педагогів малочисельних шкіл. У процесі дослідження нами розроблено методичне забезпечення реалізації моделі, а також здійснена дослідно-експериментальна перевірка її ефективності.

2.3. Змістово-ціннісне забезпечення процесу підготовки майбутніх педагогів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективної різновікової діяльності учнів малочисельних шкіл передбачає насамперед оволодіння системою необхідних знань і ціннісних орієнтацій. Без належного теоретико-аксіологічного підґрунтя унеможлиблюється повноцінне формування в студентів умінь і навичок, що входять в структуру майбутньої професійної діяльності. Таким чином, змістово-ціннісний етап підготовки вчителя МЧШ має на меті:

- забезпечення необхідної знаннєвої бази майбутнього педагога;
- формування ціннісних орієнтацій на майбутню професійну діяльність, пов'язану з організацією колективних форм роботи в класах-комплектах.

Базовою формою організації діяльності студентів на цьому етапі є *навчальна діяльність академічного типу*, яка реалізується в традиційних формах навчання у ВНЗ: лекціях, практичних (семінарських), лабораторних заняттях.

Змістово-ціннісний етап підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи охоплює ряд нормативних дисциплін, до якого входять дисципліни психолого-педагогічного та фахового циклів. Основою для їх відбору стала наявність елементів знань, пов'язаних з проблемою організації колективної різновікової діяльності учнів. В процесі аналізу навчальних планів підготовки вчителів початкових класів за освітньо-кваліфікаційними рівнями “Бакалавр”, “Спеціаліст”, “Магістр” нами було здійснено відбір навчальних дисциплін та поєднано їх у систему, спрямовану на забезпечення теоретико-аксіологічної підготовки майбутнього вчителя до організації колективних форм роботи в різновікових класах (рис. 2.3).

Освітньо-кваліфікаційні рівні	5-6	Магістр	<ul style="list-style-type: none">Психологія особистісно орієнтованого навчання і виховання	<ul style="list-style-type: none">Інноваційні технології навчання і вихованняОснови управління шкільним процесом	<ul style="list-style-type: none">Технології вивчення освітніх галузей початкової освіти	
	5	Спеціаліст	<ul style="list-style-type: none">Соціальна психологіяПсихологічні основи виховання	<ul style="list-style-type: none">Педагогіка спілкування	<ul style="list-style-type: none">Методика валеологіїМетодика музичного виховання	
	4	Бакалавр		<ul style="list-style-type: none">Педагогічні технології в початковій школі	<ul style="list-style-type: none">Методика природознавстваМетодика математикиМетодика української мовиМетодика російської мови“Людина і світ” з метод. викл.	
				<ul style="list-style-type: none">Основи педмайстерностіМетодика виховної роботи	<ul style="list-style-type: none">Методика образотворчого мистецтваМетодика трудового навчання	
			<ul style="list-style-type: none">Вікова педагогічна психологія	<ul style="list-style-type: none">ДидактикаТеорія вихованняСоціально-педагогічні основи роботи з різновіковим колективом	<ul style="list-style-type: none">Методика фізичного виховання	
			<ul style="list-style-type: none">Загальна психологія	<ul style="list-style-type: none">Загальні основи педагогікиІсторія педагогіки		
				Роки навчання	Психологічні дисципліни	Педагогічні дисципліни

Рис. 2.3. Система психолого-педагогічних та фахових дисциплін, спрямована на забезпечення теоретико-аксіологічної підготовки майбутнього вчителя до організації колективних форм роботи в різновікових класах

Необхідною умовою структурування навчального матеріалу, що складає теоретичну основу підготовки майбутніх учителів малочисельних шкіл, є встановлення міжпредметних зв'язків у викладанні означених дисциплін. На

думку дослідників, реалізація даної умови здійснюється шляхом забезпечення наступності в розвитку знань, формуванні понять; єдності в інтерпретації понять, спільних для психолого-педагогічних та фахових дисциплін; уникнення дублювання при вивченні одних і тих самих питань при викладанні різних курсів; формування в студентів педагогічного мислення, вміння здійснювати розгляд педагогічних явищ на основі встановлення взаємозв'язку з іншими, з'ясовувати їх причини й наслідки [1, с. 96].

Знаннєву систему вчителя малочисельної школи становить сукупність елементів знань з указаних вище навчальних дисциплін. На основі аналізу навчальних програм, з'ясування потенційних можливостей навчальних курсів нами було виокремлено елементи професійно-зорієнтованих знань, спрямованих у контекст майбутньої діяльності, та систематизовано їх з урахуванням принципів наступності, інтегративності, взаємодоповнюваності, послідовності (додаток Л).

Засвоєння знаннєвої системи створює теоретичний фундамент для оволодіння майбутніми фахівцями практичними вміннями й навичками організації колективної діяльності учнів у різновіковому класі малочисельної школи.

У процесі експериментального дослідження основою опанування студентами системою психолого-педагогічних та фахових знань слугували семіотичні (знакові) та предметні (імітаційні) навчальні моделі. В їх застосуванні ми керувалися основними положеннями знаково-контекстного підходу (А.Вербицький), який постулює поступовий перехід від засвоєння навчальної інформації до її застосування, що виконує функцію засобу регуляції майбутньої професійної діяльності.

На перших етапах теоретичної підготовки студентів провідною формою активності було мовлення (усне, письмове), що передбачало роботу з текстовою інформацією, оволодіння прийомами її переробки (семіотичне навчання). Поступово відбувався вихід за рамки тексту як знакової системи шляхом співвіднесення з ситуаціями професійної діяльності, значимими для педагога. Провідною формою активності на даному етапі виступала предметна дія, яка

обумовлювала особистісне включення студента в навчальну діяльність (предметне навчання).

Оволодіння майбутніми вчителями малочисельних шкіл системи знань супроводжувалося формуванням ціннісних професійних орієнтацій, спрямованих на діяльність, пов'язану з організацією колективних форм роботи учнів різновікових класів. Серед вірогідних напрямів збагачення аксіологічного потенціалу майбутніх педагогів означеного типу навчального закладу нами виокремлені наступні:

- **Суб'єктивація педагогічних цінностей майбутньої професійної діяльності вчителя малочисельної школи**

У виокремленні означеного напрямку ми послуговувалися висновками дослідників про те, що саме рівень суб'єктивації педагогічних цінностей є показником особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, його педагогічної культури як ступеня реалізації ідеально ціннісного, трансформації потенційного в актуальне (В.Сластьонін).

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження (І.Бех, В.Волкова, Н.Максимчук та ін.), формуванню та зміцненню професійних ціннісних орієнтацій, їх суб'єктивації сприяють фактори, які актуалізують потребово-мотиваційну сферу студента, ставлять його в активну позицію по відношенню до майбутньої професійної діяльності, вивільняють творчу ініціативу та самостійність. А відтак, виправданим є використання прийомів, що зреалізують відповідну вимогу. До них, зокрема, ми відносимо прийом “занурення” в проблему, який дозволяє глибше пізнати ту чи іншу професійну проблему, подивитися на неї ніби “з середини”, з'ясувати причини її виникнення, а також, спроектувати шляхи її розв'язання. Застосування даного прийому активізує мислення студента, спонукає його до пошуку, дослідництва, забезпечує “привласнення” майбутнім фахівцем цінності вирішуваної проблеми.

“Зануренню” в професійні проблеми, пов'язані з організацією колективної діяльності школярів різновікової групи, сприяє застосування активних методів

навчання, серед яких: моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, обговорення уроків, виховних заходів тощо.

Так, на думку Г.Кулюткіна й Г.Сухобської, одним із засобів встановлення зв'язку між педагогічною теорією і педагогічною практикою, формування ціннісних орієнтирів майбутньої педагогічної діяльності є *педагогічні задачі, які моделюють типові ситуації, що виникають в реальній практиці професійної діяльності вчителя*. По перше, вказують дослідники, педагогічні задачі, які використовуються в процесі підготовки вчителя, виконують роль проміжної ланки між педагогічною теорією та безпосередньою практикою роботи в школі. Моделювання типових педагогічних ситуацій дозволяє заздалегідь, ще до початку практичної діяльності, трансформувати й синтезувати знання, одержані при вивченні окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для розв'язання практичних задач.

По друге, педагогічні задачі, які використовуються в процесі підготовки вчителів, за своїм змістом є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем і задач, з якими має справу вчитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь та навичок, ціннісних професійних орієнтацій [210, с. 4-5].

Процес розв'язання педагогічних задач включає три основних етапи: аналітичний (аналіз й оцінка ситуації, формулювання задачі, що підлягає розв'язанню), проєктивний (планування способів розв'язання поставленої задачі, розробка конкретного проєкту цього розв'язання), виконавський (реалізація задуму, практичне втілення розробленого проєкту), які утворюють своєрідний цикл діяльності [210, с. 26]. Проілюструємо проходження даного циклу на конкретному прикладі.

У процесі вивчення дидактики студенти знайомляться з особливостями організації уроку в малочисельній школі. З метою з'ясування рівня усвідомлення теми, а також спрямованості педагогічного мислення їм запропоновано наступну ситуацію.

Учитель веде *однопредметний однотемний урок природознавства в класі-комплекті*, до складу якого входять 2 і 3 класи. Тема, яку вивчає 2 клас – “У царстві рослин”, 3 клас знайомиться з темою “Рослини – живі організми. Різноманітність рослин у природі”. Педагог пояснює новий матеріал учням 2-го класу (в цей час учні 3-го класу працюють над вивченням нового матеріалу самостійно). Глянувши на годинник, він помічає, що до закінчення уроку залишається 7 хвилин, і йому не вистачить часу, аби попрацювати окремо з кожним класом над закріпленням вивченого.

Аналітичний етап. У процесі аналізу запропонованої ситуації майбутні фахівці зробили висновок, що вчитель не зумів раціонально розподілити час між дидактичними етапами навчання на уроці (можливо, використано більше часу на перевірку домашнього завдання). Проте етап закріплення є обов’язковим, оскільки забезпечує перевід щойно набутих знань у довготривалу пам’ять. Виявлене протиріччя наштовхнуло на формулювання **педагогічної задачі, що потребує розв’язання**: як в умовах дефіциту часу забезпечити ефективне закріплення вивченого матеріалу в обох класах?

Проективний етап. Обговорення майбутніми вчителями ситуації дало змогу виокремити декілька способів розв’язання педагогічної задачі:

- 1) учителеві доцільно закріпити набуті знання разом із 3-м класом, а другому запропонувати виконати завдання на закріплення самостійно;
- 2) зі змісту ситуації видно, що вчитель ще не завершив свого пояснення 2-му класу, а коли завершить – у нього залишиться для закріплення менше, ніж 7 хвилин. А тому найкраще запропонувати закріпити вивчений матеріал удома або перенести закріплення на наступний урок;
- 3) оскільки урок у класі-комплекті *однопредметний однотемний* (по суті, вивчається одна й та ж сама тема тільки на різних рівнях пізнання), можна організувати роботу із закріплення вивченого матеріалу спільно для обох класів. Це може бути колективна робота в різновікових парах, групах, фронтальна робота тощо.

Колективний аналіз кожного із запропонованих способів підвів до висновку, що перший і другий варіанти є менш ефективними в порівнянні з третім, оскільки не передбачають активної пізнавальної діяльності всіх учнів класу-комплекту. Студенти висловлювали думку, що самотійне закріплення вивченого матеріалу вдома буде нерезультативним, так само, як і самотійне закріплення одним з класів на уроці (адже вчитель не в змозі здійснити контроль за навчально-пізнавальною діяльністю всіх учнів). Отже, найбільш прийнятним є третій спосіб розв'язання задачі, який забезпечує включення кожної дитини в активне навчання.

Зробивши такий висновок, майбутні фахівці запропонували ряд способів організації колективної діяльності учнів, спрямованої на закріплення вивченого матеріалу. Серед них – короткий переказ прочитаного (вивченого разом з учителем) один одному в різновікових парах, відповіді на запитання вчителя, одержані під час колективного обговорення в різновікових групах тощо. Це, власне, і стало проектом розв'язання педагогічної задачі.

Виконавський етап полягав у практичному втіленні розробленого проекту шляхом “програвання” способів організації колективної різновікової діяльності учнів на уроці.

Таким чином, у процесі моделювання даної педагогічної ситуації майбутні педагоги малочисельних шкіл не лише мають змогу застосувати свої знання в практичній діяльності, що сприяє формуванню в них практичних умінь і навичок, у них з'являється установка на колективну різновікову діяльність як таку, що забезпечує ефективне засвоєння знань учнями різновікового класу, створює умови для продуктивного різновікового співробітництва.

Дещо схожою за змістом і структурою до схарактеризованого методу є *рольова гра*. Дослідники (М.Буланова-Топоркова, В.Сластьонін, С.Смірнов та ін.) відводять їй особливе місце в професійній підготовці майбутніх спеціалістів, зазначаючи, що ті форми рольової поведінки, які спочатку реалізуються в грі, згодом стають звичними для студента, допомагають йому краще адаптуватися до

різноманітних професійних ситуацій. Значна перевага рольової гри, на думку науковців, полягає в тому, що в ній поєднуються спілкування і предметна діяльність, які створюють сукупний вплив на становлення особистості майбутнього фахівця.

Метод рольової гри характеризується наявністю елементів театралізації, моделюванням реальних умов педагогічної діяльності, програванням тієї чи іншої ролі, що дає можливість “приміряти її на себе”, відчувати свої сильні й слабкі сторони в професійній діяльності. Рольова гра часто дозволяє вийти за межі поведінкових стереотипів, спонукає до пошуку й активного використання нових поведінкових моделей.

У процесі теоретичної підготовки майбутніх учителів до організації колективної різновікової діяльності учнів рольові ігри застосовувалися, як правило, при вивченні дисциплін педагогічного та фахового циклів (“Дидактика”, “Методика виховної роботи”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіка спілкування”, “Соціально-педагогічні основи роботи з різновіковим колективом”, методики викладання навчальних предметів початкової школи та ін.). Приклад рольової гри, яка проводилася на одному з лабораторних занять з курсу “Соціально-педагогічні основи роботи з різновіковим колективом”, тема якого “Педагогічні методи та технології в соціально-педагогічній роботі з різновіковим колективом”, наведено в додатку М. При розробці та організації даної гри ми спиралися на загальну схему проведення рольових ігор, що включає три основних компонента: розробку педагогічної задачі, власне організацію гри та підсумковий її розбір [210, с. 89], враховували вимоги, які висувуються до неї (О.Савченко).

Слід зауважити, що використання рольових ігор у процесі підготовки майбутніх учителів малочисельних шкіл сприяє створенню на заняттях атмосфери психологічного комфорту, невимушеності, що значно впливає на емоційно-чуттєву сферу студентів, на формування в них позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

“Занурення” в професійні проблеми малочисельної школи супроводжується *діалогізацією освітнього середовища*. Дослідники переконують, що діалогізація

навчання стимулює творчу активність і самостійність студентів, змінює позицію учасників, перетворюючи їх у партнерів по взаємодії, суб'єктів усвідомленої діяльності (В.Волкова). Серед форм діалогової взаємодії, які широко застосовувалися під час експерименту, варто назвати дискусії, дебати, інтерактивні технології навчання. Сферою їх застосування були такі форми навчання у ВНЗ, як лекції, практичні (семінарські), лабораторні заняття.

- *Діалогічна лекція* – найбільш поширена й порівняно проста форма активного залучення студентів до навчального процесу. Вона передбачає безпосередній контакт викладача з аудиторією. Засобами активізації пізнавальної діяльності студентів та їх взаємодії при діалогічній бесіді можуть бути запитання до аудиторії (спантеличення), проблемні запитання, навмисні помилки у визначенні того чи іншого поняття тощо. Наприклад, при з'ясуванні оптимального поєднання класів у комплект викладач пропонує студентам дати відповідь на запитання: *“Чому поєднання першого і третього класів є найбільш доцільним? Чим це зумовлено?”* або ж *“За яких умов допускається поєднання у комплект першого і четвертого класів?”*. При визначенні дидактичних умов організації уроку в малочисельній школі варто винести на обговорення аудиторії позитиви та недоліки у проведенні різнопредметних та однопредметних уроків тощо. Часто така лекція набуває характеру *лекції-дискусії*, яка передбачає активний обмін думками в інтервалах між її логічними розділами.

- *Лекція-аналіз конкретної ситуації* нагадує лекцію-дискусію. Проте на обговорення педагог виносить не питання, а конкретну педагогічну ситуацію, що може демонструватися аудиторії вербально або у вигляді відеозапису, діафільму тощо. Наприклад, для аналізу може бути запропонований фрагмент відеоуроку, у процесі якого вчитель нерівномірно розподіляє час для роботи з обома класами, надаючи перевагу одному з них. Дану мікроситуацію аналізують усі студенти; викладач активізує цей діалог за допомогою спеціально спрямованих запитань, підказок. Потім, спираючись на правильні та обґрунтовані відповіді, міркування і судження, особисто аналізує цю ситуацію, надає переконливі докази щодо хибних думок й аргументовано підводить аудиторію до колективного рішення чи

висновку.

- *Лекція-прес-конференція* проводиться із залученням консультантів з комплексних проблем, які дають кваліфіковані відповіді на підготовлені студентами запитання. Зокрема, для з'ясування специфіки малочисельної школи, пошуку ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу в ній на таку лекцію можуть бути запрошені завідувач районного (міського) відділу освіти, шкільний психолог, учитель різновікового класу, бесіда з якими дасть змогу розкрити багатоаспектність функціонування такого типу навчального закладу.

- *Лекція із заздалегідь запланованими помилками* передбачає закладання в її зміст певної кількості помилок змістового, методичного і поведінкового характеру. Завдання студентів полягає в тому, щоб виявити під час лекції ці помилки, занотувати їх та оголосити в кінці заняття. Наприклад, щодо малочисельної школи ці помилки можуть стосуватися підходів до поєднання класів у комплект, складання розкладу в класі-комплекті, організації самостійної роботи учнів одного з класів, визначення закономірностей у проведенні однопредметних чи різнопредметних уроків, чергування самостійної роботи та роботи з учителем в межах одного класу тощо.

Практичні й лабораторні заняття у вищій школі мають практично-дієвий характер, що створює сприятливі умови для розвитку професійного мислення, формування навчально-пізнавальної активності майбутніх учителів й творчого використання знань у навчальних умовах. Якісному розв'язанню цих завдань сприяє застосування *інтерактивних технологій кооперативного та колективно-групового навчання* (робота в парах, малих групах, “Мозаїка”, “Аналіз ситуації”, “Дерево рішень”), у процесі яких студенти беруть активну участь в обговоренні педагогічних ситуацій, проблем, опонують, рецензують відповіді товаришів, з'ясовують суперечності й логічні помилки у виступах доповідачів й опонентів, вчаться змістовному спілкуванню і взаємодії під час заняття, пошуку спільних навчальних дій, уникненню конфліктів, оцінюють дієвість знайдених рішень, правомірність висунутих гіпотез і передбачень.

Використання *технологій опрацювання дискусійних питань* сприяє

організації *семінару-дискусії*, на якому забезпечується діалогічне спілкування студентів. Під час такого семінару відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутніх фахівців.

Отже, заняття, побудовані на діалогічній основі, сприяють створенню атмосфери довіри та співробітництва викладача й студентів, значно підвищують інтерес останніх до способів розв'язання освітніх проблем, зокрема, проблем малочисельної школи.

Одним із дієвих прийомів суб'єктизації педагогічних цінностей професійної діяльності вчителя малочисельної школи може стати подолання інерції педагогічного мислення майбутніх педагогів. Під час експерименту помічено, що, вирішуючи ті чи інші проблеми, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу в малочисельній школі, студенти перебувають, як правило, в полоні педагогічних стереотипів, звичних, усталених варіантів, продиктованих інерцією педагогічного мислення. Це перешкоджає новим ідеям “пробитися” на зовні, заважає по новому побачити професійну проблему, а відтак, прийняти її як особистісно значущу. Використання прийому подолання інерції педагогічного мислення націлює на необхідність критичного аналізу професійної проблеми, зіставлення інформації з протилежних точок зору, розробку системи доказів на підтримку певної позиції, ретельне дослідження нової інформації, оцінювання нових ідей, визначення цінності нових знань на основі власних професійних потреб і цілей.

У даному контексті вельми корисним є застосування адаптованої до проблеми дослідження технології розвитку критичного мислення студентів (А.Кроуфорд, Д.Макінстер, С.Метьюз, В.Саул), спрямованої на формування в майбутніх фахівців здатності до самостійної оцінки педагогічних явищ, вміння бачити їхні позитивні й негативні сторони, а також прагнення до оптимального вирішення професійних проблем, перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій. Дана технологія охоплює унікальний набір стратегій і вправ, які стимулюють критичне мислення тих, хто навчається. В процесі теоретико-

аксіологічної підготовки майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах доцільним, на нашу думку, є використання стратегій “Асоціативний кущ”, “Дошка запитань”, “Діаграма Ейлера-Венна”, “Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”, “Що? – Отже, що? – Що тепер?”, “Читання з позначками”, “Сенкан”, “П’ятихвилинні (десятихвилинні) есе”. Проілюструємо методику їх застосування.

Стратегія “Асоціативний кущ” дозволяє з’ясувати ступінь розуміння майбутніми вчителями базового поняття теми, а в процесі роботи на занятті – працювати над його поглибленням і розширенням. В її основу покладено схему, що креслиться на дошці або на великому аркуші паперу викладачем разом зі студентами. Організація діяльності за цією стратегією передбачає наступну етапність:

- запис викладачем ключового поняття теми (центр “куща”);
- постановка запитання до студентів: “Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте поняття...?”;
- запис усіх слів-асоціацій, що спадають на думку студентам (використовується метод “Мозкового штурму”);
- встановлення зв’язків між словами (гілками “куща”);
- з’ясування тих аспектів проблеми, де потрібна додаткова інформація;
- виокремлення слів-асоціацій, які викликають запитання;
- доповнення або зміна інформації в процесі роботи над проблемою (слова позначаються іншим кольором – “кущ, який росте”).

Наприклад, з метою з’ясування сутності поняття “різновіковий колектив” (курс “Соціально-педагогічні основи роботи з різновіковим колективом”) студентами був створений “Асоціативний кущ”. Під час колективного обговорення усі названі слова-асоціації були згруповані навколо ознак і якостей різновікового колективу (рис. 2.4).

Створений “Асоціативний кущ” дав змогу в процесі подальшої роботи над темою розширити і поглибити знання студентів, уточнити окремі підпоняття, з’ясувати їх місце в загальній структурі теми тощо.

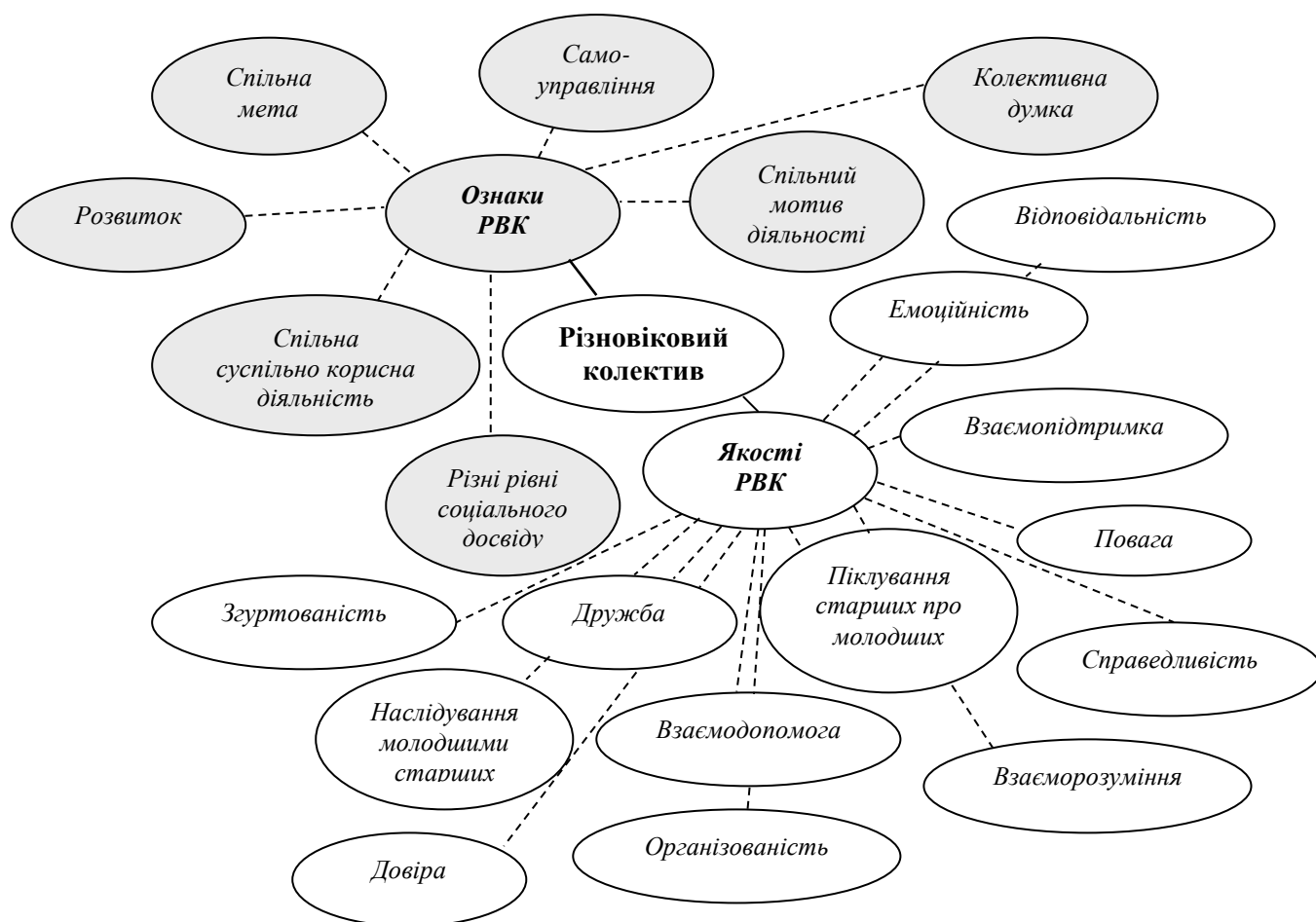


Рис.2.4. Застосування стратегії “Асоціативний куш”
у процесі формування поняття “різнorіковий колектив”
(курс “Соціально-педагогічні основи роботи з різнorіковим колективом”)

Активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на поглиблення розуміння сутності понять, пов’язаних з організацією різнorікової діяльності учнів класу-комплекту, сприяє використання стратегії “Дошка запитань”. У технології розвитку критичного мислення вмінно ставити запитання відводиться особлива роль. Дослідники зазначають, що питання допомагають проникнути в суть явища, аналізувати інформацію, синтезувати ідеї, оцінювати та зіставляти свої уявлення з реальними фактами. Саме характер сформульованого запитання свідчить про глибину розуміння і рівень осмислення проблеми [69, с. 21]. Дана стратегія передбачає винесення (запис) запитань, що виникають у студентів під час опрацювання тієї чи іншої теми, на символічну

дошку, якою може слугувати аркуш паперу чи аудиторна дошка. Завдання викладача – ініціювати виникнення запитань у майбутніх учителів у процесі роботи над темою і на цій основі організовувати їхню пошуково-дослідницьку діяльність. Прикладом використання даної стратегії може слугувати “Дошка запитань”, створена студентами під час опрацювання теми “Урок як форма діалогічної взаємодії зі школярами різновікового класу-комплекту” (курс “Основи педмайстерності”) (рис. 2.5).

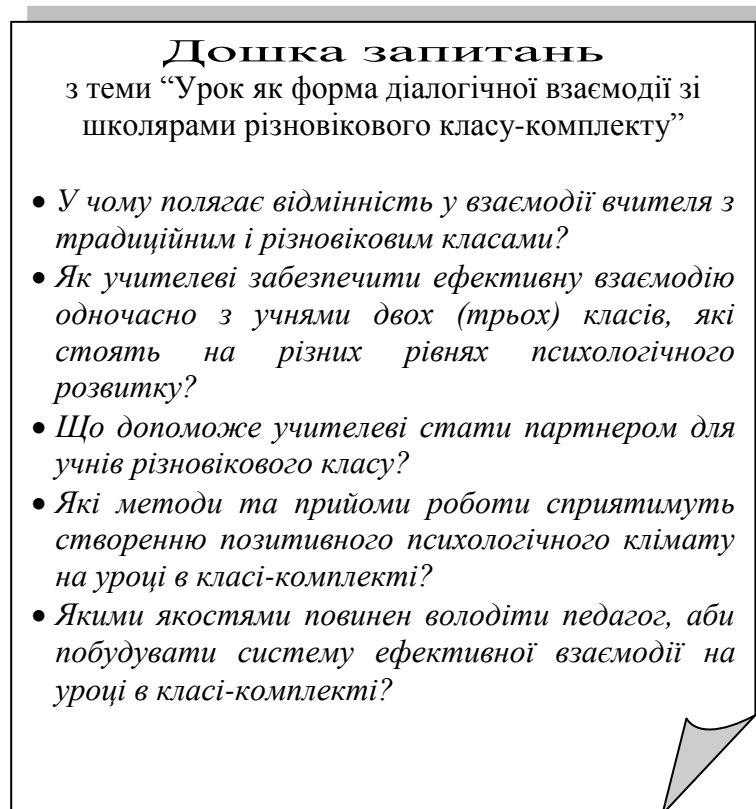


Рис. 2.5. Застосування стратегії “Дошка запитань” під час вивчення теми “Урок як форма діалогічної взаємодії зі школярами різновікового класу-комплекту”
(курс “Основи педмайстерності”)

Стратегія “Діаграма Ейлера-Венна” націлена на формування в майбутніх учителів умінь порівнювати та класифікувати педагогічні поняття, розуміти зв’язки між ними, структурувати й узагальнювати інформацію на високому теоретичному рівні. Як правило, вона використовується з метою порівняння декількох понять, з’ясування спільних і відмінних їх ознак, запис яких здійснюється на діаграмі.

Зокрема, в процесі вивчення курсу “Загальні основи педагогіки” студенти знайомляться зі специфікою малочисельної школи – найпоширенішим типом навчального закладу на селі. Застосування стратегії “Діаграма Ейлера-Венна” сприяє глибокому усвідомленню студентами особливостей МЧШ, розумінню її специфічних ознак. Під час порівняльного аналізу майбутні педагоги з’ясовують спільні та відмінні ознаки малочисельної і традиційної шкіл, вписуючи їх у діаграму (рис.2.6).



Рис.2.6. Застосування стратегії “Діаграма Ейлера-Венна” під час опрацювання теми “Сільські малочисельні школи в системі сучасної освіти України, нормативно-законодавче їх забезпечення” (курс “Загальні основи педагогіки”)

Використання даної стратегії є особливо ефективним під час вивчення курсу “Історія педагогіки”, оскільки дає можливість порівнювати погляди двох і більше педагогів-класиків на одну й ту ж проблему, встановлювати єдність і відмінність між ними (скажімо, погляди А.Макаренка і В.Сухомлинського на роль колективної діяльності у вихованні особистості).

Стратегії “Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”, “Що? – Отже що? – Що тепер?”, “Читання з позначками” використовуються для ефективного опрацювання знакової інформації під час роботи з науковими та навчальними

текстами.

В основу стратегії “Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися” покладено колективний аналіз, який включає актуалізацію знань з проблеми (“Знаємо”), прогнозування результатів навчання (“Хочемо дізнатися”), а також обговорення-закріплення вивченого (“Дізналися”). Результати колективного аналізу вписуються в таблицю (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Таблиця результатів колективного аналізу під час застосування стратегії
“Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися”**

Що ми знаємо?	Що ми хочемо дізнатися?	Що дізналися?

Використання даної стратегії дає можливість структуровано вивчати навчальний матеріал у відповідності до поставлених цілей навчання, усвідомлено сприймати інформацію й розуміти її.

Стратегія “Читання з позначками” дещо схожа з попередньою. Вона має на меті вдумливе й свідоме опрацювання майбутніми фахівцями навчальної інформації, співвіднесення її з уже набутими знаннями.

Перед роботою над текстом студентам пропонується система позначок, кожна з яких символізує певний тип інформації, наприклад:

“V” – знайома інформація;

“+” – нова для інформація;

“–” – інформація, що протиставляється попереднім уявленням;

“?” – інформація, що викликала інтерес.

У процесі читання студенти структурують інформацію у відповідності до запропонованих типів. За результатами колективного обговорення заповнюється таблиця (табл. 2.4):

**Таблиця результатів колективного обговорення
під час застосування стратегії “Читання з позначками”**

“√”	“+”	“-”	“?”

Формуванню глибокої мотивації майбутньої професійної діяльності, наданню їй особистісного значення сприяє застосування стратегії “Що? – Отже, що? – Що тепер?”, яка передбачає пошук студентами відповідей на такі три запитання:

- Які основні знання (ідеї) ви щойно отримали?
- Чому ці знання (ідеї) є важливими для вас? У чому полягає їх прикладне значення?
- Як ці знання (ідеї) можуть бути використані в професійній діяльності?

Результати пошуку заносяться в таблицю (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

**Таблиця результатів опрацювання навчальної інформації
у процесі застосування стратегії “Що? – Отже, що? – Що тепер?”**

Що?	Отже, що?	Що тепер?

Використання стратегій “Сенкан” і “П’ятихвилинні (десятихвилинні) есе” спрямовує майбутніх учителів на критичне осмислення навчальної інформації, самостійну оцінку педагогічних явищ засобами художнього слова.

Стратегія “Сенкан” передбачає написання студентами “білого вірша”, що складається з п’яти рядків, в якому синтезовано інформацію з обговорюваної проблеми. Матриця такого вірша є наступною:

- 1). Тема (іменник).
- 2). Опис (два прикметники).

- 3). Дія (три дієслова).
- 4). Ставлення (фраза з чотирьох слів).
- 5). Перефразування суті.

Створення сенканів дає можливість майбутнім педагогам осмислити ту чи іншу професійну проблему, сформулювати особистісне ставлення до неї, усвідомити її суспільну й особистісну значущість. Наводимо приклад сенканів, складених студентами в процесі засвоєння педагогічних понять, пов'язаних з проблемою організації колективної різновікової діяльності учнів класу-комплекту.

Колектив різновіковий.

*Ерудований, згуртований.
Творить, мислить, піклується.
Продукуює дружбу і знання.
Це є активне навчання.*

Олена М., студентка III курсу

Колективна діяльність.

*Творча, значима.
Зацікавлює, хвилює, захоплює.
Народжує дружбу і єдність.
Партнерство і рівноправність.*

Сергій П., студент III курсу

Школа малочисельна

*Невелика, затишна.
Виховує, навчає, організовує.
Зігріває теплом людських взаємин.
Шкільна родина.*

Марина Ш., студентка IV курсу

Вчитель класу-комплекту.

*Гуманний, порядний.
Спрямовує, виховує, згуртовує.
Є творцем дитячих
особистостей.*

Педагогічне світило.

Вероніка К., студентка IV курсу

Стратегія “П'ятихвилинні (десятихвилинні) есе” спрямована на вільний виклад студентами протягом зазначеного часу думок з пропонованої теми без перечитування, перевірки та критичного оцінювання написаного. Дана стратегія стимулює активність мислення майбутніх педагогів, надає можливість вільно, без цензури зі сторони викладача висловлювати свої думки з певної проблеми, рефлексувати з приводу власної участі в ній, виражати особистісне ставлення до неї. Прикладом такої роботи можуть бути створені майбутніми вчителями есе на тему: “Різноріковий колектив: якою я бачу роботу з ним” (курс “Соціально-педагогічні основи роботи з різноріковим колективом”).

Різноріковий колектив оточує нас скрізь і повсякчас – це сім'я, клас,

шкільна родина, друзі... Щоб такі колективи динамічно розвивалися, у них повинна бути єдина соціально-значима мета, спільна суспільно-корисна діяльність, яка складає основний зміст життя колективу, організована структура, органи самоврядування... Це офіційно визнані ознаки колективу, так зване його “тіло”. Однак, щоб це “тіло” оживити, потрібно вдихнути в нього “душу”. На мою думку, цією душею є внутрішньокolleктивні міжособистісні взаємини. Від того, який вони мають характер, тобто від того, якою є “душа” колективу, залежатиме його життєздатність. Нам, майбутнім учителям, слід завжди пам’ятати, що ми маємо справу з живим організмом, у якого є душа. А отже, й впливати на нього так, аби ця душа залишалася чистою і світлою, не забрудненою конфліктами й образами...

Олена Р., студентка II курсу

Саме словосполучення “різновіковий колектив” мені говорить про наявність різних рівнів соціального досвіду. Проте, не зважаючи на це, я бачу в ньому згуртованість, спільність інтересів, любов, тепло, емоційність, дружбу, повагу, чесність, відкритість, контактність... Різновіковий колектив тим і цінний, що різного віку діти перебувають у складних взаєминах один з одним: тут і піклування старших про молодших, відповідальність за них, і наслідування молодшими старших, повага до них. Для педагога такий колектив є якнайкращим середовищем для формування особистостей.

Марина В., студентка II курсу

Такі роздуми неминуче підводять майбутнього вчителя до усвідомлення значущості проблеми, яка розкривається, її педагогічної цінності. Це створює безпосередній вплив на формування в студента професійно-ціннісних орієнтирів у майбутній діяльності, викликає зацікавлення нею.

Охарактеризовані стратегії “Сенкан” і “П’ятихвилинні (десятихвилинні) есе” містять елемент творчості, з якою ми пов’язуємо наступний прийом суб’єктизації педагогічних цінностей учителя малочисельної школи – проектування образного бачення майбутньої професійної діяльності. Проективні способи відтворення образу майбутньої діяльності передбачають творчий акт

осмислення студентом особистісної позиції стосовно неї (Г.Тарасенко). Результатом такої діяльності є факт суб'єктизації закодованих в образну форму цінностей майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з організацією колективних форм роботи учнів у різновікових класах. Адже саме в образах, на думку дослідників, концентровано віддзеркалюються соціальні почуття, емоції, ціннісні установки суб'єкта щодо предмета діяльності [371, с. 261].

У процесі експериментального дослідження практикувалося створення студентами образів їхньої майбутньої професійної діяльності засобами образотворчого мистецтва з наступним їх смисловим розкодуванням. Приклади таких робіт зображено на рис.2.7.



У моїй уяві колективна різновікова діяльність – це таночки веселих краплинок, різних за розмірами і характером. То вони танцюють в парі, то кружляють одна навколо одної, а то групуються всі разом. У танці краплинки не просто взаємодіють, а допомагають, підтримують одна одну. Допомагає їм у цьому сонечко (вчитель), яке своїми промінцями творить єдиний спільний танок.

Юлія Я., студентка III курсу

Колективну різновікову діяльність учнів я уявляю віночком, в якого вплетено різні квіти (такі ж різні і діти у різновіковому колективі – вони різняться як віковими, так й індивідуальними особливостями). В моїй уяві віночок – символ спільності, згуртованості, партнерства, міцної дружби. Саме ці ознаки притаманні колективній діяльності.

Організовуючи таку діяльність, учитель повинен пам'ятати, що її змістом є проблема, яку потрібно вирішити (на малюнку вона зображена у вигляді м'яча). М'яч у віночку – досягнення успіху в процесі колективної діяльності (вирішення проблеми).

Наталія Ж., студентка III курсу



Рис.2.7. Проектування образу майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з організацією колективних форм роботи учнів у різновікових

Виконання такого роду робіт націлює студентів на глибоке осмислення суті майбутньої професійної діяльності, забезпечує формування позитивного ставлення до неї. Їх трансформація в художні образи закріплює професійно-цінні аксіологічні позиції майбутніх учителів малочисельних шкіл.

- **Корекція ціннісних установок стосовно майбутньої професійної діяльності**

У процесі констатувального експерименту було виявлено, що значна частина майбутніх педагогів не пов'язують свою професійну діяльність з сільською малочисельною школою. Своє небажання працювати в такому типі навчального закладу студенти аргументували значними труднощами в роботі вчителя МЧШ, відсутністю перспектив професійного росту, неприйняттям укладу сільського життя, його соціокультурних, економічних, побутових умов. Цілком зрозуміло, що такі установки не сприяють ефективній підготовці до професійної діяльності в умовах МЧШ, а відтак, потребують психолого-педагогічної корекції. До завдань корекційної роботи ми відносимо наступні:

- розвиток позитивного перспективного бачення майбутньої професійної діяльності, розкриття потенційних її можливостей;
- підвищення рівня усвідомлення типового і специфічного в роботі вчителя малочисельної школи;
- показ можливих шляхів самореалізації через професійну діяльність;
- забезпечення позитивних почуттів й емоцій, пов'язаних з майбутньою професією;
- усвідомлення основних особистісних смислів у майбутній професійній діяльності.

У процесі теоретико-аксіологічної підготовки реалізації означених завдань якнайкраще, на нашу думку, сприятиме адаптований до проблеми дослідження тренінг професійного зростання (Т.Ексакусто) як цілеспрямована система психолого-педагогічних впливів на ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх учителів малочисельних шкіл.

Слід зауважити, що тренінгові технології досить широко використовуються в процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Посилений інтерес до тренінгу викликаний його значними можливостями впливу на психологічні структури особистості з метою гармонізації професійного й особистісного її буття [308, с. 8].

У контексті нашого дослідження тренінг професійного зростання передбачає глибокий психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності вчителя малочисельної школи, виокремлення її позитивних сторін, проектування можливих труднощів і пошук шляхів їх подолання, з'ясування пріоритетів при плануванні власних професійних перспектив. У процесі тренінгової роботи відбувається розвиток індивідуальної і групової рефлексії на професійну діяльність, що, зрештою, детермінує переосмислення ціннісних установок, пов'язаних з нею.

Тренінг професійного зростання складають вправи та ігри, які системно використовувалися на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін (табл. 2.6). Опис окремих тренінгових вправ подано в додатку Н.

Таблиця 2.6

Вправи та ігри тренінгу професійного зростання, спрямованого на корекцію ціннісних установок майбутніх учителів малочисельних шкіл стосовно професійної діяльності

Назва вправи	Цілі застосування	Місце реалізації
Вправа <i>“Портрет моєї майбутньої професійної діяльності”</i>	Формування позитивного перспективного бачення майбутньої професії	Курс <i>“Загальні основи педагогіки”</i>
Вправа <i>“Один день із професійного життя”</i>	Підвищення рівня усвідомлення студентами типового й специфічного в професійній діяльності вчителя МЧШ	Курс <i>“Дидактика”</i>
Вправа <i>“5 кроків”</i>	Підвищення готовності майбутніх учителів виділяти пріоритети при плануванні своїх життєвих і професійних перспектив, співвідносити професійні цілі і можливості в їх досягненні	Курс <i>“Соціально-педагогічні основи роботи з різновіковим колективом”</i>

Гра <i>“Пастки-капкан- чики”</i>	Підвищення рівня усвідомлення можливих труднощів у професій- ній діяльності та пошук шляхів їх подолання	Курс <i>“Соціально- педагогічні ос- нови роботи з різновіковим ко- лективом”</i>
Вправа <i>“Особливості професійного росту”</i>	Усвідомлення причин успішності в професійній діяльності	Курс <i>“Основи педмайстерності”</i>
Вправа <i>“Творчі успіхи”</i>	Дослідження шляхів самореаліза- ції через професійну діяльність	Курс <i>“Основи педмайстерності”</i>
Вправа <i>“Зоряний час”</i>	Усвідомлення основного особистісного змісту майбутньої професійної діяльності	Курс <i>“Основи педмайстерності”</i>
Вправа <i>“Моя улюблена робота”</i>	Формування позитивних почуттів й емоцій, пов’язаних з майбут- ньою професійною діяльністю	Курс <i>“Педагогіка спілкування”</i>

Застосування в процесі теоретико-аксіологічної підготовки майбутніх учителів малочисельних шкіл тренінгової технології сприяє корекції їхніх ціннісних установок, зміцненню аксіологічних позицій студентів щодо майбутньої діяльності, розкриттю прихованих можливостей професійної самореалізації в умовах МЧШ. У процесі тренінгових вправ відбувається поглиблення знань майбутніх педагогів із проблеми організації навчально-виховного процесу в малочисельній школі, формуються вміння аналізувати діяльність учителя МЧШ з різних позицій, виокремлювати її позитивні й негативні сторони, здійснювати проєктивний пошук подолання ймовірних педагогічних труднощів.

Таким чином, змістово-ціннісний етап професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових класах створює теоретико-аксіологічний фундамент для подальшого формування в студентів практичних умінь і навичок організації колективної різновікової діяльності школярів. Слід зауважити, що даний етап не існує ізольовано від наступних. Адже розширення і поглиблення системи знань

майбутнього педагога малочисельної школи, збагачення його ціннісного потенціалу відбувається на подальших рефлексивно-моделювальному та операційно-діяльнісному етапах.

2.4. Стимулювання рефлексивно-моделювальної діяльності студентів з організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл

Знання, одержані студентами на попередньому етапі, виступають лише початком їх активності. Задля повноцінної підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи до організації колективних форм роботи учнів необхідно, аби ці знання отримали розвинену практику свого застосування в якості засобу регуляції майбутньої професійної діяльності. Саме включення навчальної діяльності студентів у просторово-часовий контекст майбутньої професії забезпечує дієвість знань, надає їм професійного змісту (А.Вербицький).

Професіоналізації одержаних знань, формуванню на їх основі необхідних практичних умінь і навичок сприяє моделювання ситуацій, які максимально відтворюють предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. В процесі моделювання студенти залучаються до вирішення виробничих, а не навчальних проблем, знаходять практичне застосування набутих знанням, внаслідок чого відбувається загальний і професійний розвиток майбутнього спеціаліста. Така діяльність студента неодмінно супроводжується розвитком рефлексивних процесів, адже передбачає необхідність відстоювання точки зору учня, імітацію його розмірковувань, проектування можливих труднощів у його діяльності, розуміння того, як школяр сприймає певну ситуацію, чим викликані його дії та ін. (Ю.Кулюткін, Г.Сухобська).

Таким чином, у контексті нашого дослідження рефлексивно-моделювальний етап підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи до означеної діяльності націлений на:

- кристалізацію знаннєвої системи майбутніх педагогів малочисельних шкіл;

- формування практичних умінь моделювати педагогічної ситуації, пов’язані з організацією колективних форм роботи учнів різновікового класу;
- розвиток педагогічної рефлексії;
- розвиток і поглиблення інтересу до майбутньої професійної діяльності, забезпечення “відкритості” в педагогічному спілкуванні, формування навичок співробітництва.

Базовою формою організації діяльності студентів на цьому етапі є *квазіпрофесійна діяльність*, суть якої полягає у відтворенні в аудиторних умовах і на “мові” відповідних навчальних дисциплін змісту, умов і динаміки майбутньої професії. Основною одиницею роботи студента в даному випадку є не інформація (як на попередньому етапі), а предметна ситуація з усією її невизначеністю й протиріччям.

Реалізація рефлексивно-моделювального етапу в процесі експериментального дослідження здійснювалася за двома послідовно впроваджуваними напрямками:

- 1) розширення та поглиблення знань, формування практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу в малочисельній школі;
- 2) узагальнення та систематизація знань, удосконалення вмінь організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі.

Перший напрям реалізувався в процесі спецсемінару “*Актуальні проблеми малочисельної школи*”, який включений до навчальних планів підготовки вчителя початкових класів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр” (VIII семестр). *Мета спецсемінару* полягає у формуванні в майбутніх фахівців здатності конструювати цілісний освітній процес малочисельної школи в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати його, здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки даного типу загальноосвітнього закладу й психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, творчо реалізовувати набуті професійні знання і вміння в умовах класу-комплекту.

Під час вивчення спецсемінару передбачається розв'язання таких завдань:

- поглиблення студентами розуміння специфіки педагогічного процесу малочисельної школи, труднощів та переваг, зумовлених нею, виокремлення зовнішніх (організаційних) та внутрішніх (психолого-дидактичних) умов організації діяльності даного типу загальноосвітнього закладу;
- з'ясування історичних передумов функціонування малочисельних шкіл, визначення подальших перспектив їх розвитку;
- формування в майбутніх педагогів практичних умінь та навичок планування навчально-виховного процесу, організації та проведення уроків, виховних заходів в умовах малочисельного різновікового учнівського колективу;
- забезпечення студентів знаннями можливих шляхів оптимізації навчальної діяльності школярів у класі-комплекті та практичними вміннями їх реалізації;
- з'ясування особливостей методичної роботи в сільській малочисельній школі та формування елементарних умінь її організації;
- формування здатності майбутніх учителів до професійної творчості та педагогічної рефлексії в умовах малочисельної початкової школи.

У відповідності до поставленої мети та завдань нами розроблено навчальну робочу програму спецсемінару за вимогами кредитно-модульної системи навчання, в якій представлено зміст навчального матеріалу, його структурування, здійснено планування годин, виокремлено програмові знання та вміння, якими повинен оволодіти майбутній педагог, розроблено тематику та структуру семінарів, завдань для самостійної роботи студентів, подано перелік рекомендованої літератури (додаток П).

Другий напрям є логічним продовженням першого і представлений спецсемінаром *“Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”*, що входить до програми підготовки вчителя початкових класів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Спеціаліст” (Х семестр). Його мета полягає у

формуванні в майбутніх учителів здатності конструювати педагогічний процес у різновікових групах шляхом активного використання колективних форм роботи учнів, прогнозувати його та здійснювати педагогічне керівництво колективною різновіковою діяльністю школярів відповідно до специфіки її змісту й психологічних можливостей дітей різних вікових категорій.

На реалізацію поставленої мети спрямовані наступні завдання:

- формування в майбутніх педагогів професійних мотивів та мотивів особистісної самореалізації, пов'язаних з прагненням до стимулювання активності школярів шляхом залучення їх до участі в різноманітних формах колективної діяльності, потребами в створенні ситуацій, що потребують колективного розв'язання завдань на основі міжвікової взаємодії, а також здатності до професійної рефлексії;
- поглиблення розуміння студентами базових дефініцій, їх сутності; з'ясування історичних передумов використання колективних форм у роботі з різновіковими групами; виокремлення психолого-педагогічних особливостей організації колективної різновікової діяльності школярів;
- формування в студентів умінь проектувати, планувати, організовувати та здійснювати керівництво колективною різновіковою діяльністю учнів у різноманітних її формах, будувати взаємини між її суб'єктами на основі співробітництва, партнерства, товариськості, враховуючи результати діагностики міжособистісних стосунків у колективі;
- включення студентів у творчий процес оволодіння методами та прийомами організації колективних форм роботи учнів в умовах різновікового колективу, вивчення та впровадження в практику роботи інноваційного досвіду, адаптованого до власної творчої індивідуальності.

Розроблена робоча навчальна програма спецсемінару представлена в [240].

Принципи побудови спецсемінарів

В основу побудови спецсемінарів покладено ідею створення освітнього середовища, яке відтворює предметний і соціальний контекст майбутньої

професійної діяльності. А відтак, засвоєння студентами необхідних професійних знань та вмінь відбувається через активне їх залучення до колективно-продуктивної праці. Серед форм, методів, прийомів роботи найпоширенішими є “Мозковий штурм”, “Тронування”, методи розв’язання дискусійних питань (“Метод ПРЕС”, “Займи позицію”), ділові ігри, моделювання тощо. Слід зауважити, що опанування майбутніми фахівцями технологій колективної діяльності (спецсеминар “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”) здійснюється через безпосереднє їх включення у ситуації, що моделюють реальні умови. В такий спосіб студенти навчаються планувати, організовувати на прикладі своїх колег колективну роботу школярів, керувати їхньою діяльністю, аналізувати власну, рефлексувати з приводу зробленого.

З урахуванням вищесказаного нами було виокремлено методи, прийоми, технології рефлексивно-моделювального етапу підготовки майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах та згруповано їх у відповідності до поставлених завдань. Результати такої роботи представлені на технологічній карті етапу (додаток Р).

Рефлексивно-моделювальний етап підготовки майбутнього вчителя МЧШ до організації різновікової діяльності учнів передбачає зміцнення теоретичної її складової, що полягає в розширенні, поглибленні, узагальненні й систематизації знань, набутих на попередньому змістово-ціннісному етапі, переведенні їх у русло майбутньої професійної діяльності. Необхідною умовою реалізації даного завдання є залучення студентів до активної навчальної діяльності, яка б забезпечувала усвідомлене сприймання навчального матеріалу, його глибоке осмислення, породжувала зацікавленість навчальним результатом, стимулювала пошукову активність майбутніх спеціалістів. У процесі експерименту використовувалися різноманітні **методи, прийоми, технології активного навчання**, серед яких чільне місце посіли інтерактивні навчальні технології (О.Пометун). Посилений інтерес до цієї групи технологій викликаний декількома причинами:

- використання інтерактивних технологій якнайкраще сприяє активності

студентів у навчанні, оскільки передбачає постійну активну взаємодію учасників навчального процесу. В науковій літературі інтерактивне навчання характеризується як співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де й студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [281, с. 9];

- в інтерактивній діяльності навчальна взаємодія між суб'єктами набуває організаційних форм співробітництва, що вже самі по собі моделюють умови майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з організацією колективних форм роботи учнів.

Охарактеризуємо найбільш уживані в процесі формувального експерименту інтерактивні методи та технології навчання студентів. Зауважимо, що їхній детальний опис подано О.Пометун [280; 281], а відтак, ми зупинятимемося лише на загальних рисах та особливостях застосування, зумовлених предметом нашого дослідження.

Використання *методу взаємного навчання студентів у парах змінного складу* найбільш доцільне при опрацюванні великих за обсягом навчальних текстів. Даний метод є модифікацією загальновідомого методу поабзацного вивчення тем у різновікових парах змінного складу, запропонованого О.Рівіним і науково обґрунтованого В.Дьяченком [99]. Він передбачає поділ навчальної інформації на абзаци та поступове їх опрацювання у парах, що постійно змінюють свій склад, за наступним алгоритмом:

- Запитання “Слухати чи розповідати?”
- Виклад того, що було опрацьовано з попередніми товаришами (за винятком першого партнера, з яким розпочато роботу).
- Читання й обговорення наступного абзацу.
- Формулювання запитання, заголовка (пункту плану або тези), адекватних змістові опрацьованого абзацу.
- Запис запитання (заголовка або тези) в зошит господаря теми.

Даний метод ефективно був використаний у процесі вивчення теми “Методика організації колективної діяльності в різновікових парах” (спецсемінар “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”). У такий спосіб студенти (по групах) знайомилися з історією виникнення й особливостями організації колективного способу навчання, основу якого становила робота в різновікових парах змінного складу. З цією метою майбутнім учителям було запропоновано навчальний текст, розбитий на абзаци. Кожна група здійснювала поабзацне опрацювання певного текстового блоку за поданим алгоритмом. По закінченні роботи відбулося загальне обговорення, в процесі якого групи ділилися набутими знаннями, висловлювали своє ставлення до них. Така діяльність дала змогу свідомо сприйняти навчальну інформацію, пропустити її “крізь себе” (спосіб опрацювання тексту і був тим способом колективного навчання, який вивчався студентами), сформуванню особистісну позицію стосовно неї.

Інтерактивна технологія “Два – чотири – всі разом” застосовується, як правило, з метою вироблення колективної думки на ту чи іншу проблему. Вона передбачає послідовне обговорення проблеми та пошук шляхів її вирішення в парах, в четвірках, які утворюються шляхом об’єднання пар, та колективно.

Наприклад, під час вивчення теми “Самостійна робота як обов’язковий компонент уроку в класі-комплекті” (спецсемінар “Актуальні проблеми малочисельної школи”) студентам пропонувалося виокремити специфічні особливості самостійної роботи на уроці в комбінованому класі. З цією метою майбутні педагоги об’єднувалися спочатку в пари, де протягом зазначеного часу відбувалося обговорення запропонованої проблеми, згодом кожні дві пари утворювали групи, в яких здійснювалося узагальнення “знайдених” парами особливостей. По завершенні цієї роботи відбулося колективне обговорення та аналіз специфіки самостійної роботи в класах-комплектах. Виокремлені колективно специфічні особливості були занесені на тематичну карту заняття.

Використання даної технології забезпечило активність кожного студента в обговоренні проблеми, його участь у прийнятті спільного рішення.

Дещо схожою за метою застосування до попередньої є технологія

“Карусель”. Вона націлена на колективне обговорення проблеми з діаметрально протилежних позицій. Рухаючись по колах (зовнішньому і внутрішньому), кожен студент по черзі презентує тому, хто знаходиться навпроти, свою позицію щодо обговорюваної проблеми (ці позиції для обох студентів є протилежними). Після проходження повного кола відбувається колективне представлення результатів.

Технологію “Карусель” доцільно використовувати при з’ясуванні переваг і труднощів, зумовлених специфічною організацією малочисельної школи. Задля цього студенти утворюють внутрішнє та зовнішнє коло. Внутрішнє повинне відшукати переваги, зовнішнє – труднощі. Обов’язкова умова – аргументація думки. Почергово рухаючись по колу, студенти внутрішнього кола виголошують студентам зовнішнього кола переваги МЧШ, протилежна сторона – труднощі. По завершенні – загальне представлення результатів.

Технологія “Велике коло” є найпростішою формою колективної взаємодії, яка передбачає доцільне поєднання індивідуальної та колективної діяльності майбутніх педагогів. Робота за цією технологією проводиться в три етапи.

I етап. Група формує велике коло. Студентам пропонується проблема (наприклад, виявити переваги колективної різновікової діяльності в класі-комплекті).

II етап. Протягом певного часу (10 хв.) кожен студент індивідуально на своєму аркуші записує власні варіанти вирішення проблеми.

III етап. По колу студенти зачитують свої пропозиції, група мовчки заслуховує їх (не критикуючи) й проводить голосування по кожному пункту – включати чи ні його до спільного рішення. Результати по мірі обговорення фіксуються на дошці.

В останні роки значною популярністю в підготовці майбутніх спеціалістів користується інтерактивна технологія “Мозковий штурм”, прототипом якої є запропонований А.Осборном метод групового вирішення проблеми, що дістав назву “брейнстормінг”. У сучасній модифікації мозковий штурм націлений на вироблення спільними зусиллями кількох рішень конкретної проблеми. Суть технології полягає в колективному генеруванні всеможливих (навіть, на перший

погляд, фантастичних) ідей щодо вирішення певної проблеми з наступним їх колективним обговоренням і критичним аналізом.

У процесі спецсемініарів технологія “Мозковий штурм” застосовувалася нами з метою з’ясування суті базових понять, а також задля знаходження можливих шляхів вирішення проблем, пов’язаних з організацією навчально-виховного процесу в малочисельній школі (включаючи проблеми організації різновікової колективної діяльності школярів). Проілюструємо приклад застосування технології під час вивчення теми “Шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі” (спецсемінар “Актуальні проблеми малочисельної школи”).

Крок 1. Студентам повідомляється проблема, яка потребує вирішення. Цією проблемою є центральна проблема семінару, пов’язана з пошуком шляхів оптимізації навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі.

Крок 2. З’ясовується суть поняття “оптимізація”.

Крок 3. Майбутнім педагогам пропонується висловлювати свої думки стосовно поставленої проблеми, при цьому дається установка, що приймаються навіть самі незвичайні ідеї. У процесі генерування думок діє “золоте правило” мозкового штурму: жодне висловлювання не повинно піддаватися обговоренню й критиці.

Крок 4. Коли вичерпалися всі ідеї, розпочинається обговорення та критичний аналіз висловлених пропозицій, встановлюються зв’язки між ними.

Крок 5. По закінченні роботи виголошуються результати колективної праці.

Узагальнені результати колективного штурму по темі “Шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі” представлені на схемі (рис.2.8).

Ефективною при вивченні значної за обсягом текстової інформації є інтерактивна технологія “Навчаючи вчуся” (“Броунівський рух”). Вона передбачає роботу кожного студента з невеликою логічно завершеною частиною тексту. Суть цієї роботи полягає в тому, що студент, вільно пересуваючись по

аудиторії, по черзі повинен ознайомити зі своєю інформацією якомога більше своїх колег (при зустрічі дозволяється працювати лише з однією особою;

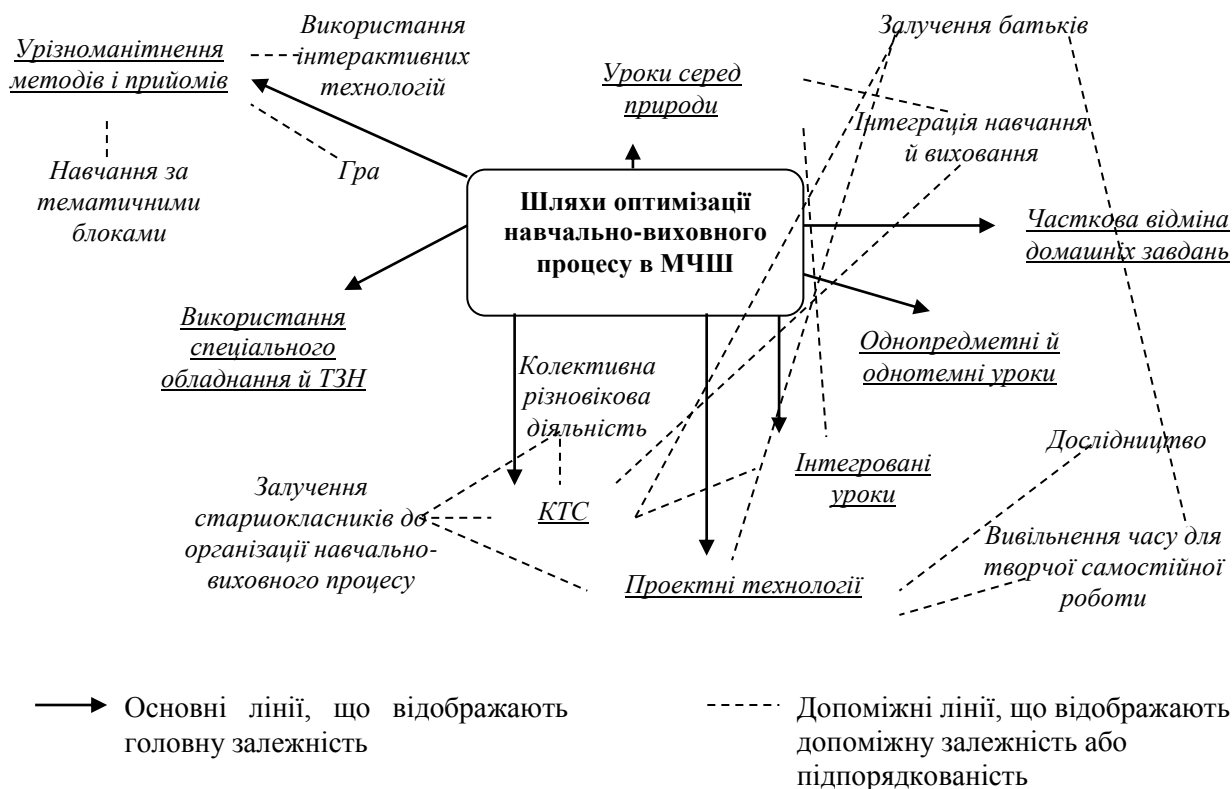


Рис.2.8. Узагальнені результати мозкового штурму по темі

“Шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в малочисельній школі”

(спецсемінар “Актуальні проблеми малочисельної школи”)

зустрічей повинно бути якомога більше). По завершенні студенти колективно підводять підсумки такої роботи, узагальнюючи здобуту інформацію і поєднуючи її в єдине ціле.

Технологія “Навчаючи вчуся” широко використовувалася під час вивчення спецсемінарів, зокрема, в процесі оволодіння студентами теоретичним їх компонентом. Наприклад, при вивченні теми “Планування освітнього процесу в малочисельній школі” (спецсемінар “Актуальні проблеми малочисельної школи”) передбачалося знайомство майбутніх педагогів з особливостями складання розкладу в класі-комплекті. Використовуючи технологію “Навчаючи вчуся”, роботу було побудовано наступним чином.

Крок 1. Заздалегідь підготовлено текстову інформацію, розбиту на чотири

логічних блоки.

Крок 2. Учасникам запропоновано сформувати 4 мікрогрупи по 3 студента в кожній.

Крок 3. Кожна мікрогрупа отримує свій блок інформації в стількох екземплярах, скільки членів у ній (наприклад, перша мікрогрупа – перший блок (3 екземпляри), друга – другий (3 екземпляри) і т.д.).

Крок 4. Кожен член кожної мікрогрупи в процесі вільного пересування аудиторією здійснює по чергово три зустрічі з членами інших трьох мікрогруп, під час яких розповідає зміст свого блоку інформації та вислуховує партнера.

Крок 5. По закінченні роботи відбувається колективне обговорення та узагальнення здобутої інформації.

У процесі обговорення відмічено, що такий спосіб організації навчальної діяльності сприяв усвідомленому сприйманню інформації, кращому її запам'ятовуванню й відтворенню.

Ефективному опрацюванню питань, передбачених змістом спецсемінарів, сприяло використання технологій групової роботи “Спільний проект”, “Пошук інформації”, “Синтез думок” [281, с. 38-41]. Взагалі, роботі студентів у малих групах як формі організації навчальної діяльності, було приділено чимало уваги. У своїх міркуваннях ми спиралися на висновки науковців (Я.Бурлака, О.Вихрущ, Х.Лійметс, К.Нор, О.Ярошенко та ін.) про значні переваги групової діяльності, що впливають на результативність навчання. Зокрема, К.Нор зазначає, що робота в групі:

- забезпечує безпосередній контакт між усіма учасниками, що викликано об'єктивною необхідністю в спільній діяльності та суб'єктивною потребою в спілкуванні;
- створює умови для самореалізації кожного учасника, виявлення його індивідуальності;
- сприяє утвердженню цінностей і норм взаємодії та співпраці, привчає до відповідальності за результати своєї роботи;
- забезпечує самостійне планування діяльності, внутрішню стимуляцію,

перевагу продуктивної рефлексії, підвищення самостійності, виконання творчих завдань [233, с. 9].

Цінність групового навчання в контексті нашого дослідження полягає також і в тому, що в процесі такої діяльності майбутні вчителі набувають практичного досвіду як участі в ній, так і її організації. Студенти на власному досвіді навчаються розподіляти функції та обов'язки в групі, планувати свою діяльність, вибудовувати систему ділових і міжособистісних стосунків, дотримуватися прийнятих правил колективної роботи, рефлексувати з приводу зробленого тощо. До того ж у груповій діяльності якнайкраще відбувається розвиток комунікативних навичок студентів. Всі ці вміння й навички складають практичний компонент підготовки майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах. Фрагмент заняття з використанням технології групової роботи “Спільний проект” подано у додатку С.

Поглибленню знань із проблеми організації колективної діяльності учнів у різновіковому класі-комплекті, формуванню власної позиції стосовно неї сприяло використання інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань, серед яких найбільш уживаними були “Метод ПРЕС” і “Займи позицію”. Варто зауважити, що дискусія як метод навчання привертає увагу багатьох дослідників. З'ясовуючи її цінність для педагогіки, І.Підласий зазначає, що дискусії збагачують зміст вже відомого матеріалу, допомагають упорядкувати й закріпити його. Для педагога вони несуть надійну інформацію про глибину й системність знань, особливості мислення студентів, підказують напрями подальшої роботи [272, с. 492]. Організаційно-методичні вказівки щодо використання дискусій у процесі підготовки майбутніх спеціалістів знаходимо в працях М.Буланової-Топоркової, С.Смірнова та ін. Зразок застосування інтерактивної технології опрацювання дискусійних питань “Метод ПРЕС” на ввідному занятті спецсемінару “Організація колективних форм роботи в різновікових групах”, тема якого “Курс “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах” у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Визначення базових понять курсу”, подано в додатку Т.

Окрім зазначених технологій опрацювання дискусійних питань у процесі вивчення спецсемінарів нами використовувалася також технологія “Круглий стіл”. Метою її застосування в нашому випадку було забезпечення активного сприймання й усвідомлення інформації, розвиток умінь брати участь у колективному обговоренні, відстоювати власну позицію. Робота за технологією “Круглий стіл” будувалася за таким алгоритмом:

- формулювання загальної проблеми та підпроблем, що виносяться на обговорення (складання програми “Круглого столу”);
- почергове виголошення доповідей учасників;
- колективне обговорення кожної доповіді, прийняття рішень по ній;
- узагальнення результатів роботи “Круглого столу”, прийняття загального рішення.

Технологія “Круглий стіл” була використана нами при вивченні теми “Технології різновікового колективного навчання і виховання: історична ретроспектива” (спецсемінар “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”).

Мета “Круглого столу”: визначити історичні передумови колективної різновікової діяльності як навчальної та виховної технології; з’ясувати, погляди яких педагогів стали для цього підґрунтям.

Програмою “Круглого столу” було передбачено обговорення наступних питань:

1. *Ідея колективного різновікового практико зорієнтованого навчання й виховання Дж.Дьюї та її розвиток в педагогіці прагматизму: педагогічна система Дальтон-план Е.Паркхерст, різновікові штаб-групи “Йєна-план школи” П.Петерсона, організація різновікової навчально-виховної діяльності за методом проектів У.Кілпатріка.*
2. *Ідея організації колективної різновікової діяльності шкільного співтовариства в педагогічній концепції С.Френе.*
3. *Місце різновікового дитячого колективу в педагогічних поглядах М.Монтессорі.*

4. Створення й функціонування різновікових загонів у педагогічній системі А.Макаренка.
5. Ідеї виховання в різновіковому шкільному колективі В.Сухомлинського.
6. Історія становлення вітчизняної технології колективного способу навчання (КСН);
7. Технологія колективного творчого виховання (І.Іванов).

Хід проведення “Круглого столу”

1. Вступне слово викладача.
2. Виступи студентів з проблем, передбачених програмою.
3. Після кожного виступу колективне обговорення за наступним алгоритмом:
 - Якою є позиція педагога стосовно колективної різновікової діяльності учнів?
 - Які ідеї є свідченням цієї позиції?
 - З якими з цих ідей ви погоджуєтесь, а які у вас викликають сумнів?
 - Які думки автора набули розвитку, можливо, лежать в основі сучасних педагогічних концепцій?
 - Які авторські ідеї ми можемо взяти на озброєння, вирішуючи проблему організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах (їх запис).
4. Підведення підсумків “Круглого столу”. Виголошення узагальнених результатів.

Проведене заняття із застосуванням технології “Круглий стіл” дозволило “зануритися” в проблему різновікового колективного навчання й виховання, відшукати її історичні корені, здійснити аналіз педагогічних концепцій різних педагогів різних історичних періодів, порівняти їх між собою. Це сприяло зацікавленню студентів проблемою, розширенню їхніх уявлень про неї, поглибленню її розуміння.

До методів, прийомів, технологій активного навчання, які використовувалися нами в процесі експерименту, належить також технологія

розвитку критичного мислення, зокрема, такі її стратегії, як “Кубування” та “Метод шести думаючих капелюхів”.

Стратегія “Кубування” спрямована на узагальнення й систематизацію знань студентів з означеної проблеми. Вона передбачає використання куба із написаними на кожній з його сторін вказівками щодо напрямку мислення. Як правило, цими напрямками є опис предмета чи проблеми, порівняння, встановлення асоціацій, застосування, аналіз, формулювання власної позиції стосовно неї. Проте в залежності від того, яка проблема характеризується, вони можуть видозмінюватися.

Наприклад, під час вивчення теми “Самостійна робота як обов’язковий компонент уроку в класі-комплекті” (спецсемінар “Актуальні проблеми малочисельної школи”) з метою систематизації поняття “самостійна робота” було використано стратегію “Кубування”. Студентам пропонувалося відповісти на запитання, розміщені на сторонах куба:

- *Що це? (встановіть родові поняття)*
- *Опишіть це (з’ясуйте видові ознаки).*
- *Охарактеризуйте це з позиції учня.*
- *Охарактеризуйте це з позиції вчителя.*
- *З’ясуйте мету застосування.*
- *Встановіть асоціації.*

В такий спосіб майбутні педагоги узагальнили свої знання з проблеми, мали змогу характеризувати її з різних сторін.

Активізації професійної миследіяльності студентів щодо проблеми організації колективних форм роботи учнів у різновікових класах сприяє застосування “Методу шести думаючих капелюхів”. Даний метод, розроблений психологом Едвардом де Боно, передбачає всебічний і систематизований аналіз проблеми із застосуванням різних типів мислення. В його основу лягла ідея латерального (виваженого) мислення, згідно якої миследіяльність людини підлягає систематизації і впорядкуванню (Е.де Боно). За цим методом упорядкувати думки, надати їм певної спрямованості можна шляхом

мисленнєвого одягання й знімання капелюхів шести різних кольорів. Використання капелюха пояснюється тим, що головний убір, як правило, вказує на соціальну роль, яку відіграє людина в даний момент. Обов'язковість системи кольорів зумовлена відповідністю, що існує між певним кольором і типом мислення. Одягаючи того чи іншого капелюха, людина починає розглядати проблему з іншої точки зору. А після того, як вона подивиться на проблему з різних сторін, автоматично отримує всебічний, комплексний погляд на неї.

За Едвардом де Боно білий капелюх – це факти, числа, інформація. Червоний капелюх – емоції, почуття, інтуїція і передчуття, тобто все те, що відчуває людина стосовно даної проблеми. Чорний капелюх – обережність, істина, здоровий глузд і відповідність фактам. Жовтий – переваги, вигода, співвідноситься із запитаннями: “Для чого це робити?”, “Які будуть результати?”, “Чи варто це робити?”. Зелений капелюх трактується як дослідження, пропозиції, нові ідеї, можливості, альтернативи. Синій – роздуми про те, як ми мислимо; контроль над мислительним процесом; підведення підсумків на даному етапі; визначення наступного мислительного кроку; висунення програми мислення в даній ситуації [46, с. 239-240].

Розробку фрагменту заняття з використанням “Методу шести думаючих капелюхів” подано в додатку У.

Вдумливому сприйманню навчального матеріалу, його систематизації та узагальненню сприяє створення тематичних карт занять. Даний прийом передбачає фіксацію інформації з кожного навчального блоку теми, що опрацьовується в процесі заняття, на великому аркуші паперу або на аудиторній дошці. По завершенні роботи перед студентами вимальовується своєрідна тематична карта-путівник, яка містить в узагальненому вигляді весь навчальний матеріал, що вивчався протягом заняття. Така робота дає змогу цілісно сприйняти ту чи іншу тему, встановити зв'язки між її компонентами, структурувати свої знання у певну систему. Зразок створеної майбутніми педагогами тематичної карти одного із занять спецсемінару “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах” представлений в додатку Ф.

Рефлексивно-моделювальний етап підготовки майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах передбачає моделювання студентами педагогічних процесів і ситуацій, пов'язаних з досліджуваною діяльністю. За свідченням науковців, саме моделювання дозволяє скоригувати траєкторію навчального процесу у ВНЗ, спрямувати її в русло майбутньої професії, забезпечивши тим самим професіоналізацію навчальної діяльності студентів.

Моделювання, як метод пізнання властивостей об'єкта через моделі, набуло широкого розповсюдження в різних наукових галузях. Не виключенням тому є і педагогіка. Педагогічне моделювання вчені пов'язують з можливістю більш цілісного вивчення педагогічних об'єктів і процесів ще до моменту їх практичного втілення (О.Андрєєв, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська та ін.). Воно нерозривно пов'язане з процесами абстрагування й ідеалізації, засобами яких відбувається виділення тих сторін модельованого об'єкта, що відображаються в моделі.

Моделювання майбутньої професійної діяльності студентів, спрямованої на організацію колективної різновікової діяльності учнів, сприяє різнобічному й системному її вивченню, дозволяє виявити можливі негативні наслідки, які можуть виникнути в процесі такої діяльності, ліквідувати або ж послабити їх. У його основі лежить комплексний аналіз педагогічного процесу, пов'язаного з організацією колективних форм роботи учнів класу-комплекту. Розглядаючи моделювання як мисленнєву й практичну дію, ми виділяємо декілька його проявів у навчальній роботі зі студентами:

- *гносеологічний*, в якому модель процесу організації колективної різновікової діяльності учнів виступає засобом його пізнання;
- *аналітичний*, в якому здійснюється аналітичний опис педагогічного процесу чи його компонентів на основі якісних характеристик;
- *загальнометодологічний*, що передбачає встановлення взаємозв'язку досліджуваного педагогічного процесу з іншими педагогічними

процесами, об'єктами, явищами (скажімо, вплив колективної різновікової діяльності на розвиток пізнавальної самостійності учнів);

- *психологічний*, який передбачає моделювання міжособистісних взаємин між суб'єктами колективної різновікової діяльності.

Серед методів та прийомів моделювання майбутньої професійної діяльності вчителя малочисельної школи, які широко використовувалися під час експерименту, слід виділити моделювання фрагментів уроків, виховних заходів із застосуванням колективних форм різновікової діяльності учнів; ділові ігри; метод проектів.

Моделювання майбутніми педагогами тієї чи іншої форми колективної різновікової діяльності учнів з наступним її включенням у контекст уроку здійснювалося в декілька етапів:

I етап – *пізнавальний* – передбачав:

- ✓ знайомство студентів із можливостями певної форми колективної роботи учнів (парної, групової, фронтально-групової, фронтальної);
- ✓ визначення цілей та завдань її застосування;
- ✓ з'ясування особливостей методики її організації та вимог до неї;
- ✓ знайомство з технологіями організації означеної форми роботи.

II етап – *аналітичний* – включав:

- ✓ аналіз навчальних програм з дисциплін, які вивчатимуться на уроці, виокремлення знаннєвих елементів, що підлягають засвоєнню;
- ✓ визначення дидактичних цілей та завдань уроку (уроків) для класу-комплекту, його структурування у відповідності до типу;
- ✓ вибір оптимальних форм організації діяльності учнів на уроці, виокремлення етапу із застосуванням колективної форми роботи;
- ✓ уточнення дидактичного завдання виокремленого етапу, підбір технології колективної діяльності учнів на цьому етапі у відповідності до його завдання.

III етап – *конструктивно-проективний* – був націлений на:

- ✓ конструювання діяльності вчителя та учнів відповідно до обраної технології колективної роботи на етапі: визначення змісту та послідовності дій, проектування міжвікової взаємодії школярів тощо;
- ✓ підбір засобів навчання, необхідних для досягнення поставленого завдання.

IV етап – *прогностичний* – включав:

- ✓ передбачення результатів колективної різновікової діяльності школярів на модельованому етапі уроку;
- ✓ визначення ймовірних труднощів, що можуть виникнути в процесі колективної роботи.

Результати моделювання студентами колективних форм роботи учнів на уроці в класі-комплекті вписувалися в таблицю-матрицю (табл.2.7).

Таблиця 2.7

Таблиця-матриця результатів моделювання студентами колективних форм роботи учнів на уроці в класі-комплекті

Клас:	Клас:
Навчальний предмет:	Навчальний предмет:
Тема уроку:	Тема уроку:
Мета:	Мета:
Етап уроку:	
Дидактичне завдання:	
Технологія організації колективної роботи на даному етапі (<i>зазначити зміст і порядок роботи</i>)	
<i>Діяльність учнів</i>	<i>Діяльність учителя</i>
Міжвікова взаємодія:	
Підсумок роботи (<i>результат</i>):	Підсумок роботи (<i>результат</i>):
Можливі труднощі в організації колективної різновікової діяльності:	

На основі створених моделей процесу організації колективної різновікової діяльності школярів майбутні педагоги здійснювали розробку фрагментів уроків у класі-комплекті із застосуванням колективних форм роботи учнів (додаток X).

У змісті підготовки майбутніх учителів малочисельних шкіл на рефлексивно-моделювальному етапі значну увагу приділено формуванню в студентів знань та відповідних умінь організації колективної творчої діяльності учнів у виховному процесі МЧШ. Так, майбутні педагоги знайомляться з методикою організації виховної роботи в малочисельній школі, її плануванням та особливостями управління (спецсемінар “Актуальні проблеми малочисельної школи”), удосконалюють свої знання й уміння щодо керівництва колективною творчою діяльністю школярів, відшліфовують уміння й навички організації колективних творчих справ у різновіковому колективі МЧШ (спецсемінар “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”).

Використання методу моделювання в процесі підготовки учителів малочисельних шкіл до організації колективної творчої діяльності школярів дозволяє студентам глибше пізнати її особливості, зрозуміти закономірності та специфіку управління нею. Зокрема, під час розробки моделей колективних творчих справ учнів різновікового класу-комплекту студенти навчаються визначати цілі колективної діяльності школярів, проектувати її зміст на кожній технологічній стадії, здійснювати підбір оптимальних форм, методів, прийомів роботи школярів, прогнозувати характер міжвікової взаємодії дітей у процесі діяльності тощо. Матрицю такої моделі представлено на рис. 2.9. Створені студентами моделі лягли в основу розробки колективних творчих справ для учнів різновікового класу.

Безперечно, моделювання фрагментів уроків, виховних заходів із застосуванням колективних форм різновікової діяльності учнів сприяє професіоналізації навчальної діяльності майбутніх учителів МЧШ, однак найбільш випукло предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності, за словами А.Вербицького, задаються в діловій грі, де моделюються ті системи відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого [55, с. 38].

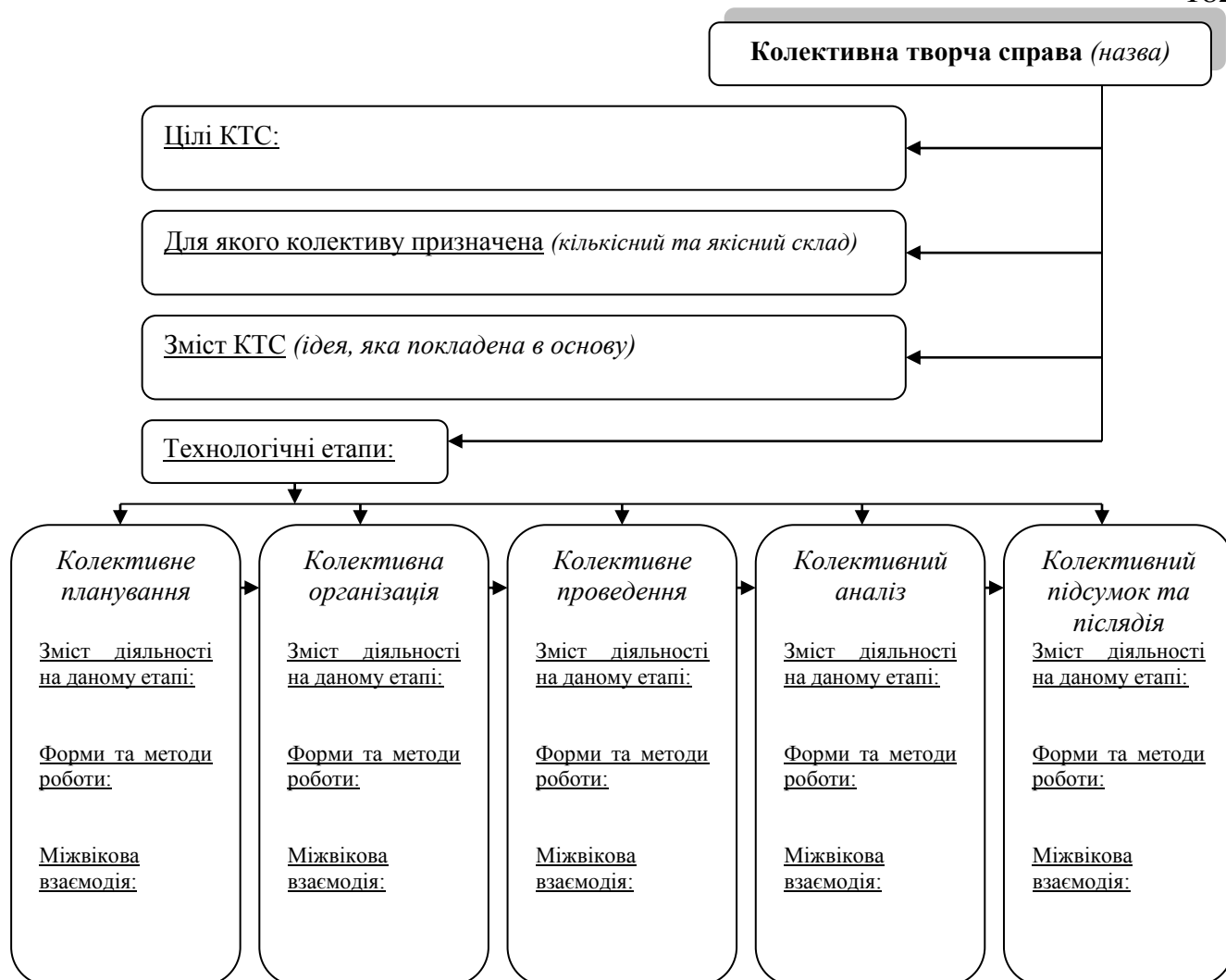


Рис.2.9. Матриця моделі колективної творчої справи
в різновіковому класі

Ділова гра як метод професійного навчання на сьогодні набуває широкої популярності. Дослідники (М.Буланова-Топоркова, А.Вербицький, П.Щербань та ін.) зазначають, що в ній студент виконує квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує в собі навчальний і професійний елементи. Знання та вміння засвоюються майбутнім фахівцем не абстрактно, а в контексті професії, накладаючись на канву професійної діяльності. Залишаючись педагогічним процесом, навчальна ділова гра відтворює зміст майбутньої професійної діяльності в її предметному й соціальному аспектах. Вона імітує предметний контекст-обстановку умовної практики й соціальний контекст, в якому студент взаємодіє з представниками інших рольових позицій. Отже, в діловій грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності на цілісному ж об'єкті – моделі професійної

діяльності. Методика використання ділових ігор на заняттях спецсемінару висвітлена в [290].

Одним із способів організації різновікової колективної діяльності учнів є метод проектів, а відтак підготовка до нього – необхідна складова в системі загальної підготовки вчителя малочисельної школи до означеної діяльності. Виходячи з основного принципу побудови спецсемінів, що полягає в створенні середовища, яке максимально відтворює предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності, формування в студентів умінь та навичок організації колективного навчального проектування учнів класу-комплекту здійснювалося шляхом залучення майбутніх фахівців до проектної діяльності. В своїх міркуваннях ми керувалися також висновками науковців про спорідненість понять “моделювання” й “проектування” (В.Безрукова), що дозволило нам розглядати проектну діяльність як таку, що пов’язана з конкретизацією моделі й доведенням її до рівня практичного втілення.

У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених навчальному проектуванню (Т.Башинська, П.Лернер, О.Ліннік, О.Пехота, Є.Полат та ін.), обґрунтовується педагогічна цінність даного методу, з’ясовується його сутність та методика організації. Послугуючись ними, нами були розроблені методичні рекомендації для майбутніх учителів початкових класів щодо організації проектної діяльності учнів різновікового класу, які націлюють студентів на оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, необхідними педагогу для організації та здійснення різновікової проектної діяльності дітей [241]. Керуючись даними рекомендаціями, майбутні педагоги розробляли моделі проектів для учнів різновікових класів, зреалізовували їх у процесі проходження педагогічної практики, презентували результати проектної діяльності дітей на заняттях спецсемінів (приклад розробленого й практично втіленого проекту представлено в додатку Ц). Це дало змогу студентам поглибити знання з проблеми навчального проектування, удосконалити вміння організації різновікової проектної діяльності школярів, набути індивідуального досвіду керівництва нею.

Як було зазначено вище, процесу моделювання притаманні рефлексивні компоненти, які значною мірою коригують професійний і особистісний розвиток майбутнього педагога. Саме вони забезпечують аналітичне осмислення ним свого практичного досвіду, формують уміння здійснювати самоаналіз та самооцінку продуктів власної діяльності, усвідомлювати її доцільність, значимість для школярів і для себе, оцінку професійного рівня розв'язання педагогічних завдань.

Спираючись на дослідження О.Пометун, у здійсненні рефлексивного аналізу ми виокремлюємо наступні етапи:

- зупинка дорефлексивної діяльності. Будь-яка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене;
- відновлення послідовності виконаних дій. Усно чи письмово відтворюється все, що було зроблено, в тому числі й те, що на перший погляд здається дріб'язковим;
- вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням тощо. Параметри для аналізу рефлексного матеріалу обираються в залежності від виконуваної діяльності;
- виявлення та формулювання результатів рефлексії. Таких результатів може бути виявлено декілька видів: предметна продукція діяльності – ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання; способи, які використовувалися чи створювалися протягом діяльності; гіпотези відносно майбутньої діяльності [280, с. 108-109].

Ефективність рефлексії в процесі навчання визначається доцільно дібраним інструментарієм. У контексті нашого дослідження до **методів та прийомів рефлексивного аналізу**, що супроводжує квазіпрофесійну діяльність майбутніх учителів малочисельних шкіл на рефлексивно-моделювальному етапі їх підготовки, ми відносимо обговорення проведених фрагментів уроків, виховних заходів із застосуванням різновікової колективної діяльності учнів; рефлексивні бесіди; рефлексивні есе; інтерактивні технології “Мікрофон”, “Незакінчені

речення”. У їх використанні основний акцент робиться на відпрацюванні механізму запуску рефлексивного процесу, на розвиток здатності до самоуправління рефлексивним рухом думки. Зупинимось детальніше на особливостях застосування означеного інструментарію.

Показ змодельованих майбутніми педагогами фрагментів уроків та виховних заходів з використанням колективних форм різновікової діяльності учнів неодмінно супроводжується їх обговоренням. Метою використання даного прийому є виведення студента, який демонстрував фрагмент, у рефлексивну позицію стосовно здійснюваної діяльності, що передбачає її аналіз за наступними параметрами:

- правильність формулювання дидактичних завдань етапу, що ліг в основу презентованого фрагменту;
- доцільність обраної форми колективної діяльності школярів, її відповідність визначеним завданням;
- дотримання технологічних етапів у її застосуванні;
- урахування вікового підходу в процесі організації міжвікової взаємодії учнів;
- створення сприятливих умов для ефективного співробітництва під час колективного виконання учнями навчально-виховного завдання;
- прогнозування результатів різновікової колективної діяльності дітей, визначення ймовірних труднощів у роботі вчителя та учнів.

Такого роду аналітична діяльність створює передумови для формування в майбутніх учителів навичок самоуправління в професійній діяльності, породжує дієве ставлення до власної поведінки в ситуаціях, що містять проблему, забезпечує переосмислення та перебудову суб'єктом змісту свого досвіду у відповідності до результатів рефлексивного аналізу.

Різновидом такого обговорення є рефлексивна бесіда, яка проводиться, як правило, після виконання студентами певного завдання із застосуванням форм колективно-продуктивної діяльності. Її метою є оцінка майбутніми фахівцями власного досвіду участі в колективній роботі. Питання для бесіди пропонуються

наступні:

- З якою метою ви виконували це завдання? Якого досягли результату?
- Чи допомогла вам у цьому колективна форма виконання завдання? Як саме?
- Які думки виникали у вас у процесі колективної роботи? Які почуття супроводжували вас?
- Чому ви особисто навчилися? Яких умінь набули?
- Чого б хотіли навчитися надалі?

Застосування рефлексивної бесіди за таких умов дозволяє побачити колективну діяльність “зсередини”, подивитися на неї з позиції учня, відчуті її переваги, зрозуміти труднощі, які можуть виникнути в процесі колективної роботи.

Надати особистісної значущості професійній діяльності з організації колективних форм роботи учнів у класі-комплекті дозволяє написання рефлексивних есе. Застосування даного прийому націлює майбутніх учителів на осмислення власної позиції щодо виконуваної діяльності, поглиблює розуміння ними її професійної цінності. Створення студентами творів-міркувань з метою активізації рефлексивних процесів є доцільним наприкінці вивчення теми, змістового модуля або ж курсу в цілому. В цьому випадку майбутні фахівці не лише можуть зрефлексувати стосовно запропонованої проблеми, але й узагальнити й систематизувати свої знання й уміння з неї. Серед тем, які пропонувалися студентам для розмірковувань, були наступні: *“Малочисельна школа майбутнього: моя участь у її створенні”*, *“Мій перший урок у класі-комплекті”*, *“Виховна система малочисельної школи, запропонована мною”*, *“У чому я вбачаю унікальність сільської малочисельної школи?”* (спецсемінар *“Актуальні проблеми малочисельної школи”*), *“Яке місце я відвожу дискусії у власній методичній системі роботи з різновіковим колективом класу-комплекту?”*, *“У чому я вбачаю цінність технології колективної роботи в різновікових парах (групах)?”* та ін. (спецсемінар *“Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”*). Наведемо для прикладу рефлексивне есе,

створене студенткою III курсу на підсумковому занятті спецсемінару “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах” (тема роздумів: “Чим цінним був для мене спецсемінар, що вивчався?”).

<i>Перлинку методичну,</i>	<i>Різновіковий, специфічний,</i>
<i>Дієву і практичну</i>	<i>Для педагога він незвичний</i>
<i>Ми відшукали разом, друзі,</i>	<i>Роботу слід так спланувати,</i>
<i>Коли навчалися у вузі...</i>	<i>Щоб учнів в ньому згуртувати,</i>
<i>Робота в парах, групах, колі –</i>	<i>Навчити їх співпрацювати</i>
<i>Було всього цього доволі.</i>	<i>Й товаришам допомагати.</i>
<i>Навчившись спільно працювати</i>	<i>В нагоді стали технології.</i>
<i>І думку друзів поважати,</i>	<i>Не допускавши аналогії,</i>
<i>Ми стали вміння набувати</i>	<i>Ми їх усі апробували</i>
<i>Як і самим організувати</i>	<i>Й умінь практичних набували.</i>
<i>Діяльність учнів колективну</i>	<i>По тому всі рефлексували</i>
<i>За змістом комунікативну.</i>	<i>І що вдалося – відзначали.</i>
<i>А ось і вчитель кожен з нас –</i>	
<i>І перед нами – комплект-клас.</i>	<i>Як добре, хочу вам сказати,</i>
	<i>Спецсемінар такий вивчати.</i>
	Лілія Д., студентка III курсу

Дієвим рефлексивним прийомом, який допомагає узагальнити роботу студентів на занятті та надати їй особистісного забарвлення, є інтерактивна вправа “Незакінчене речення”. Її суть полягає в почерговому виголошенні студентами власних думок стосовно запропонованої проблеми, що сформульована як початок незакінченого речення. Наприклад, такими рефлексивними формулами можуть бути: “Для мене сьогодні важливим було...”, “Сьогодні на занятті я навчився (навчилась)...”, “Мені хотілося б надалі навчитися...” та ін. Дещо схожою за змістом та технологією проведення є вправа “Мікрофон”, яка передбачає використання уявного мікрофона, що передається по колу. Кожен учасник, хто тримає в руках “мікрофон”, висловлюється з приводу

означеної проблеми.

Однією з необхідних умов організації колективно-продуктивної діяльності студентів учені називають створення позитивної психологічної атмосфери на занятті, обґрунтовуючи її наявністю у кожного суб'єкта “зони психологічного комфорту”, в якій він, відчуваючи себе в психологічній безпеці і затишку, максимально розкриває свої можливості [280, с. 19-26]. З метою реалізації цієї умови нами дібрано **систему вправ та прийомів, які спрямовані на забезпечення сприятливого мікроклімату в студентській групі під час заняття**. Завдання цієї системи ми вбачаємо в тому, щоб:

- діагностувати емоційний стан студентів (*вправи “Прогноз погоди”, “Термометр”*);
- створити позитивний настрій на роботу (*вправи “Добре-погано”, “Вітер дме”, “Подаруй квітку”, “Снігова куля”*);
- познайомити з програмою діяльності на занятті, з'ясувати, що очікують студенти від нього (*вправи “Незакінчене речення”, “Мікрофон”, представлення технологічної карти заняття (зразок вміщений у додатку III)*);
- організувати конструктивну комунікацію студентів (*вправи “Правила”, “Активне слухання”*).

Опис вказаних вправ подано в посібнику О.Пометун “Енциклопедія інтерактивного навчання” [280].

Отже, у процесі рефлексивно-моделювального етапу підготовки майбутнього вчителя малочисельної школи до організації різновікової колективної діяльності учнів відбувається зміцнення знаннєвої системи студентів з означеної проблеми, шляхом моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, забезпечується її застосування на дієво-практичному рівні, здійснюється розвиток педагогічної рефлексії, поглиблюється інтерес до професії. Використані на цьому етапі методи, прийоми, технології роботи сприяють трансформації навчальної діяльності студентів у професійну, відтворенню її просторово-часового контексту в умовах академічного навчання у

ВНЗ. Все це створює надійну основу для успішного переходу на наступний рівень професійної підготовки, що пов'язаний з практичною реалізацією набутих знань, умінь і навичок у реальних професійних умовах: в процесі проходження педагогічної практики та виконання науково-дослідних робіт.

2.5. Операційно-діяльнісна підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів шкіл з малою чисельністю

Системно-контекстне розгортання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл завершується операційно-діяльним етапом, який забезпечує інтеграцію навчальної, дослідницької та власне професійної діяльності. Завданнями цього етапу є:

- оволодіння студентами технологіями організації колективної діяльності учнів різновікових класів на дієво-практичному рівні;
- розвиток творчого мислення майбутніх учителів, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу до неї;
- формування оцінно-діяльної професійної позиції педагога.

Базовою формою організації діяльності студентів на операційно-діяльним етапі є *навчально-професійна діяльність*, яка передбачає включення майбутніх учителів у реальні педагогічні ситуації або ж максимально наближені до них. Вона реалізується в процесі проходження педагогічної практики, а також під час виконання різного роду науково-дослідних робіт.

Педагогічна практика як форма професійного навчання посідає чільне місце в структурі підготовки майбутніх учителів, у тому числі й учителів малочисельних шкіл. За своєю суттю вона є аналогом професійної діяльності, її організація створює ситуацію занурення студента в реальний педагогічний процес, що допомагає глибшому усвідомленню специфіки педагогічної професії [407, с. 283]. У ряді педагогічних досліджень (О.Абдулліна, А.Бондар, Г.Кіт,

Г.Коджаспірова, О.Матвієнко, В.Шахов та ін.) вказується на те, що під час проходження педагогічної практики здійснюється привласнення особистістю поведінкових моделей, притаманних майбутній професійній діяльності, створюються умови для трансформації раніше набутих у процесі вивчення психолого-педагогічних та фахових дисциплін теоретичних знань у практичні вміння та навички.

Педагогічна практика є наскрізною для усього періоду навчання студента у ВНЗ і передбачає поступальний рух від найпростіших форм її організації до складніших. Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів початкових класів за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”, а також відповідної посібникової літератури засвідчив наявність чотирьох основних етапів професійно-практичної підготовки студентів під час проходження ними педагогічної практики (рис.2.10).

Слід зауважити, що I етап професійно-практичної підготовки майбутніх спеціалістів має пропедевтичний характер. Він забезпечує первинне знайомство студентів з особливостями професії педагога, створює передумови для інтеграції теорії та практики, готує до активної педагогічної діяльності в умовах навчально-виховного закладу. II-IV етапи спрямовані на безпосереднє залучення майбутніх учителів до реальних педагогічних ситуацій, пов’язаних із розв’язанням різного роду освітніх завдань: організацією діяльності дитячого колективу – загону літнього оздоровчого табору (II етап), забезпеченням належного рівня навчально-виховного процесу в шкільному класі (III етап), реалізацією науково-педагогічних, адміністративних, методичних функцій педагога в умовах загальноосвітньої школи I ступеня, методичного кабінету відділу освіти, закладу в структурі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, науково-дослідної установи, вищого навчального закладу (IV етап).

У системі підготовки майбутнього вчителя сільської малочисельної школи до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах педагогічна практика студентів на всіх етапах повинна максимально враховувати специфіку

Освітньо-кваліфікаційні рівні	Магістр	5-6				
	Спеціаліст	5				
	Бакалавр	4				
		3				
		2				
		1				
Роки навчання	I етап Навчально-виховна практика Цілі: забезпечення тісного взаємозв'язку між теорією та практикою, поглиблення теоретичних знань студентів і формування на цій основі практичних умінь та навичок.	II етап Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах Цілі: формування практичних вмінь і навичок організації та проведення виховної роботи в дитячому колективі	III етап Педагогічна практика (активна) Цілі: оволодіння студентами вміннями та навичками педагогічної роботи в класному колективі на дієво-практичному рівні, поглиблення інтересу до майбутньої професії, вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності	IV етап Магістерська практика (педагогічна і виробнича) Цілі: поглиблення підготовки до професійної діяльності у різних сферах освіти, пов'язаних зі школою I ступеня (включаючи ВНЗ).		

Рис.2.10. Етапи професійно-практичної підготовки студентів під час навчання у вищому навчальному закладі

роботи педагога даного типу навчально-виховного закладу, зокрема, в межах означеної діяльності. Така вимога до організації педагогічної практики зумовлена, на нашу думку, декількома об'єктивними причинами:

- 1) необхідністю комплексного розв'язання завдань підготовки майбутнього вчителя до організації колективної різновікової діяльності учнів у єдності її теоретичного й практичного компонентів;
- 2) відсутністю спеціальної практики, проходження якої здійснювалося б в умовах МЧШ;
- 3) прагненням майбутніх фахівців проходити педагогічну практику за місцем проживання та майбутнього працевлаштування (оскільки значна

частина студентів – із сільської місцевості, то існує потреба в адаптації програми педагогічної практики до специфіки сільської малочисельної школи).

Із метою організаційно-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових класах-комплектах на підставі аналізу існуючих програм педагогічної практики студентів [133] нами розроблено серію додаткових завдань, що уточнюють та доповнюють зміст педпрактики на кожному її етапі у відповідності до специфіки означеної педагогічної діяльності в умовах сільської малочисельної школи.

І етап

Навчально-виховна практика II-IV курсів

Виховна практика – II курс

1. Аналіз плану виховної роботи вчителя класу-комплекту.
2. Організація ігрової колективної діяльності учнів різного віку на перервах, групі продовженого дня.
3. Проведення етичної (естетичної, пізнавальної) бесіди для різновікового класу-комплекту з урахуванням вікового підходу. Оцінка її ефективності.
4. Проведення 1-2 фрагментів уроків у класі-комплекті виховного спрямування з використанням форм колективної різновікової діяльності школярів.
5. Підготовка, проведення та аналіз КТС у різновіковому класі.

Дидактична практика – III курс

1. Детальний аналіз навчальних програм, підручників, посібників для класів, що входять до складу комплекту, в тому числі на предмет змістово-тематичної спільності.
2. Спостереження за уроками в класі-комплекті. Детальний психолого-педагогічний аналіз одного з них.
3. Підготовка і проведення 3-4 фрагментів та 1-2 уроків для класу-комплекту з використанням форм колективної різновікової діяльності школярів.

4. Допомога вчителю в організації групи продовженого дня. Організація різновікового спілкування школярів у межах ГПД.
5. Діагностика пізнавальних інтересів, мотивів учіння дітей різних вікових категорій. Використання результатів дослідження в процесі організації колективної різновікової навчально-пізнавальної діяльності школярів.
6. Організація 1-2 колективних форм позаурочної та позакласної роботи учнів класу-комплекту (екскурсія, усний журнал, читацька конференція, вікторини, конкурси тощо).

Методична практика – III курс

1. Аналіз календарного та тематичного планування для класів, поєднаних у комплект, конструювання тематичних навчальних блоків (об'єднання спільних тем), інтегрування навчального матеріалу з метою створення умов для широкого використання колективних форм роботи учнів на уроках.
2. Аналіз обладнання навчального кабінету (загального і спеціального).
3. Спостереження за роботою вчителя. Детальний психолого-педагогічний, дидактичний та структурно-часовий аналіз 3-4 уроків у класі-комплекті.
4. Підготовка, проведення та аналіз 4 уроків у класі-комплекті із застосуванням колективних форм роботи учнів (різнопредметного різнотемного, різнопредметного однотемного, однопредметного різнотемного, однопредметного однотемного).
5. Розробка, реалізація, захист колективного навчального проекту (творчого, дослідницького, інформаційного) учнів різновікового класу-комплекту.

Спеціальна практика – IV курс (для студентів кваліфікацій “учитель початкових класів, практичний психолог у закладах освіти”, “вчитель початкових класів і мистецьких дисциплін в початкових класах”, “учитель початкових класів і англійської мови в початкових класах”, “учитель початкових класів і соціальний педагог у закладах освіти”)

1. Вивчення системи роботи вчителя-предметника (психолога, соціального педагога) з урахуванням специфіки діяльності в різновіковому дитячому колективі класу-комплекту.

2. Спостереження, детальний аналіз та проведення уроків у класі-комплекті у відповідності до напрямку підготовки.
3. Організація позаурочної та позакласної роботи з предметів (англійської мови, музики, образотворчого мистецтва).
4. Соціально-педагогічне (психологічне) вивчення учнівського колективу класу-комплекту. Використання результатів діагностики при розробці програми розвитку дитячого колективу (з метою психокорекційної роботи в колективі).

II етап

Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах

1. Визначення мети, завдань, планування виховної роботи з дітьми різновікового загону літнього оздоровчого табору з урахуванням вікового підходу.
2. Створення тимчасового дитячого різновікового колективу; організація колективної діяльності в ньому за всіма напрямками виховання.
3. Забезпечення позитивних міжособистісних стосунків у колективі, використання можливостей його різновікової структури.
4. Вивчення взаємин у колективі, використання результатів діагностики з метою корекційної роботи в ньому (за потребою).

III етап

Педагогічна практика IV-V курсів

Навчально-методична практика – IV курс

1. Ознайомлення з системою роботи вчителя класу-комплекту в сукупності її організаційних, дидактичних, виховних компонентів.
2. Педагогічний аналіз навчальних програм, підручників, різних видів планування (календарного, тематичного, поурочного) для класів, що входять до складу комплекту.
3. Спостереження та аналіз уроків, проведених учителем у класі-комплекті.
4. Підготовка та проведення 20-ти уроків у класі-комплекті із застосуванням колективної навчально-пізнавальної діяльності учнів різного віку.
5. Участь в організації позаурочної та позакласної роботи. Проведення 2-х позакласних заходів та 2-х позаурочних занять.

6. Участь в організації виховної роботи з учнями класу-комплекту. Проведення 3-4 виховних заходів із застосуванням колективної творчої діяльності школярів (КТС, свято, конкурси, вікторини, операції “Зелена планета”, “Назустріч весні”, “Квітуча школа”, виставки творчих робіт тощо).
7. Психолого-педагогічна діагностика різновікового колективу класу-комплекту. Складання характеристики на нього.

Педагогічна (стажерська) практика – V курс

1. Вивчення специфіки роботи з першокласниками в умовах класу-комплекту.
2. Залучення учнів першого класу до колективної різновікової діяльності під час проведення уроків, позаурочних та позакласних заходів, виховної роботи. Знайомство школярів з правилами спільної роботи в парах, групах, формування первинних умінь співробітництва в колективній діяльності.
3. Психолого-педагогічне вивчення першокласників у період їх адаптації до шкільного життя, входження в колектив класу-комплекту. Складання характеристики на учня.

IV етап

Педагогічна практика магістрів

Педагогічна практика

1. Вивчення нормативно-правової бази (закони, постанови, інструктивні листи Міністерства освіти і науки України, державні програми), що регламентує діяльність початкової школи, в тому числі й малочисельної.
2. Ознайомлення з особливостями адміністративної роботи в малочисельній школі (система управління школою, планування роботи загальноосвітнього навчального закладу даного типу, організація внутрішкільного керівництва та контролю тощо).
3. Ознайомлення з особливостями організації методичної роботи в МЧШ (планування роботи, форми організації тощо).
4. Ознайомлення з системою роботи обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників щодо вирішення освітніх проблем сільської малочисельної школи.

5. Вивчення системи роботи районного (міського) методичного кабінету, спрямованої на вдосконалення методичної майстерності вчителів МЧШ.

Виробнича практика

1. Ознайомлення з роботою кафедри педагогіки та методики початкового навчання щодо вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів для сільських малочисельних шкіл.
2. Аналіз навчальних планів, програм окремих фахових дисциплін (навчальних курсів, спецсемінарів), що забезпечують підготовку майбутнього педагога МЧШ.
3. Відвідування занять викладачів (лекційних, семінарських, практичних, лабораторних) з указаних дисциплін. Самостійна підготовка та проведення 1-2 занять.

Дієвим механізмом професійно-практичної підготовки майбутніх учителів малочисельних шкіл до організації різновікової колективної діяльності учнів на всіх її етапах є залучення студентів до проведення уроків, виховних заходів із застосуванням колективних форм роботи школярів класу-комплекту. Перебування студента в ролі вчителя в реальних шкільних умовах сприяє набуттю першого професійного досвіду майбутнього педагога, формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Проте набутий досвід відіграватиме важливе значення в професійному становленні спеціаліста лише в разі його осмислення, аналізу та оцінки. Тільки в цьому випадку здійснюватиметься перша свідомо орієнтація в професійних цінностях, формуватиметься професійна Я-концепція майбутнього педагога (А.Бізяєва).

Вихід студента в рефлексивну позицію стосовно власної педагогічної діяльності дозволяє повторно “пережити” проведений урок, рефлексивно відслідковуючи кожен його компонент, здійснюючи пошук на питання: “Що я зробив і чому? Які це мало наслідки?”. Результатом такої роботи є набуття здатності до децентрації, вміння відображати внутрішній світ учня, відповідати за наслідки своїх дій, спрямованих на іншу людину. Все це формує основи

рефлексивного мислення, оцінно-діяльнісної професійної позиції майбутнього педагога.

Розвитку рефлексивних умінь студентів у процесі їх професійно-практичної підготовки сприяє використання спеціальних прийомів, які націлюють практиканта на детальний самоаналіз проведеного уроку чи заходу. Одним із них є рефлексивний практикум, який складається з системи запитань, що спрямовують мислення майбутнього фахівця на глибокий і всебічний аналіз власної педагогічної діяльності.

Одним із завдань операційно-діяльнісного етапу підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл є формування в студентів творчого професійно зорієнтованого мислення, дослідницького підходу до майбутньої педагогічної діяльності. Його реалізація якнайліпше забезпечується шляхом залучення майбутніх спеціалістів до пошукової діяльності, основними формами якої у вищому навчальному закладі є курсові та дипломні дослідження. Виконання даного виду науково-дослідних робіт спрямовує студентів на глибоке вивчення причинно-наслідкових зв'язків у педагогічних явищах, їх дослідне моделювання, активний пошук шляхів ефективного вирішення актуальних педагогічних проблем. А відтак, участь майбутніх фахівців у наукових дослідженнях сприяє розвитку їхнього аналітичного й творчого мислення, інтересу до педагогічної науки і шкільної практики, глибокому засвоєнню й осмисленню системи теоретичних знань.

Курсове дослідження як один із видів науково-дослідної роботи майбутніх учителів малочисельних шкіл націлює на детальний аналіз педагогічних явищ, притаманних даному типу навчального закладу, вивчення передового педагогічного досвіду з досліджуваних проблем, розробку власних методичних пропозицій щодо їх розв'язання. В такий спосіб студенти навчаються працювати з науковою та методичною літературою, співставляти теоретичні висновки та емпіричні факти, організовувати педагогічний експеримент, використовуючи при

цьому адекватні меті та завданням методи наукового дослідження тощо. З метою максимального наближення процесу підготовки майбутніх педагогів МЧШ до означеної діяльності, формування у них здатності здійснювати дослідницький пошук нами запропоновано ряд тем для курсових робіт, що є відображенням актуальних проблем сільської малочисельної школи, зокрема тих, які пов'язані з організацією колективної різновікової діяльності школярів:

1. Організація колективної різновікової діяльності молодших школярів у сільській малочисельній школі.
2. Використання інтерактивних технологій навчання на уроках в сільській малочисельній школі.
3. Робота в парах як форма організації навчання учнів класу-комплекту.
4. Методика організації групової роботи молодших школярів у різновіковому класі малочисельної школи.
5. Організація фронтально-групової колективної діяльності учнів класу-комплекту.
6. Застосування технології опрацювання дискусійних питань у різновіковому колективі класу-комплекту.
7. Методика організації проектної діяльності молодших школярів у малочисельній школі.
8. Організація колективних творчих справ у сільській малочисельній школі.
9. Формування міжособистісних взаємин у різновіковому колективі сільської малочисельної школи.
10. Організація колективної ігрової діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі сільської малочисельної школи.

Дипломна робота є кваліфікаційним навчально-науковим дослідженням студента, яке виконується на завершальному етапі навчання у вищому навчальному закладі. Вона передбачає систематизацію, закріплення, розширення теоретичних і практичних знань зі спеціальності, їх застосування при розв'язанні конкретних науково-виробничих завдань. Виконання дипломного дослідження збагачує методологічне, педагогічне, методичне бачення актуальних професійних

проблем, удосконалює дослідницькі вміння майбутніх учителів малочисельних шкіл, сприяє розвитку в них здатності до творчого розв'язання практико-зорієнтованих навчально-виховних завдань. Серед тем, які можуть бути запропоновані для дослідження на даному етапі підготовки майбутній педагогів МЧШ, ми виокремлюємо наступні:

Освітньо-кваліфікаційний рівень “Бакалавр”

1. Використання технологій колективної діяльності учнів на уроках у класі-комплекті.
2. Удосконалення навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі засобами колективної діяльності школярів.
3. Використання проектних технологій в освітньому процесі сільської малочисельної школи.
4. Інтерактивні технології навчання як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі.
5. Організація колективних творчих справ у різновіковому учнівському колективі малочисельної школи.

Освітньо-кваліфікаційний рівень “Спеціаліст”

1. Колективна діяльність учнів класу-комплекту як засіб оптимізації навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі.
2. Організація колективних форм роботи школярів на уроках у малочисельній школі.
3. Реалізація виховних можливостей колективної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах класу-комплекту.
4. Використання технологій колективної творчої діяльності у виховному процесі сільської малочисельної школи.
5. Упровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання й виховання в сільській малочисельній школі.

Таким чином, проходження студентами педагогічної практики в реальних умовах сільської малочисельної школи, виконання ними різного роду наукових робіт, що передбачають дослідження актуальних професійних проблем МЧШ,

забезпечують формування в майбутніх спеціалістів діяльній позиції щодо майбутньої професії, створюють передумови для успішної реалізації набутих професійних знань і вмінь на практиці. Операційно-діяльнісний етап завершує увесь цикл підготовки майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах. Його результатом є педагог, максимально підготовлений до здійснення професійної діяльності в умовах різновікового учнівського колективу класу-комплекту, фахівець, який не лише знає, а й методично грамотно уміє організовувати колективну діяльність молодших школярів з урахуванням міжвікового підходу, розуміє її переваги для навчання й виховання дітей.

2.6. Динаміка готовності майбутніх педагогів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл

Із метою перевірки ефективності запропонованої методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у класах-комплектах було проведено контрольний зріз, спрямований на з'ясування динаміки показників готовності майбутніх спеціалістів до здійснення означеної діяльності в сукупності усіх її компонентів. Визначення кількісних та якісних змін готовності студентів до організації різновікової колективної діяльності молодших школярів здійснювалося шляхом порівняльного аналізу результатів констатувального та контрольного (постформуального) експериментів, а також співвіднесенням одержаних даних із прогнозованими.

На даному етапі експериментального дослідження було використано рівневу диференціацію компонентів готовності, систему діагностичних процедур за встановленими критеріями, що використовувалися в процесі констатувального експерименту. Діагностичному обстеженню підлягали студенти як експериментальних, так і контрольних груп, сформованих на початковій стадії формуального експерименту.

І субетан контрольного зрізу був спрямований на виявлення рівня

сформованості мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності студентів до організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи. Він передбачав з'ясування змін у характері їхньої професійної спрямованості на організацію різновікової колективної діяльності школярів, що здійснювалося на підставі аналізу характеру мотивації майбутніх учителів малочисельних шкіл, цільових установок на застосування колективних форм роботи в різновікових групах, ступеня усвідомлення ними особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності, інтенсивності й стійкості професійних інтересів, а також системи ціннісних орієнтацій студентів.

У процесі вивчення професійно-ціннісних мотивів діяльності майбутніх учителів малочисельних шкіл були зафіксовані позитивні зміни в характері мотивації опитуваних. Так, у порівнянні з констатувальний етапом дослідження частка респондентів, що виявили позитивну мотивацію стосовно діяльності в МЧШ, значно збільшилася. Особливо помітний приріст за даним показником спостерігається в експериментальних групах: на початку експерименту студентів, які висловили бажання працювати в малочисельній школі, було 57,7%, наприкінці – 82,4%. В контрольних групах такі зміни є несуттєвими: відсоток респондентів з позитивною мотивацією зріс з 56,9% до 63,4%. Кількість же студентів, які не бачать себе в майбутньому педагогами МЧШ, зменшилася з 42,3% до 17,6% в експериментальних групах з 43,1% до 36,6% в контрольних.

Поряд із цим зазнали змін і якісні характеристики позитивних мотивів діяльності. Зокрема, у відповідях опитуваних все частіше прослідковується спрямованість на майбутніх вихованців, на можливість самореалізації в професійній діяльності, що свідчить про домінування внутрішніх мотивів. Серед таких відповідей: *“Я хочу працювати в сільській малочисельній школі, тому що така робота відкриває перспективи для організації цікавого, змістовного життя моїх учнів”, “Діяльність педагога малочисельної школи важка й напружена, проте, поряд з цим, – цікава, сповнена педагогічних знахідок і відкриттів. Як на мене, це шлях до професійного зростання”* тощо. Прояви позитивних внутрішніх мотивів професійної діяльності здебільшого спостерігаються в респондентів

експериментальних груп (61,3%; до експерименту – 43,9%), рідше – в респондентів контрольних груп (46,2%; до експерименту – 45,1%).

Натомість зменшився відсоток студентів, яким притаманні зовнішні (соціальні) мотиви майбутньої професійної діяльності: в експериментальних групах – з 56,1% до 38,7%, в контрольних – з 54,9% до 53,8%. Найпоширенішими відповідями цієї групи респондентів були такі: *“У сучасних соціально-економічних умовах малочисельна школа – чи не єдиний порятунок села, а тому робота в ній – це майже подвиг, який я готова здійснити”*, *“Мені подобається мальовнича сільська природа, устрій села, його жителі. Сільська школа – це можливість організувати цікаве спілкування”*, *“Я народилася і виросла в селі. Навчалася в сільській школі. Знаю, що нашим учителям було нелегко. Проте шкільне життя було досить цікавим. Хочу повернутися до свого коріння, до місця, яке залишило слід у серці”* та ін. Рідше траплялися відповіді, які є свідченням прояву соціальних негативних мотивів. У переважній більшості вони пов’язані з вимушеністю ситуації вибору майбутнього місця роботи.

Діагностування мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів сільських малочисельних шкіл за ступенем усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності виявило наступні результати.

Використання діагностичного прийому “вибір” показало, що майже у всіх учасників експериментальних груп (98,4%) наявна спрямованість на колективне розв’язання навчально-пізнавального завдання в різновіковому учнівському колективі сільської малочисельної школи (до експерименту цей відсоток становив 80,4). До можливостей колективної міжвікової взаємодії учнів такого типу навчального закладу студенти віднесли інтенсивний розвиток психічних процесів у дітей на основі зіткнення різних рівнів пізнавального досвіду, їхніх особистісних якостей за рахунок організації взаємодопомоги, підтримки, опіки в різновіковій колективній діяльності. Серед переваг колективних форм роботи учнів різновікових груп респонденти вказували також на активний обмін думками їх учасників, формування в них комунікативних умінь, здатності вести

конструктивне обговорення важливих проблем тощо. Практично всі опитувані вмотивували свою позицію щодо обраного варіанту розв'язання проблемної ситуації на уроці в різновіковому класі.

Лише зовсім незначний відсоток студентів експериментальних груп (1,6%) надали перевагу фронтальній формі роботи учнів комбінованого класу. Свій вибір вони пояснили з точки зору економії часу, відведеного на здобуття нових знань. Автори таких відповідей вважають, що колективна робота школярів потребує значних часових затрат, що є недоцільним в умовах об'єднання декількох класів.

У контрольних групах вибір оптимальної форми організації навчальної роботи учнів на уроці в різновіковому класі був розподілений наступним чином: перевагу колективній різновіковій діяльності надали 84,6% респондентів, фронтальній роботі школярів – 8,7%, індивідуальній – 6,7% (до початку формувального експерименту ці показники становили 82,8%, 9,2% та 8,0% відповідно).

Узагальнення одержаних результатів дало змогу зробити висновок, що в переважній більшості студентів як експериментальних, так і контрольних груп наявний мотив співробітництва, вони бачать перспективи застосування колективних форм роботи учнів у різновіковій групі. Це підтвердила і наступна діагностична процедура, спрямована на виявлення розуміння значення колективної різновікової діяльності.

У процесі діагностики з'ясувалося, що всі студенти експериментальних та контрольних груп убачають цінність колективних форм роботи для учнів сільських малочисельних шкіл. Проте, судячи з обраних відповідей, для респондентів контрольних груп важливою насамперед є їхня зовнішня привабливість для дітей (38,6%; до експерименту – 49,3%), можливість зацікавити колективною діяльністю й у такий спосіб забезпечити краще засвоєння навчального матеріалу (в даному випадку колективна робота учнів різновікового класу – це засіб для досягнення навчальних цілей) (36,6%; до експерименту – 30,6%). І лише для 24,8% студентів контрольних груп використання колективних

форм роботи у різновікових класах пов'язане з організацією продуктивного співробітництва (до формувального експерименту цей відсоток становив 20,1).

Дещо іншою є картина в експериментальних групах. Більшість студентів цих груп (57,2%; до експерименту – 21,3%) розуміють значення колективної різновікової діяльності учнів з точки зору її змісту, пов'язуючи її з можливістю забезпечення продуктивної взаємодії дітей різного віку. Значна частина респондентів здійснила свій вибір на користь колективних форм роботи учнів як засобу досягнення навчально-виховних цілей, формування загальнонавчальних умінь через спільну діяльність, здатності вести конструктивне спілкування (39,4%; до експерименту – 28,8%). І зовсім незначний відсоток опитуваних (3,4%; до експерименту – 49,9%) надали перевагу колективній діяльності учнів різновікових груп як нестандартній формі проведення занять, що може зацікавити учнів. Одержані результати свідчать про значний приріст в усвідомленні студентами експериментальних груп цінності колективної діяльності для організації навчально-виховного процесу в різновіковому колективі сільської малочисельної школи.

Самооцінка готовності майбутніх фахівців до участі в колективній діяльності показала, що, як і на етапі констатувального експерименту, студенти здебільшого оцінюють свої можливості щодо участі в колективних формах роботи високими балами. Проте підмічено, що респонденти експериментальних груп є дещо критичнішими в самооцінці. Так, вони рідше вдаються до найвищих оцінок, ніж студенти контрольних груп (поставили оцінку “відмінно” 38,6% студентів експериментальних груп, контрольних – 42,4%; до експерименту 23,8% та 22,4% відповідно). Решта студентів оцінили рівень своєї готовності наступним чином: оцінкою “добре” – 47,1% (експериментальні групи; до експерименту – 52,9%) та 43,2% (контрольні групи; до експерименту – 53,9%); поставили оцінку “задовільно” – 14,3% респондентів експериментальних груп (до експерименту – 20,1%) та 11,1% респондентів контрольних груп (до експерименту – 19,2%). Прикметно, що жоден опитуваний експериментальних груп не виставив собі

негативних оцінок, натомість в контрольних групах відсоток низьких балів (“2” та “1”) становить 3,3 (до експерименту – 3,2 (ЕГ), 4,5 (КГ)).

Значна кількість студентів експериментальних груп (63,4%; до експерименту – 26,3%) зуміли вказати, які знання та вміння є необхідними для участі в колективній діяльності. Їхні відповіді містили декілька позицій. Слід зауважити, що перелік названих респондентами знань і відповідних умінь суттєво поповнився в порівнянні з констатувальний етапом експерименту. Окрім зазначених раніше, студенти називали управлінські, операційні, рефлексивні вміння. Обмежилися називанням умінь лише однієї певної групи 36,6% респондентів (за результатами констатувального експерименту – 62,8%). Серед студентів експериментальних груп не було жодного, хто б не назвав хоча б одного умінь (до експерименту кількість таких студентів становила 10,9%).

У контрольних групах результати виконання даного завдання розподілилися наступним чином: назвали декілька вмінь 36,7% опитуваних (до експерименту – 27,3%); обмежилися називанням одного вмінь – 48,9% (до експерименту – 62,0%); не назвали жодного вмінь – 14,4% студентів (до експерименту – 10,7%).

Узагальнення результатів діагностики мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів сільських малочисельних шкіл за даним показником дало змогу здійснити розподіл респондентів експериментальних та контрольних груп за типами ставлення до різновікової колективної діяльності й зробити висновок про ступінь усвідомлення особистісної та суспільної її значущості. Результати такої роботи представлені в табл. 2.8.

Подальше вивчення мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів сільських малочисельних шкіл за показником інтенсивності й стійкості професійних інтересів засвідчило суттєву динаміку в розвитку в студентів експериментальних груп інтересу до майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з організацією різновікового співробітництва. Так, поліпшення навчально-виховного процесу в сільській малочисельній школі більшість опитуваних (63,4%) убачає не стільки в належному матеріально-технічному

**Ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної
різновікової діяльності**

<i>Тип ставлення</i>	На початку дослідження		У кінці дослідження		<i>Ступінь усвідомлення особистісної та суспільної значущості колективної різновікової діяльності</i>
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	
Позитивне особистісне, дієве ставлення	12,6	13,2	54,2	24,7	Високий
Позитивне частково усвідомлене, засноване на емпіричному досвіді	22,7	24,1	38,2	56,9	Середній
Позитивне нерозчленоване аморфне	64,7	62,7	7,6	28,4	Низький

забезпеченні таких шкіл, скільки в удосконаленні форм, методів, прийомів роботи з дітьми, максимальному використанні можливостей різновікової взаємодії (до експерименту відсоток студентів, що демонстрували цю позицію, становив лише 16,1). На їхню думку, “...потрібно вивільнити педагогічні резерви різновікового колективу та ефективно використовувати їх у роботі”, “належна та педагогічно доцільна організація різновікового співробітництва може зробити для становлення особистості сільського школяра набагато більше, ніж навчання в звичайному одновіковому класі”, “традиційні методи, форми роботи, що застосовуються в міській школі, неприйнятні для сільської малочисельної. Потрібний новий підхід до організації освітнього процесу в такій школі, який би враховував її специфіку, взяв на озброєння можливості різновікового колективу”. Ці міркування свідчать, що студенти орієнтовані на роботу з різновіковим колективом, у них наявний стабільний професійний інтерес до майбутньої діяльності.

Значний відсоток респондентів (24,5%; до експерименту – 44,4%) убачає перспективи удосконалення навчально-виховного процесу сільських малочисельних шкіл в оновленні їхньої матеріальної бази, комп’ютеризації,

створенні спеціальних засобів навчання, які б урахували специфіку різновікових груп, розробці програм та підручників для різновікових класів. За їхніми словами *“...сільська школа за своїм оснащенням не повинна поступатися міській”*, *“...для такої школи мають бути створені спеціальні програми і підручники, які б давали можливість одночасно навчатися за ними дітям різного віку”*, *“потрібні спеціальні засоби, які б забезпечували умови для успішного засвоєння навчальних програм водночас декількома віковими групами дітей”*. Опитувані цієї групи переймаються проблемами сільської малочисельної школи. Але їхній погляд дещо поверхневий, стосується здебільшого зовнішньої сторони освітнього процесу, що свідчить про неглибокий, нестійкий інтерес до професійної діяльності вчителя малочисельної школи.

І лише 12,1% (до експерименту – 39,5%) майбутніх фахівців є прихильниками традиційного навчання в таких школах. Вони виступають за створення одновікових, *“повноцінних”*, на їхню думку, класів. За умови унеможливлення цього опитувані висловлюються за укрупнення шкіл, введення індивідуального навчання тощо. Серед їхніх міркувань: *“Сільська малочисельна школа повинна забезпечувати якість освіти не гіршу, ніж міська чи містечкова, а відтак і умови навчання в них повинні бути однакові”*, *“Повноцінне навчання може бути тільки в “повноцінному” класі”*, *“Єдиний вихід у забезпеченні якісної освіти на селі – створення освітнього округу, в якому базова школа надає якісні освітні послуги, а з навколишніх сіл організовується до неї підвіз дітей”*, *“Індивідуальне навчання дає кращі результати, ніж навчання в колективі дітей різного віку”* та ін. Така позиція демонструє нестійкість інтересу до роботи в МЧШ або його відсутність узагалі.

У контрольних групах розподіл студентів за інтересами був здійснений таким чином: виявили глибокий стійкий інтерес до проблеми 19,4% опитуваних (до експерименту – 16,7%); неглибокий нестійкий інтерес продемонстрували 44,3% (до експерименту – 43,4%); поверховість інтересу або його відсутність узагалі було зафіксовано в 36,3% студентів (до експерименту – 39,9%).

Виконання майбутніми вчителями творчої графічної роботи “Учитель класу-комплекту: яким я його бачу” значною мірою підтвердила одержані в процесі опитування результати. Так, переважна більшість студентів експериментальної групи (68,7%; до експерименту – 21,5%) виявила спрямованість на колективну різновікову взаємодію, зображаючи на своїх малюнках учнів різновікового класу, які працюють колективно в парах, групах, колі, активно спілкуються між собою. Вчитель, як правило, знаходиться поруч з дітьми, виконує роль помічника, радника, а не транслятора знань. Зразки виконання таких робіт представлені на рис. 2.11.



Рис. 2.11. Зразки творчих робіт студентів:

“Учитель малочисельної школи: яким я його бачу”

Подальше діагностування мотиваційно-аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів сільських малочисельних шкіл засвідчило позитивну динаміку і в характері цільових установок студентів експериментальних груп на застосування колективних форм роботи учнів у різновікових групах. Так, у порівнянні з констатувальний етапом експерименту, значно зменшилася кількість студентів, не орієнтованих у своїх цілях на колективну діяльність учнів. Скажімо, на початку експерименту частка респондентів, для яких застосування колективних форм роботи насамперед асоціюється з певними труднощами в діяльності вчителя сільської малочисельної школи, становила 33,2% в експериментальній групі та 32,8% - в контрольній, у кінці експерименту – 8,6% та 28,7% відповідно. Натомість зафіксовано суттєве

збільшення кількості студентів, у роботах яких спостерігається спрямованість на дитину, її потреби та інтереси. Для них різновіковий колектив сільської малочисельної школи – це *“організація цікавого й продуктивного спілкування, що є засобом особистісного розвитку кожного школяра”*, *“вияв турботи і взаємодопомоги в колективній діяльності”*, *“забезпечення комфортних умов для особистісного зростання”* тощо. У своїй роботі з дітьми сільської малочисельної школи опитувані будуть прагнути *“надати можливість кожному учневі самоствердитися, виявити свою самоцінність”*, *“зробити життя школярів цікавим і змістовним”*, *“сіяти в душах дітей зерна поваги, людяності, турботи про менших, взаємодопомоги”* та ін. До експерименту частка опитуваних з такою позицією становила в експериментальній групі 18,6%, в контрольній – 19,6%, після експерименту – 53,7% та 26,2% відповідно.

З метою вивчення динаміки ціннісних професійних орієнтацій студентів, як і на констатувальному етапі експерименту, нами було застосовано адаптовану до нашого дослідження методику В.Шадрикова. Після здійснення необхідних діагностичних процедур та кількісної обробки одержаних даних виявилось, що в орієнтаціях студентів експериментальних груп стосовно майбутньої професійної діяльності відбулися позитивні зміни. Зокрема, на початковому етапі експерименту орієнтації перспективного особистісного розвитку учня виявляли 26,7% опитуваних експериментальних груп та 27,4% студентів - контрольних груп. Після експерименту кількість студентів, орієнтованих у застосуванні колективних форм роботи на особистість школяра, його інтереси та інтереси колективу в цілому, становить у експериментальних групах – 52,2%, у контрольних – 31,4%. Поряд з цим зафіксовано зменшення частки респондентів експериментальних груп, що мають ціннісні орієнтації формально-рольової відповідності та орієнтації життєзабезпечення: до експерименту кількість таких студентів становила відповідно 45,7% та 27,6% (у контрольних групах – 44,3% та 28,3%), після експерименту – відповідно 29,4% і 18,4% (у контрольних групах – 37,2% і 31,4%).

Одержані в процесі діагностики дані лягли в основу визначення ступеня вираження професійної спрямованості майбутніх учителів на організацію різновікової колективної діяльності учнів (процедура описана в п.1.4 роботи), що дало змогу зробити висновок про рівні сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента готовності студентів до організації колективних форм роботи школярів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи. Сукупна динаміка мотиваційно-аксіологічної готовності студентів до означеної діяльності представлена в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Динаміка мотиваційно-аксіологічної готовності студентів до організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи

Рівні сформованості	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Творчо-інтерпретаційний	19,7	19,3	43,2	21,4
Зацікавлено-репродуктивний	39,4	38,9	44,4	39,1
Фрагментарно-формальний	40,9	41,8	12,4	39,5

Таким чином, одержані результати свідчать про позитивну динаміку в характері мотиваційно-аксіологічної підготовки студентів експериментальних груп до означеної діяльності. Проведена ціннісно-орієнтаційна робота на формуальному етапі експериментального дослідження суттєво вплинула на мотивацію майбутніх педагогів щодо організації навчального-виховного процесу в сільській малочисельній школі, ступінь усвідомлення ними особистісної та суспільної значущості колективної діяльності в різновіковому учнівському колективі, їхні професійні інтереси, ціннісні орієнтації, цільові установки на майбутню професійну діяльність.

Дослідження теоретико-гносеологічного компоненту готовності майбутніх фахівців до організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи під час *II субетапу* контрольного експерименту спрямовувалося на з'ясування рівня оволодіння студентами системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва різновіковою колективною діяльністю школярів. Предметом діагностики стали повнота, глибина, усвідомленість, міцність знань та рівень їх засвоєння. Як і на етапі констатувального експерименту, діагностичне оцінювання теоретико-гносеологічної підготовки студентів здійснювалося за допомогою тестування.

Виконання майбутніми фахівцями тестових завдань та наступна їх кількісна обробка з метою визначення повноти знань засвідчили позитивну динаміку за діагностованим показником у студентів експериментальних груп. Так, за попередніми даними високий рівень повноти знань виявили 11,1% опитуваних (дали правильні відповіді на 7-8 завдань), переважна більшість студентів перебувала в межах середнього рівня, виконавши від 3 до 6 завдань (67,1%), решта 21,8% показала низький рівень. Після експерименту розподіл за рівнями відбувся наступним чином: високий рівень виявили 32,8% респондентів, середній – 55,8%, низький – 11,4%. У контрольних групах зміни виявилися незначними: високий рівень повноти знань показали 12,3% (до експерименту – 11,4%), середній – 66,8% (до експерименту – 66,9%), низький – 20,9% (до експерименту – 21,7%).

Діагностування глибини знань, спрямоване на визначення ступеня складності правильно виконаних студентами завдань, дало змогу зробити висновок про якість теоретичної підготовки майбутніх фахівців за даним показником. Зокрема, після опрацювання виконаних тестів, зафіксовані якісні зміни, які відбулися в студентів експериментальних груп й стосувалися характеру зв'язків між елементами їхніх знань, рівня оперування ними предметними уявленнями і поняттями. Кількісна обробка одержаних даних показала, що високий рівень глибини знань виявили 28,3% респондентів (до експерименту – 14,3%), середній рівень – 58,6% (до експерименту – 64,9%), низький – 13,1% (до

експерименту – 20,8%). У контрольних групах одержані результати несуттєво відрізняються від попередніх: високий рівень глибини знань показали 15,8% опитуваних (до експерименту – 14,5%), середній рівень – 65,0% (до експерименту – 65,6%), низький – 19,2% (до експерименту – 19,9%).

Вивчення теоретичної підготовленості майбутніх учителів за ступенем усвідомлення ними одержаних знань показало, що у своїх поясненнях при виконанні завдань, що потребують вибору конкретного способу дії, студенти експериментальних груп, як правило, не обмежуються лише власне предметними знаннями. Вони встановлюють міжпредметні зв'язки із суміжними дисциплінами, при виборі форми роботи з дітьми спираються на психологічні особливості міжвікової взаємодії. Так, високий рівень усвідомленості знань виявили 34,2% досліджуваних (до експерименту – 13,4%), середній – 49,2% (до експерименту – 57,7%), низький – 14,6% (до експерименту – 28,9%). Як показало опитування, студенти контрольних груп, обґрунтовуючи свій вибір, здебільшого обмежувалися застосуванням знань з 1, рідше – з 2-х суміжних дисциплін, не заглиблюючись у зв'язки, які існують між ними. Високий рівень усвідомленості знань виявили 14,4% респондентів цієї групи, середній – 58,9%, низький – 26,7% (до експерименту ці показники становили 13,7%, 58,0% та 28,3% відповідно).

Під час діагностики міцності знань, яка потребувала повторного виконання тестових завдань через певний проміжок часу, було з'ясовано, що в порівнянні з констатувальний етапом дослідження зросла частка респондентів експериментальних груп, які підтвердили свої попередні результати, тим самим виявивши високий рівень міцності знань (50,4%; за попередніми даними відсоток студентів, які виявили міцні знання, становив 37,8). Натомість кількість опитуваних, тести яких різнилися 3-ма і більше правильно виконаними завданнями, значно зменшилася: з 20,1% до 9,8%. Спостерігається і тенденція до зменшення кількості студентів, які виявили середній рівень міцності знань (на початку експерименту вона складала 42,1%, у кінці – 39,8%). У контрольних групах ці зміни були незначними: високий рівень міцності знань

продемонстрували 39,7% студентів (до експерименту – 38,6%), середній – 41,4% (до експерименту – 41,6%), низький – 18,9% (до експерименту – 19,8%).

Одержані в процесі діагностування рівня засвоєння знань результати також свідчать про позитивні зміни в теоретичній підготовленості студентів експериментальних груп за даним показником. Так, до експерименту високий рівень засвоєння знань (рівень трансформації) виявили 10,9% респондентів. Контрольний зріз засвідчив збільшення частини студентів цієї групи до 21,3%. Аналогічна картина спостерігається з частиною студентів із середнім рівнем засвоєння знань (рівень застосування): у порівнянні з попередніми даними вона збільшилася з 44,4% до 50,1%. Протилежними є результати, що відображають зміни в кількості опитуваних, які виявили низький рівень засвоєння знань (рівень ідентифікації і репродукції): відсоток таких студентів зменшився з 44,7 до 28,6. У контрольних групах динаміка представлена такими змінами: високий рівень засвоєння знань показали 12,2% (до експерименту – 11,5%), середній рівень – 43,0% (до експерименту – 43,4%), низький рівень – 44,8% (до експерименту – 45,1%).

Із метою визначення узагальнених результатів діагностики означеного критерію, одержані дані по кожному показнику за рівнями переведено в стандартні бали (процедура описана в п.1.4). Підрахунок сумарної кількості балів дозволив здійснити розподіл респондентів експериментальних і контрольних груп за рівнями оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва різновіковою колективною діяльністю школярів, а відтак, зробити висновок про рівні сформованості теоретико-гносеологічного компоненту готовності майбутніх фахівців до організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи. Сукупна динаміка теоретико-гносеологічної готовності студентів до означеної діяльності представлена в табл. 2.10.

**Динаміка теоретико-гносеологічної готовності студентів до організації
колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської
малочисельної школи**

Рівні сформованості	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Творчо-інтерпретаційний	15,6	15,9	27,6	16,4
Зацікавлено-репродуктивний	51,3	51,4	53,9	52,8
Фрагментарно-формальний	33,1	32,7	18,5	30,8

III субетап діагностичного обстеження, спрямований на дослідження проєктивно-технологічного компоненту готовності майбутніх учителів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, передбачав з'ясування динаміки в оволодінні студентами практичними вміннями організації колективної діяльності учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи. Предметом аналізу стали: повнота структури діяльності з організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі; правильність виконання предметних дій, що складають структуру діяльності вчителя; рівень реалізації предметних дій; ступінь усвідомлення виконання практичних дій з організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі (оволодіння внутрішнім планом дій); ступінь автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності школярів.

У процесі аналізу виконаних респондентами експериментальних груп практичних завдань за показником повноти структури діяльності вчителя з організації колективної форми роботи учнів у різновіковому колективі було виявлено позитивну динаміку. Так, збільшилася кількість студентів, які в змозі повністю відтворити структуру діяльності педагога, спрямовану на організацію колективної роботи учнів різновікових груп, в усій сукупності її компонентів (з

20,8% до 37,2%). На відміну від попереднього етапу дослідження майбутні фахівці виявили сформовані вміння визначати мету такої діяльності, конкретизувати її завданнями, формувати різновікові групи з урахуванням відповідних вимог, визначати напрями роботи кожної з груп, добирати оптимальний спосіб виконання завдання, моделювати характер групової взаємодії тощо. Прикметно, що респонденти здебільшого проектують етап рефлексії в колективній діяльності учнів різновікових груп, що майже не спостерігалось на констатувальному етапі дослідження. В процесі виконання завдання не зуміли спроектувати всіх компонентів структури діяльності (не назвали 1-2 компонентів) – 46,7% студентів (до експерименту – 53,2%); вилучили 3 і більше компоненти – 16,1% (до експерименту – 25,4%). У контрольних групах виконання завдання виявило результати, що свідчать про незначні зміни: повністю відтворили структуру діяльності 22,1% респондентів (до експерименту – 21,6%); не зуміли спроектувати 1-2 компоненти структури – 53,3% (до експерименту – 52,9%); упустили 3 і більше компонентів – 24,6% опитуваних.

Діагностика проєктивно-технологічної діяльності майбутнього вчителя сільської малочисельної школи за показником правильності виконання предметних дій виявила позитивні зміни в проєктуванні студентами експериментальних груп колективних форм різновікової взаємодії. З'ясовано, що значна частка опитуваних (28,7%; до експерименту – 19,7%) зуміли правильно спроектувати кожен предметну дію, що є складовою цілісної структури діяльності вчителя з організації запропонованої колективної форми роботи учнів. 59,9% респондентів (до експерименту – 58,4%) допустили помилки в проєктуванні 1-2 предметних дій. Як правило, в цієї групи опитуваних виникали труднощі під час цілепокладання або ж у процесі визначення оптимального способу колективного виконання завдань з урахуванням вікового підходу. І лише в роботах 11,4% студентів зафіксовано суттєві недоліки в проєктуванні 3 і більше предметних дій (до експерименту цей відсоток становив 21,9). У контрольних групах вагомих змін у результатах виконання робіт з метою діагностики даного показника у порівнянні з попереднім етапом дослідження не виявлено: правильно

спроєктували всі предметні дії 20,4% опитуваних, виникли труднощі під час проектування 1-2 предметних дій у 59,1% студентів, допустили помилки в проектуванні 3-х і більше дій 20,5% (до експерименту ці показники становили 19,2%, 59,1% та 21,7% відповідно).

З'ясовуючи рівні реалізації предметних дій у процесі виконання студентами експериментальних груп завдання проєктивного характеру, було зафіксовано збільшення частки опитуваних (з 18,2% до 31,4%), які виявляли самостійність під час проектування предметних дій. Їхні роботи вирізняються творчістю, нестандартним підходом, містять чимало креативних ідей. Більшість учасників експерименту (57,9%; до експерименту – 62,3%) також виконували завдання без опори на інструкції, не потребували додаткових пояснень. Проте здебільшого їхня діяльність була репродуктивною, виконувалася за раніше поданим зразком. І лише 10,7% респондентів (до експерименту – 19,5%) здійснювали кожну технологічну операцію з опорою на опис дії, потребували постійного додаткового пояснення. У контрольних групах динаміка проєктивно-технологічної діяльності майбутніх учителів за показником правильності виконання предметних дій представлена наступними результатами: виявили високий рівень досліджуваної діяльності 19,2% (до експерименту – 18,2%); середній – 62,2% (до експерименту – 62,3%); низький – 18,6% (до експерименту – 19,5%).

У досліджуваній діяльності студентів експериментальних груп за ступенем усвідомлення виконання практичних дій з організації колективної форми роботи в різновіковому колективі виявлено певні зміни. Так, збільшилася частка респондентів з високим ступенем усвідомлення виконуваної діяльності (з 19,9% до 27,3%). Для них характерним є широке використання міжпредметних зв'язків, залучення різних видів мистецтв, вихід на інтеграцію дисциплін початкової школи. Значна частина опитуваних (56,5%; до експерименту – 54,1%) також прагне до осмислення предметних дій, встановлення взаємозв'язків між ними. Проте в їхніх роботах інтегрування із суміжними предметами є дещо обмеженим. Спостерігається зменшення кількості студентів (з 26,0% до 16,2%), які проєктують свої дії та дії учнів з організації колективної різновікової діяльності

на інтуїтивній основі, не здійснюючи опору на знання закономірностей зв'язків між компонентами педагогічного процесу. В процесі дослідження проективно-технологічної діяльності студентів контрольних груп за даним показником зафіксовано незначні зміни: високий ступінь усвідомлення виконання предметних дій притаманний 21,2% опитуваних (до експерименту – 20,5%), середній – 54,9% (до експерименту – 54,2%); низький – 23,9% (до експерименту – 25,3%).

У процесі оцінювання ступеня автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності учнів (сформованості навичок), з'ясовано, що в 27,2% респондентів експериментальної групи діяльність характеризується високим ступенем автоматизації в засвоєнні основних операцій і прийомів (до експерименту цей показник становив 13,3%), середній ступінь сформованості навичок виявили 54,2% опитуваних (до експерименту – 48,8%), лише в 18,6% опитуваних вибір та реалізація способів колективної різновікової діяльності супроводжується низьким ступенем автоматизації основних операцій і прийомів роботи. У контрольних групах динаміка досліджуваної діяльності за даним показником склалася наступним чином: високий ступінь автоматизації основних операцій і прийомів, пов'язаних з організацією колективної різновікової діяльності, виявили 14,3% опитуваних (до експерименту – 13,9%); середній ступінь – 49,6% (до експерименту – 48,7%); низький – 36,1% респондентів (до експерименту – 37,4%).

Після переведення одержаних даних по кожному з показників у стандартні бали та проведення відповідних розрахунків було визначено рівні сформованості в студентів практичних умінь організації колективної діяльності учнів у різновіковому дитячому колективі. Це дозволило зробити висновок про рівні сформованості проективно-технологічного компоненту готовності майбутніх фахівців до організації колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської малочисельної школи. Сукупна динаміка проективно-технологічної готовності студентів до означеної діяльності представлена в табл. 2.11.

**Динаміка проєктивно-технологічної готовності студентів до організації
колективних форм роботи учнів у різновіковому колективі сільської
малочисельної школи**

Рівні сформованості	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Творчо-інтерпретаційний	16,6	16,8	28,4	17,3
Зацікавлено-репродуктивний	54,9	54,6	53,3	55,9
Фрагментарно-формальний	28,5	28,6	18,3	26,8

Із метою визначення узагальнених рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, одержані дані за рівнями компонентів готовності (табл. 2.12) по кожному респонденту було переведено в стандартні бали.

Таблиця 2.12

**Узагальнена оцінка компонентів готовності майбутніх учителів початкових
класів до організації колективних форм роботи учнів сільських
малочисельних шкіл після експерименту**

Рівні Компоненти готовності	Творчо-інтерпретаційний		Зацікавлено-репродуктивний		Фрагментарно-формальний	
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
Мотиваційно-аксіологічний компонент	43,2	21,4	44,4	39,1	12,4	39,5
Теоретико-гносеологічний компонент	27,6	16,4	53,9	52,8	18,5	30,8
Проективно-технологічний компонент	28,4	17,3	53,3	55,9	18,3	26,8

Після проведення відповідних розрахунків було з'ясовано, що в результаті контрольного діагностичного обстеження творчо-інтерпретаційний рівень готовності до організації колективних форм роботи учнів сільських

малочисельних шкіл виявили 32,7% студентів експериментальних та 18,8% студентів контрольних груп. Зацікавлено-репродуктивний рівень готовності притаманний 49,8% опитуваним експериментальних і 46,6% контрольних груп. Фрагментарно-формальний рівень готовності до означеної діяльності показали 17,5% респондентів експериментальних і 34,6% респондентів контрольних груп.

Узагальнення результатів діагностичного дослідження, зібраних під час констатувального та контрольного експериментів, дозволили виявити динаміку сформованості професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл в експериментальних та контрольних групах за всіма визначеними рівнями (рис.2.12).

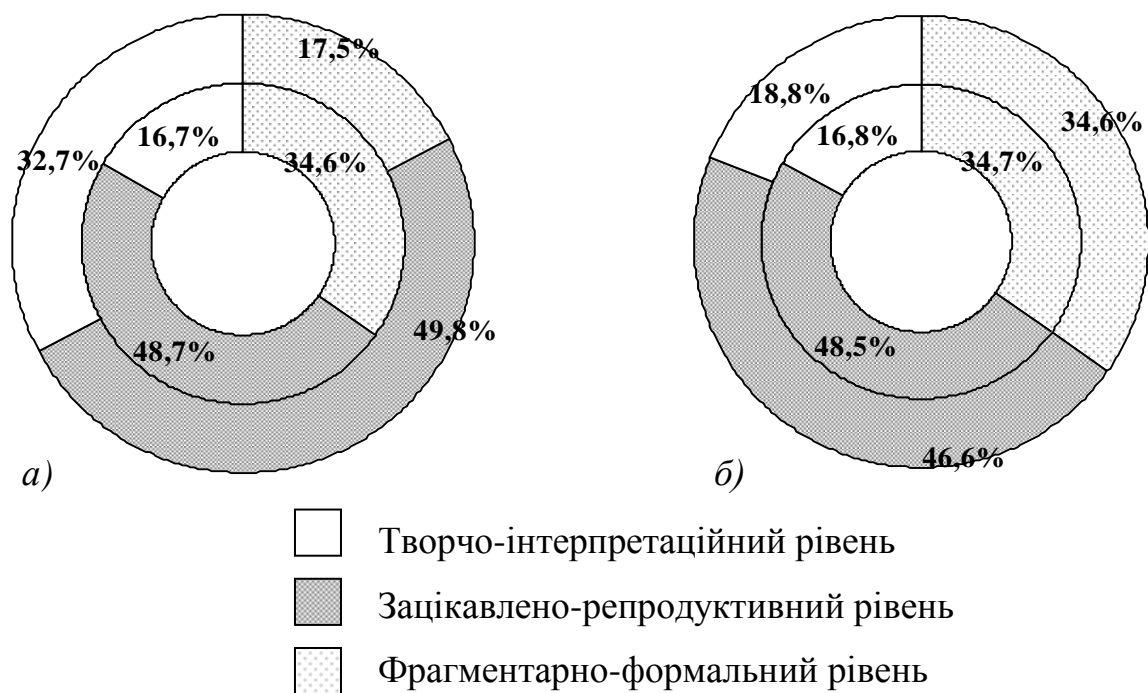


Рис. 2.12. Динаміка готовності майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл (а – ЕГ, б – КГ; внутрішнє коло діаграми – результати до експерименту, зовнішнє – наприкінці експерименту)

Аналіз результатів дослідження свідчить про позитивну динаміку готовності студентів експериментальних груп до організації колективної

діяльності учнів у різновікових колективах сільських малочисельних шкіл. Так, на початку експерименту майбутніх фахівців з творчо-інтерпретаційним рівнем готовності зафіксовано 16,7%, після експерименту цей відсоток зріс до 32,7. Натомість зменшилася частка студентів з фрагментарно-формальним рівнем – з 34,6% до 17,5%. Зацікавлено-репродуктивний рівень готовності до означеної діяльності на початку експерименту виявляли 48,7% опитуваних, у кінці експерименту – 49,8%. У контрольних групах динаміка готовності студентів коливається в межах 1-2%: респондентів з творчо-інтерпретаційним рівнем готовності було 16,8%, стало 18,8%; із зацікавлено-репродуктивним – було 48,5%, стало 46,6%; із фрагментарно-формальним – було 34,7%, стало 34,6%.

Оскільки припускаємо, що в результаті проведеного експерименту готовність студентів контрольної та експериментальної груп до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл протягом формувального експерименту зросли статистично значущо, то з метою порівняння до- та післяекспериментальних даних, виражених у відсотках, використано χ^2 -критерій, розрахований за формулою (1.4), де P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників груп наприкінці формувального експерименту, V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників груп перед проведенням формувальної частини експерименту, m – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обрахунків:

$$\chi^2_{\bar{E}\bar{A}} = \frac{(18,8 - 16,8)^2}{16,8} + \frac{(48,5 - 46,6)^2}{46,6} + \frac{(34,7 - 34,6)^2}{34,6} = 0,31.$$

$$\chi^2_{\bar{A}\bar{A}} = \frac{(32,7 - 16,7)^2}{16,7} + \frac{(49,8 - 48,7)^2}{48,7} + \frac{(17,5 - 34,6)^2}{34,6} = 23,8;$$

Для контрольних груп обраховане значення χ^2 -критерію (0,31) менше за відповідне табличне значення (5,99). Отже, зміни у готовності представників контрольних груп до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, які відбулися протягом формувального експерименту, не є

статистично значущими. Вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної групи, встановлені перед та після закінчення формувального експерименту, статистично не відрізняються, становить 95%.

Для експериментальних груп значення χ^2 -критерію (23,8) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, з вірогідністю помилки не більше 5% можна стверджувати, що в результаті застосування експериментальної методики підготовки студентів експериментальних груп до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл відбулися статистично значущі зміни.

Таким чином, порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної готовності студентів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл до та після експерименту засвідчив ефективність розробленої методики. Проведена експериментально-дослідна робота значною мірою сприяла збагаченню аксіологічного потенціалу майбутніх учителів сільських малочисельних шкіл, формуванню в них системи психолого-педагогічних знань організації колективної діяльності школярів у різновікових групах, вмінь планувати, проектувати, організовувати міжвікову взаємодію дітей у різноманітних її формах, здійснювати рефлексивний аналіз власної педагогічної діяльності. Одержані в процесі дослідження якісні та кількісні результати дозволяють говорити про дієвість та перспективність запропонованої моделі підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності.

Висновки до другого розділу

1. На основі проведеного теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, а також узявши до уваги результати констатувального експерименту, були виокремлені педагогічні умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до організації колективних форм роботи

учнів сільських малочисельних шкіл: професіоналізація навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу; аксіологічне забезпечення використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності; стимулювання надситуативної активності майбутнього вчителя сільської малочисельної школи; формування в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проектів організації учнівської взаємодії. Зазначені педагогічні умови лягли в основу побудови моделі підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності.

2. Структуру моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл складають цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти, взаємодія яких забезпечує її цілісність та функціонування. Цільовий компонент моделі представлений її головною метою, яка прогнозує кінцевий результат підготовки: формування професійної готовності студентів до означеної діяльності. Змістовий компонент – відносно самостійна частина змісту педагогічної освіти в цілому, засвоєння якої створює умови для формування в студентів професійних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, пов'язаних з організацією колективної діяльності школярів в умовах різновікового колективу сільської малочисельної школи. Засвоєння змісту професійної підготовки майбутніми педагогами здійснюється в спеціально змодельованому педагогічному середовищі протягом усього періоду навчання у ВНЗ і має динамічний характер. Цей процес є послідовністю змістово-ціннісного, рефлексивно-моделювального, операційно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжується доцільною реалізацією означених педагогічних умов. Моделювання завдань, змісту, форм та методів роботи на кожному з етапів здійснювалося з урахуванням знаково-контекстного підходу, який передбачає трансформацію навчальної діяльності студентів у професійну шляхом послідовного включення її в контекст майбутньої діяльності. Сукупно етапи презентують технологічний компонент моделі. Результативний компонент моделі

підготовки майбутнього вчителя сільської малочисельної школи орієнтує на одержання прогнозованого результату.

3. Поетапна реалізація моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл розпочинається *змістово-ціннісним етапом*, який спрямований на створення теоретико-аксіологічного фундаменту для подальшого формування в студентів практичних умінь і навичок організації колективної різновікової діяльності школярів. Він охоплює нормативні дисципліни психолого-педагогічного та фахового циклів. Базовою формою організації діяльності студентів на цьому етапі є навчальна діяльність академічного типу, яка реалізується в традиційних формах навчання у ВНЗ: лекціях, практичних (семінарських), лабораторних заняттях. Серед методів, прийомів, технологій, які широко використовуються на даному етапі, – рольові ігри, метод педагогічних ситуацій, дискусії, технології інтерактивного навчання. Збагачення аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя сільської малочисельної школи здійснюється за двома напрямками. Перший з них – суб'єктивація педагогічних цінностей майбутньої професійної діяльності вчителя малочисельної школи – передбачає використання прийомів “занурення в проблему”, “подолання інерції педагогічного мислення”, “проектування образного бачення майбутньої професійної діяльності”; адаптованих до проблеми дослідження технологій розвитку критичного мислення “Асоціативний куш”, “Діаграма Ейлера-Венна”, “Дошка запитань”, “Читання з позначками”, “Сенкан”, “Есе” та ін. В основу іншого напрямку – корекція ціннісних установок стосовно майбутньої професійної діяльності – покладено тренінг професійного зростання як цілеспрямовану систему психолого-педагогічних впливів на ціннісно-мотиваційну сферу майбутніх учителів малочисельних шкіл.

4. Включення навчальної діяльності студентів у просторово-часовий контекст майбутньої професії відбувається на *рефлексивно-моделювальному етапі* підготовки майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності. Даний етап націлений на зміцнення знаннєвої системи майбутніх педагогів

малочисельних шкіл, формування практичних умінь моделювати педагогічні ситуації, пов'язані з організацією колективних форм роботи учнів різновікових груп, розвиток педагогічної рефлексії, розвиток і поглиблення інтересу до майбутньої професійної діяльності. Базовою формою організації діяльності студентів на цьому етапі є квазіпрофесійна діяльність, суть якої полягає у відтворенні в аудиторних умовах і на “мові” відповідних навчальних дисциплін змісту, умов і динаміки майбутньої професії. Реалізація рефлексивно-моделювального етапу підготовки здійснюється в процесі вивчення спецсеінарів “Актуальні проблеми сільської малочисельної школи” й “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах” та передбачає використання методів, прийомів, технологій активного навчання, рефлексивного аналізу, моделювання майбутньої професійної діяльності, виконання творчих проєктів, створення позитивної атмосфери навчання, організацію продуктивного спілкування студентів. В основу рефлексивно-моделювального етапу покладено ідею створення освітнього середовища, яке відтворює предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. А відтак, засвоєння студентами необхідних професійних знань та вмінь відбувається через активне їх залучення до колективно-продуктивної праці. Серед форм, методів, прийомів роботи найпоширенішими є “Мозковий штурм”, “Тронування”, “Метод шести думаючих капелюхів”, методи розв’язання дискусійних питань (“Метод ПРЕС”, “Займи позицію”), ділові ігри, моделювання тощо.

5. Системно-контекстне розгортання професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів малочисельних шкіл завершується *операційно-діяльнісним етапом*, який забезпечує інтеграцію навчальної, дослідницької та власне професійної діяльності. Він спрямований на оволодіння студентами технологіями організації колективної діяльності учнів різновікових груп на дієво-практичному рівні, розвиток творчого мислення майбутніх учителів, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу до неї, формування оцінно-діялісної професійної позиції педагога. Базовою формою організації діяльності

студентів на операційно-діяльнісному етапі є навчально-професійна діяльність, яка передбачає включення майбутніх учителів у реальні педагогічні ситуації або ж максимально наближені до них. Вона реалізується в процесі проходження педагогічної практики, а також під час виконання різного роду науково-дослідних робіт.

6. Результати контрольного зрізу засвідчили, що впровадження методики підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл сприяло підвищенню рівня готовності студентів експериментальних груп до досліджуваної діяльності. Так, на початку експерименту майбутніх фахівців з творчо-інтерпертаційним рівнем готовності зафіксовано 16,7%, після експерименту цей відсоток зріс до 32,7. Натомість зменшилася частка студентів з фрагментарно-формальним рівнем – з 34,6% до 17,5%. Зацікавлено-репродуктивний рівень готовності до означеної діяльності на початку експерименту виявляли 48,7% опитуваних, у кінці експерименту – 49,8%. Одержані результати підтвердили ефективність розробленої методики.

Матеріали II розділу дисертаційного дослідження висвітлені в публікаціях [240; 241; 288; 289; 290; 292; 293; 297; 300].

ВИСНОВКИ

1. Під час проведеного теоретичного аналізу визначено об'єктивні передумови підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл (історичні, соціальні, педагогічні, психологічні); з'ясовано можливості колективної діяльності для особистісного розвитку сільської дитини в різновіковому колективі школи I ступеня, визначено психолого-педагогічні особливості її організації.

У контексті дослідження *організацію колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл* тлумачимо як упорядкування, приведення в систему заснованих на різновіковому співробітництві способів взаємодії вчителя й учнів, учнів між собою, спрямованих на вирішення спільного навчально-виховного завдання. Організація колективних форм роботи має на меті забезпечити оптимальне функціонування процесу управління колективною діяльністю школярів з боку вчителя. *Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільської малочисельної школи* визначено як професійно важливу якість особистості студента, що характеризується інтегративним поєднанням трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, теоретико-гносеологічного та проєктивно-технологічного й відображає структуру його майбутньої професійної діяльності.

2. У дослідженні виокремлено критерії (вираження професійної спрямованості на організацію колективної діяльності учнів сільської малочисельної школи; оволодіння системою психолого-педагогічних знань, необхідних для організації та керівництва колективною діяльністю школярів різного віку; сформованість практичних умінь організації колективних форм роботи в різновіковому дитячому колективі) та рівні (фрагментарно-формальний, зацікавлено-репродуктивний, творчо-інтерпретаційний) готовності майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл. Результати діагностичного вивчення рівня

професійної готовності студентів до організації колективної діяльності учнів різновікових груп малочисельних шкіл засвідчили недостатній рівень сформованості досліджуваної професійної якості (зафіксовано домінування зацікавлено-репродуктивного (48,7%) та фрагментарно-формального рівнів (34,6%)), що свідчить про невідповідність опитуваних до здійснення означеної діяльності.

3. На підставі проведеного теоретичного аналізу психологічної та педагогічної літератури з проблеми дослідження, а також узявши до уваги результати констатувального етапу експерименту, було виокремлено та обґрунтовано педагогічні умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл: професіоналізація навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів на засадах знаково-контекстного підходу; аксіологічне забезпечення використання колективних форм роботи в майбутній професійній діяльності; стимулювання надситуативної активності майбутнього вчителя сільської малочисельної школи; формування в студентів навичок рефлексивного аналізу власних педагогічних проєктів організації учнівської взаємодії. Зазначені педагогічні умови лягли в основу побудови моделі підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності, структуру якої складають цільовий, змістовий, технологічний та результативний компоненти. Взаємодія цих компонентів забезпечує її цілісність та функціонування.

4. Розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено методику підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл, яка передбачала організацію процесу засвоєння студентами змісту професійної підготовки в спеціально змодельованому педагогічному середовищі протягом усього періоду навчання у ВНЗ. Цей процес є послідовністю змістово-ціннісного, рефлексивно-моделювального, операційно-діяльнісного етапів, кожен з яких супроводжувався доцільною реалізацією означених педагогічних умов. Моделювання завдань, змісту, форм та методів роботи на кожному з етапів здійснювалося з урахуванням

знаково-контекстного підходу, який передбачає трансформацію навчальної діяльності студентів у професійну шляхом послідовного включення її в контекст майбутньої діяльності. Експериментальна робота реалізовувалася в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спецсемініарів “Актуальні проблеми сільської малочисельної школи” й “Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах”, під час проходження студентами педагогічної практики та написання ними науково-дослідних робіт. Аналіз одержаних у процесі контрольного експерименту результатів виявив позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до означеної діяльності (зріс відсоток студентів з творчо-інтерпретаційним рівнем на 16%, натомість зменшилася на 17,1% кількість студентів з фрагментарно-формальним рівнем), що свідчить про ефективність розробленої методики. Таким чином, мети дослідження досягнуто, гіпотезу підтверджено, завдання виконано.

Проведене нами дослідження, звісно, не претендує на вичерпне розв’язання проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів сільських малочисельних шкіл. Подальшого вивчення потребують питання підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах сільської малочисельної школи, формування інформаційної культури сільського вчителя школи I ступеня.

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

На правах рукопису

Присяжнюк Лариса Андріївна

УДК 378.14:373.3:37.018.51

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ РОБОТИ УЧНІВ
СІЛЬСЬКИХ МАЛОЧИСЕЛЬНИХ ШКІЛ**

ДОДАТКИ

13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Д и с е р т а ц і я
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Тарасенко Галина Сергіївна,
доктор педагогічних наук,
професор

Вінниця -2009

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская ; АН СССР, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник для студ., аспір. та молодих викл. вузів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
4. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое / Х. Д. Алчевская. – М., 1912. – 466 с.
5. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
7. Андреев А. А. Педагогика высшей школы : новый курс / А. А. Андреев. – М. : Изд-во Московского международного института эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
8. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
9. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.
10. Анисимов О. С. Рефлексивно-мыслительная культура педагога / О. С. Анисимов. – М. : Центр научно-технич. пропаганды и рекламы, 1990. – 26 с.
11. Анохин Е. В. Психолого-педагогические особенности деятельности детских разновозрастных объединений : из опыта работы [Электронный ресурс] /

- Е. В. Анохин. – Режим доступа : <http://signal.iatp.org.ua/doc1.html>
12. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
 13. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
 14. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа : учебн. для студ. вузов, обуч. по спец. “Психология” / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990.- 367 с.
 15. Байбородова Л. В. Педагогические основы регулирования социального взаимодействия в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова // Воспитание школьников. – 1987. – № 2. – С. 30-33.
 16. Байбородова Л. В. Разновозрастный коллектив в малокомплектной школе / Л. В. Байбородова // Воспитание школьников. – 1988. – № 2. – С. 29-32.
 17. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності : психолого-педагогічні орієнтири / Г. Балл // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, ч. 3. – С. 21-34.
 18. Барвінський О. Духовна скорозрілість молодіжі / О. Барвінський // Учитель. – 1889. – № 4-6. – С. 65-75.
 19. Батербиев М. М. Организация разновозрастного обучения в малокомплектной сельской школе / М. М. Батербиев. – Усть-Илимск : Изд-во Усть-Илимского экспериментального лицея, 2003. – 72 с.
 20. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Дайджест пед. ідей та технологій. – 2003. – № 3. – С. 49-53.
 21. Безрукова В. С. Педагогика : проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
 22. Белкин А. С. Ситуация успеха : как ее создать : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
 23. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
 24. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. –

- М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
25. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учебно-метод. пособие / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 144 с.
 26. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
 27. Бех І. Д. Виховання особистості : в 3-х кн. : навч.-метод. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 344 с.
 28. Бех І. Колектив як чинник створення унікальної ситуації виховання особистості / І. Бех // Директор школи. – 2002. – № 6. – С. 8.
 29. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47-52.
 30. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – К. : Либідь, 1998. – 200 с.
 31. Біда О. А. Сільська малокомплектна школа : метод. посібник для вчителів поч. класів і студентів пед. факультетів / О. А. Біда. – К. : Науковий світ, 2000. – 34 с.
 32. Біда О. А. Сільська початкова школа в контексті реформування системи освіти в Україні / [О. А. Біда та ін.] ; за ред. В. Г. Кузя. – К. : Науковий світ, 2002. – 220 с.
 33. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : Изд-во ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.
 34. Бикбулатов М. С. Дидактические возможности контроля осознанности усвоения знаний / М. С. Бикбулатов. – М. : Педагогика, 1981. – 87 с.
 35. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский.

- М. : Изд-во АПН РСФСР. – 1961. – 695 с.
36. Блонский П. П. Ребенок в коллективе // Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 480-491.
 37. Богініч О. Зміна методологічних орієнтирів сучасної системи освіти [Електронний ресурс] / О. Богініч. – Режим доступу : http://bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2005/01.
 38. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д. Б. Богоявленская ; отв. ред. Б. М. Кедров. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского государственного университета, 1983. – 176 с.
 39. Богуславский М. В. Синергетика и педагогика / М. В. Богуславский // Магистр. – 1995. – №2. – С. 89-95.
 40. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
 41. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психолог. труды / Л. И. Божович ; за ред. Д. И. Фельдштейна ; Академия пед. и социальных наук, Московский психолого-социальный ин-т. – М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с. – (Серия “Избранные психологические труды в 70-ти томах”).
 42. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10-14.
 43. Большой психологический словарь / [Н. Н. Авдеева, Л. И. Анцыферова, В. Г. Асеев и др.] ; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – [3-е изд.]. – М., 2002. – 632 с.
 44. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар ; АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К. : Школяр, 2000. – 191 с.
 45. Бондар В. І. Дидактика : ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.

46. де Боно Э. Шесть шляп мышления : пер. с англ. / Эдвард де Боно ; гл. ред. В. Усманов ; пер. А. Захарченко. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 256 с. – (Серия “Тренировка ума”).
47. Борисова Л. Не учи учителя или несколько доводов в защиту КТД / Л. Борисова // Народное образование. – 1991. – № 9. – С. 74-77.
48. Борисова Л. Сельская школа : проблемы и перспективы / Л. Борисова. – М. : Знание, 1987. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия “Педагогика и психология”).
49. Бунаков Н. Сельская школа и народная жизнь. Наблюдения и заметки сельского учителя / Н. Бунаков. – СПб, 1906. – 229 с.
50. Бурлака Я. І. Про форми організації навчальної діяльності школярів / Я. І. Бурлака, В. О. Вихрущ // Рад. школа. – 1984. – № 5. – С. 39-44.
51. Васильева З. И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности / З. И. Васильева. – М. : Просвещение, 1978. – 389 с.
52. Ващенко Г. Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Г. Г. Ващенко. – Мюнхен : ЦКСУМ, 1957. – 48 с.
53. Ващенко І. В. Розвиток логічної пам'яті підлітків методами активного групового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / І. В. Ващенко. – Харків, 1994. – 23 с.
54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
55. Вербицкий А. Деловая учебная игра / А. Вербицкий // Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 208-217.
56. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-46.
57. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
58. Вербицкий А. Психолого-педагогические основы образования взрослых:

- контекстный подход : статья 1 [Электронный ресурс] / А. Вербицкий. – Режим доступа : http://znanie.org/jornal/n1_01/psih_ped_osn.html
59. Вікова психологія / за ред. Г.С.Костюка. – К. : Рад. школа, 1976. – 269 с. – (Серія “Педагогічна бібліотека”).
 60. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. ; Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
 61. Винекен Г. Круг идей свободной школьной общины : пер. с нем. / Г. Винекен. – М. : Работник просвещения, 1922. – 52 с.
 62. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность школьников / М. Д. Виноградова, И. Д. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.
 63. Виступ Міністра освіти і науки Ніколаєнка С. М. на сесії Верховної Ради України з питань стану сільської освіти 10 січня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/doklad.doc>
 64. Вихрущ В. О. Теоретичні основи та актуальні проблеми сучасної дидактики : [навч. посібник для студ. пед. ун-ів] / В. О. Вихрущ ; Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти. – Тернопіль, 1997. – 222 с.
 65. Водовозов В. Книга для учителей / В. Водовозов. – СПб. : Типография И. И. Глазунова, 1873. – 194 с.
 66. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; под. ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
 67. Волкова В. А. Педагогічні умови спрямованості навчально-виховного процесу на ціннісне ставлення студентів до майбутньої професії [Електронний ресурс] / В. А. Волкова. – Режим доступу : http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2005/26
 68. Вопросы комплексного обучения в школе : как работать в школе с несколькими группами при одном учителе / под ред. С. В. Иванова. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1926. – Сб. IV. – 127 с.

69. Вукіна Н. В. Критичне мислення : як цього навчати : науково-методичний посібник / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Х. : Основа, 2007. – 112 с.
70. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
71. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
72. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика. – Т. 3 : Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; под. ред. А. М. Матюшкина. – 1983. – 367 с.
73. Галузевий стандарт вищої освіти : освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спец. 6.010100 “Початкове навчання” / розроб. В. І. Бондар, І. М. Шапошнікова, А. П. Каніщенко та ін. ; за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
74. Галузяк В. М. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-ге вид., випр. і доп. – Вінниця : Книга-Вега, 2003. – 416 с.
75. Гільбух Ю. З. Шкільний клас : як пізнати й виховати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук ; АПН, Ін-т психології. – К. : Перспектива, 1996. – 208 с. – (Учитель і психодіагностика ; №7).
76. Гончаренко С. Гуманітаризація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України : з доповіді на загальних зборах АПН України 23-24 листопада 1994 р. / С. Гончаренко // Освіта. – 1994. – 30 листопада. – С. 4-5.
77. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2-7.
78. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко ; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
79. Грабовський П. Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії / П. Грабовський // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) : хрестоматія / упор. Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 344-351.

80. Громыко Ю. В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Ю. В. Громыко ; АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1985. – 25 с.
81. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський ; передм. Я. П. Гояна. – К. : Веселка, 1991. – 46 с.
82. Гузеев В. В. Методы и организационные формы обучения / В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с. – (Профессиональная б-ка учителя. Системные основы образов. технол.)
83. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ та слухачів ін-тів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : Планер, 2005. – 366 с.
84. Давыдов В. Концепция учебной деятельности школьников / В. Давыдов, А. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13-26.
85. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
86. Демков М. И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика / М. И. Демков. – М., 1911. – 329 с.
87. Денек К. Изучение и оценка уровня знаний студентов / К. Денек // Современная высшая школа. – 1987. – № 3. – С. 91-102.
88. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с. – (Серия “Учебное пособие”).
89. Десев Любен. Психология малых групп : социальные иллюзии и проблемы : пер. с болг. / Любен Десев ; под общ. ред. Н. Ф. Наумовой ; пер. Т. Е. Зюзюкиной. – М. : Прогресс, 1979. – 208 с.
90. Дидактичні уваги до праці вчителя з двома групами : методичний лист. – Харків : Народний учитель, 1930. – 50 с.
91. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник /

- І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
92. Донцов А. И. Психология коллектива : методологические проблемы исследования : [учебн. пособие для вузов по спец. “Психология”] / А. И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 208 с.
 93. Драгоманов М. П. Вибране / М. П. Драгоманов ; упор. Р. С. Міщук. – К. : Либідь, 1991. – 688 с.
 94. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища школа. – 2002. – № 2-3. – С. 49-52.
 95. Дровозюк Л. Земська школа на Україні / Л. Дровозюк // Рідна школа. – 1997. – № 12. – С. 73-74.
 96. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 365 с.
 97. Дусавицкий А. К. Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / А. К. Дусавицкий ; АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1989. – 47 с.
 98. Духнович А. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / А. Духнович. – Львов, 1858. – 91 с.
 99. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : кн. для учителя / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с. – (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).
 100. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
 101. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : особенности деятельности студентов и преподавателей вуза / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1978. – 320 с.
 102. Дымов Е. И. Психолого-педагогический аспект межвозрастного взаимодействия [Электронный ресурс] / Е. И. Дымов. – Режим доступа : <http://www.geocities.com/gazetka/xxii-uman.html>

103. Ельницкий К. Очерки по истории педагогики : пособие учебных заведений, в которых преподается педагогика / К. Ельницкий. – СПб. : Изд-е журн. “Семья и школа”, 1885. – 187 с.
104. Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Бориса Грінченка / А. Животенко-Піанків. – К. : Просвіта, 1999. – 176 с.
105. Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования / А. Л. Журавлев // Совместная деятельность : методология, теория, практика / К. А. Абульханова-Славская и др. ; отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : Наука, 1988. – С. 19-36.
106. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навч. посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 112 с.
107. Загальна психологія / за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
108. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с. – (Б-ка учителя и воспитателя).
109. Загвязинский В. И. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания / В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2002. – № 9. – С.3-10.
110. Зайкин М. И. Феномены малокомплектных школ / М. И. Зайкин ; Арзамас. гос. пед. ин-т им. А. П. Гайдара. – Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1990. – 141 с.
111. Закон України “Про загальну середню освіту” // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. / гол. ред. В. В. Григораш – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1 : Доктрина, закони, концепції. – С.59-86.
112. Запанков Н. А. Учитель народной школы : о подготовке народного учителя в связи с идеями К. Д. Ушинского / Н. А. Запанков. – СПб. : Типография М. П. Фроловой, 1906. – Ч. 1. – 62 с.
113. Звіт міністра освіти і науки України про розвиток освіти в 2005-2006 рр. // Освіта України. – 2006. – № 45-46. – С. 1-4.
114. Зеер Э. Ф. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ : учебн.

- пособие / Э. Ф. Зеер, Г. А. Карпова ; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск : Изд-во СИПИ, 1989. – 88 с.
115. Зязюн І. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 11-24.
 116. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти : гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. А. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74-79.
 117. Зязюн І. Формування особистості радянського вчителя / І. Зязюн. – К. : Знання, 1989. – 47 с. – (Серія 7 “Педагогічна”. Темат. цикл “Сім’я-школа-вуз”).
 118. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 206 с.
 119. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекций : учебн. пособие для студ. пед. ин-тов / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 495 с.
 120. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упор. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2003. – 766 с. – (Серія “Вища школа ХХІ століття”).
 121. Казаков В. Г. Формирование учебных навыков учащихся профшкол : метод. рекомендации для педагогов учеб. заведений проф. образования / В. Г. Казаков и др. ; А. Т. Глазунов (науч. ред.). – М. : Издательский центр АПО, 2000. – 38 с.
 122. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
 123. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
 124. Капустина Н. Методика коллективной творческой деятельности / Н. М. Капустина, В. З. Юсупов // Сов. педагогика. – 1990. – № 10. – С. 24-27.
 125. Карпенчук С. Г. Сходження до Макаренка [Електронний ресурс] / С. Г. Карпенчук. – Режим доступу : <http://www.ipe.poltava.ua/pm/36/karpen.htm>
 126. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посібник / С. Г. Кар-

- пенчук. – 2-е вид., доповн. і переробл. – К. : Вища школа, 2005. – 343 с.
127. Карпова Г. Методика изучения личности учащихся ПТУ : метод. пособие / Г. Карпова, Е. Михайлычев. – М. : Высшая школа, 1989. – 126 с.
 128. Касярум Н. В. Теоретико-методологічні засади забезпечення навчально-виховного процесу в сільській малокомплектній школі : навчально-методичний посібник / Н. В. Касярум, В. М. Король, А. І. Кузьмінський, Л. І. Прокопенко. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. – 178 с.
 129. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук. – К. : Радянська школа, 1983. – 137 с.
 130. Киричук О. І. Навчальні інтереси молодших школярів / О. І. Киричук. – К. : Радянська школа, 1982. – 128 с.
 131. Кирсанов А. А. Вопросы совершенствования учебно-воспитательной работы в общеобразовательной и профессиональной школе : сб. науч. трудов / А. А. Кирсанов ; Кубанский ун-т. – Краснодар : Изд-во КУ, 1990. – 132 с.
 132. Киселева Е. В. Межвозрастное общение как фактор личностного развития школьников : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Е. В. Киселева. – М., 1995. – 17 с.
 133. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність “Початкове навчання”) / Г. Г. Кіт. – Вінниця : Едельвейс і К, 2007. – 222 с.
 134. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – С.27-35.
 135. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 78 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия “Педагогика и психология”).
 136. Клепиков О. І. Основи творчої особи : навч. посібник / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.

137. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С. Ф. Клепко // Ціннісні парадигми освіти / укл. Н. О. Ткачова. – Х. : Основа, 2004. – С.18-38. – (Серія “Б-ка журналу “Управління школою””. Вип. 2).
138. Кобильченко В. В. Методологічні принципи становлення особистості / В. В. Кобильченко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 26. – 244 с.
139. Коллектив и личность / [О. Зотова, Л. Уманский, К. Платонов и др.] ; под ред. К. Платонова. – М. : Наука, 1975. – 263 с.
140. Коллектив. Личность. Общение : словарь социально-психологических понятий / В. С. Агеев, С. П. Безносков, В. А. Богданов и др. ; под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
141. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И. Б. Первина. – М. : Педагогика, 1985. – 144 с.
142. Коллективный способ обучения / М. Мкртчян, А. Андреева, И. Литвинская и др. // Учит. газета. – 1999. - № 22. – С. 8-9.
143. Коллективный способ обучения : общественно-педагогическое движение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kco-kras.com/>
144. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця: ВДПУ, 2007. – 379 с.
145. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах : общие и возрастные особенности / Я. Л. Коломинский. – Минск : Издательство БГУ, 1976. – 352 с.
146. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
147. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.
148. Конникова Т. Е. О видах взаимоотношений в школьных коллективах // Вопросы управления и руководства процессом воспитания школьников /

- [А. Т. Куракин, А. В. Мудрик, Л. И. Филатова] ; под ред. М. Балясной. – М. : Мин. образов. РСФСР, 1971. – С. 244-252.
149. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія : підручник. – К. : Київська книжкова фабрика, 1995. – 304 с.
 150. Корф Н. А. Русская начальная школа : руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Н. А. Корф. – Петербург, 1870. – 363 с.
 151. Корчак Я. Как любить ребенка : книга о воспитании : пер с польск. / Я. Корчак ; пер. К. Э. Сенкевич. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
 152. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
 153. Котов В. А. Организация на уроках коллективной деятельности учащихся : пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов / В. А. Котов. – Рязань, 1977. – 98 с.
 154. Коцюбинський М. Шкільне дело / М. Коцюбинський // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія / упор. Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 342-344.
 155. Красовицький М. Педагогіка виховання. Людина – мета, а не засіб / М. Красовицький // Управління освітою. – 2004. – № 12. – С. 6-7, 16.
 156. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6-16.
 157. Кривых С. В. Развивающее и развивающееся образование : синергет. аспекты образования / С. В. Кривых ; Новокузнец. ин-т повышения квалификации. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
 158. Кримський С. Б. Запити філософських смислів : монографія. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 239 с.
 159. Крутецкий В. А. Психология : учебник для педучилищ / В. А. Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.
 160. Кузь В. Г. Готуємо кадри для сільської школи / В. Г. Кузь // Пед. вісті. – 2001. – № 3. – С. 1
 161. Кузь В. Готуємо сільського вчителя-вихователя / В. Кузь // Сільська школа

- України. – 2005. – № 1. – С. 7-9
162. Кузь В. Г. Кадри для школи нового покоління / В. Г. Кузь // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 31.
 163. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. Кузьмина, А. Реан. – СПб. : Питер, 1993. – 302 с.
 164. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Психология и педагогика : учебн. для студентов пед. вузов. – Л. : ЛГУ, 1975. – 240 с.
 165. Куракин А. Т. Коллектив и личность ребенка / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1971. – 37 с.
 166. Левитов Н. Д. Психология / М. Д. Левитов. – М. : Высшая школа, 1964. – 256 с.
 167. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / З. С. Левчук ; Гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск, 1992. – 19 с.
 168. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес ; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1971. – 279 с.
 169. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
 170. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
 171. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів / П. Лернер // Сучасні шкільні технології / упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – Ч. 2. – С. 39-53.
 172. Литвяк О. Ідея колективної творчої діяльності / О. Литвяк // Завуч. – 2002. – № 1. – С. 9-10.
 173. Лийметс Х. Й. Групповая работа на уроке / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.

174. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – О. : ОКФА, 1995. – 80 с.
175. Ліннік О. О. Творче проектування в організації життєдіяльності шестирічок : навчально-методичний посібник / О. О. Ліннік. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 178 с.
176. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. А. Лисовская ; Киевский гос. пед. ин-т. – К., 1984. – 171 с.
177. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібн / В. І. Лозова, Г. В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
178. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 297 с. – (Серия “Труды действительных членов и членов-корреспондентов. АПН СССР”).
179. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 1991. – 524 с.
180. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Г. Лубенец. – СПб, 1913.
181. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. О. Г. Мороза ; Міжрегіон. акад. управління персоналом. – К. : МАУП, 1994. – 193 с.
182. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посібник / В. С. Лутай ; Укр. ін-т підвищення кваліфік. керівних кадрів освіти. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
183. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. О. О. Любаря. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
184. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника : пособие для учителя / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
185. Мадзігон В. М. Методологія нової освіти / В. М. Мадзігон // Проблеми

- сучасного підручника : зб. наук. праць / В. М. Мадзігон (гол. ред.) ; Інститут педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2003. – Вип. 4. – С. 3–7.
186. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні : історія, досвід, уроки / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
 187. Майборода В. К. Особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти в УРСР (1917-1941 рр.) / В. К. Майборода // Український історичний журнал. – 1990. – № 11. – С. 58-64.
 188. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко ; В. П. Горпинюк (ред.). – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
 189. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Н. П. Максимчук. – К., 2000. – 19 с.
 190. Маргулис Е. Д. Коллективная деятельность учащихся : проблемы обучения / Е. Д. Маргулис. – К. : Выща школа, 1990. – 135 с.
 191. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
 192. Масол Л. Компаративні методи опанування мистецьких цінностей у контексті полікультурної освіти / Л. Масол // Збірник наук. праць / М-во освіти і науки України, Херсонський держ. пед. ун-т. – Херсон, ВДПУ, 2002. – Вип. 30. – С. 101-105. – (Серія “Педагогічні науки”).
 193. Матвієнко О. В. Організація педагогічної практики з виховної роботи у початковій школі / О. В. Матвієнко ; Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К.: Стилос, 2003. – 124 с.
 194. Матвієнко П. В. До питання про сучасні педагогічні парадигми в системі вищої школи / П. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 63-73.
 195. Матис Т. А. Методы изучения и формирования мотивации совместной учебной деятельности / Т. А. Матис // Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис,

- А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – С. 78-121.
196. Матис Т. А. Психологические условия формирования совместной учебной деятельности школьников : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Т. А. Матис. – М., 1977. – 21 с.
 197. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
 198. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання / Ю. І. Машбиць // Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : Наукові записки ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2000. – Вип. 20, ч.2. – С. 66-74.
 199. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібник / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
 200. Мелешко В. Організація навчання у класах-комплектах / В. Мелешко // Навчання і виховання учнів 2 класу : методичний посібник для вчителів / упор. О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2003. – С. 580-595.
 201. Мелешко В. Проблеми сільської малокомплектної школи / В. Мелешко // Початкова школа. – 1999. – № 2. – С. 1-8.
 202. Мельник Л. П. Соціально-педагогічні умови інтегративної виховної діяльності зі школярами у різновікових колективах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Л. П. Мельник ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 20 с.
 203. Мельников М. А. Организация и методы работы учителя с несколькими классами : методическое письмо / М. А. Мельников. – М. : Педагогика, 1949. – 25 с.
 204. Менделеев Д. И. Заметка по вопросу о преобразовании гимназий // Менделеев Д. И. Сочинения : в 25 томах / Д. И. Менделеев. – Л ; М. : Изд-во АН СССР. – Т. 23 : Народное просвещение и высшее образование. – 1952. – С. 54-59.

205. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : избр. психолог. труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
206. Методология, теория и практика коллективных учебных занятий : учебно-методическое пособие / под ред. Д. И. Карповича, В. Б. Лебединцева. – Красноярск : Издательство КГПУ, 2003. – 112 с.
207. Мир детства : младший школьник / под ред. А. Г. Хрипковой ; отв. ред. В. В. Давыдов. – 2-е изд., доп. – М. : Педагогика, 1988. – 272 с.
208. Миропольська Н. Художня культура особистості / Н. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2000. – № 3. – С. 40.
209. Миропольский С. И. Практические советы начинающему учителю / С. И. Миропольский / Народная школа : руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ / сост. А. Анастасиев. – М., 1912. – Ч. 2. – С. 155-166.
210. Моделирование педагогических ситуаций : проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.
211. Мойсеюк Н. Е. Воспитание школьников на социалистических традициях сельских тружеников : пособие для учителей и классных руководителей / Н. Е. Мойсеюк. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
212. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. – 3-є вид., доп. – Вінниця, 2001. – 608 с.
213. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.
214. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : навч. посібник / О. Г. Мороз. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
215. Мудрик А. В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
216. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик // Коллектив. Общение. Личность : сб. научных трудов / под ред. А. В. Мудрик. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С.46-54.

217. Музыченко А. Ф. Что такое педагогика и чему она учит? / А. Ф. Музыченко // Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. – М. : Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1911. – Т. 9. – С. 134-156.
218. Муниципальное общеобразовательное учреждение “Усть-Илимский экспериментальный лицей” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lyceum.biz/>
219. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
220. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / од ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
221. Народное образование в земствах : основы организации и практика дела : сборник / под ред. Е. А. Звягинцева, А. М. Обухова, С. О. Серополко, Н. В. Чехова. – М., 1914. – 443 с.
222. Начальная одноклассная школа / сост. и ответств. ред. И. В. Прокопович, Т. И. Шамова. – М. : Просвещение, 1977. – 272 с.
223. Начальная школа : настольная книга учителя / под ред. М. А. Мельникова. – М., 1950. – 125 с.
224. Немов Р.С. Путь к коллективу : книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М. : Педагогика, 1988. – 144 с.
225. Немов Р. С. Руководство детскими группами и коллективами // Немов Р. С. Психология : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1995. – Кн.2 : Психология образования. – С. 558-572.
226. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 854 с.
227. Нечуй-Левицький І. Педагогічна проява в російській народній школі / І. Нечуй-Левицький // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія / упор. Л. Д. Березовська та ін. –

- К. : Наук. світ, 2003. – С. 354-356.
228. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н. Г. Ничкало // Трибуна. – 2000. – № 5-6. – С. 21-23.
 229. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скаун, 1998. – 896 с.
 230. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива : вопросы теории / Л. И. Новикова. – М. : Педагогика, 1978. – 144 с.
 231. Новикова Л. И. Педагогическая концепция детского коллектива : актуальные проблемы / Л. И. Новикова, А. Т. Куракин // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 9-18.
 232. Ноздрина О. Ю. Сельская начальная школа : история, опыт, перспективы / О. Ю. Ноздрина, С. К. Тивикова. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000. – 127 с.
 233. Нор К. Ф. Групові форми навчальної діяльності як засіб розвивального навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки”. – К., 1997. – 16 с.
 234. Обухова Л. Ф. Детская возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 444 с.
 235. Обучение в малокомплектной сельской школе : 5-9 классы : книга для учителя / [Г.Ф.Суворова и др.]; под ред. Г. Ф. Суворовой. – М. : Просвещение, 1990. – 157 с.
 236. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов’язки : рідномовний Катехізіс для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / І. І. Огієнко. – К. : Обереги, 194. – 72 с.
 237. Однокомплектная школа : сб. статей : пособие для учителя / под общ. ред. М. П. Малышева. – М., 1956. – 225 с.
 238. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник: у 2-х кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн.1 : Соціальна психологія особистості

- і спілкування. – 576 с.
239. Організація і методи роботи вчителя з двома класами / за ред. С. Чавдарова. – К. : Рад. школа, 1951. – 140 с.
 240. Організація колективних форм роботи учнів у різновікових групах : робоча навчальна програма спецсеминару для студентів стаціонарної форми навчання за напрямом підготовки “Початкова освіта” / упор. Л. А. Присяжнюк. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 38 с.
 241. Організація проектної діяльності учнів у різновікових групах : методичні рекомендації / упор. Л. А. Присяжнюк. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 21 с.
 242. Орловский Б. И. Урок в двухкомплектной школе : опыт работы заслуженного учителя О. А. Перуновой / Б. И. Орловский ; под ред. С. А. Черепанова. – М. : Учпедгиз, 1941. – 104 с.
 243. Основы вузовской педагогики : учебное пособие для студентов университета / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1972. – 311 с.
 244. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
 245. Особенности педагогического процесса в малокомплектной школе : книга для учителя : из опыта работы / под ред. П. Т. Фролова. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
 246. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : вторая половина XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
 247. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. Д. Днепров и др. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
 248. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : 1917-1941 гг. / отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М. : Педагогика, 1980. – 456 с.
 249. Пазенок В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / В. Пазенок // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 21-27.

250. Паламарчук В. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України у контексті Європейського вибору / В. Паламарчук, Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 39-43.
251. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
252. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др. ; под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
253. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – с.
254. Педагогическая практика : учеб-метод. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений по спец. №0312 / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борикова, Н. И. Бостанджиева и др. ; под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. – М. : Академия, 1998. – 144 с.
255. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова (гл. ред.), Ф. Н. Петрова и др. – М. : Советская энциклопедия, 1965. – Т.2. – 912 с.
256. Педагогічна майстерність : підручник для пед. вузів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
257. Педагогічна практика студентів / за ред. А. Д. Бондаря. – К. : Вища школа, 1972. – 252 с.
258. Педагогічна психологія : навч. посібн. / Л. М. Проколієнко, М. Й. Боришевський, В. О. Моляко та ін. ; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.
259. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н. В. Гузій ; Ін-т змісту і методів навчання. – К. : ІЗМН, 2000. – 167 с.
260. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
261. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія /

- С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
262. Петрик Ю. С. Возможности дифференцированной оценки качества знаний студентов в процессе их последовательного адаптивного тестирования [Электронный ресурс] / Ю. С. Петрик, Н. С. Заугольникова, А. С. Афанасьев, Д. В. Лица. – Режим доступа : http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&id_sec=136&id_vconf=24&id_thesis=5518&d=light
 263. Петровский А. В. Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 3-16.
 264. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
 265. Питання початкової освіти на Україні : матеріали республіканських педагогічних читань / за ред. В. Помагайби. – К. : Рад. школа, 1958. – 163 с.
 266. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старєва, К. Ф. Нор та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
 267. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
 268. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
 269. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин ; Ин-т психологии АН СССР. – М. : Наука. – 1986. – 255 с.
 270. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование : история и практика : монография / А. А. Плигин. – М. : КСП+, 2003. – 432 с.
 271. Побірченко Н. Малокомплектна школа : сучасний вимір / Н. Побірченко // Сільська школа України. – 2005. – № 1. – С. 3-6.
 272. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн.1 : Общие основы. Процесс

обучения. – 576 с.

273. Подмазін С. Сутність парадигми особистісно-орієнтованої освіти / С. Подмазін // Директор школи. Україна. – 2000. – № 7. – С. 59-63.
274. Подмазін С. Сутність парадигми особистісно-орієнтованої освіти / С. Подмазін // Директор школи. Україна. – 2000. – № 8. – С. 49-53.
275. Полат Е. Что такое проект? Типология проектов / Е. Полат // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2004. – № 5-6. – С. 10-17.
276. Поливанова Н. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности / Н. Поливанова, И. Ривина // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 24-27.
277. Положення про індивідуальну форму навчання (затверджене наказом МОН України від 20.12.2002 р. №732) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/MON_732.doc
278. Поляков С. Коллективное творческое дело / С. Поляков // Воспитательная работа в школе. – 2004. – № 1. – С. 79-84.
279. Помагайба В. І. Робота вчителя в малокомплектній школі / В. І. Помагайба. – К. : Рад. школа, 1968. – 165 с.
280. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.
281. Пометун О. І., Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
282. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
283. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті / О. В. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
284. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 липня 1999 року №1305 “Про розвиток сільської загальноосвітньої школи” та “Комплексний план заходів щодо розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості в 1999-2005 роках” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/_1305.doc

285. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1988. – 187 с.
286. Пригожин И. Природа, наука и новая реальность / И. Пригожин // Философия и жизнь. – 1991. – № 7. – С.33-37.
287. Проектна технологія // Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – С. 148-162.
288. Присяжнюк Л. А. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в малокомплектній школі / Л. А. Присяжнюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8. – С. 417-421.
289. Присяжнюк Л. Використання проектних технологій в освітньому процесі початкової малокомплектної школи / Л. Присяжнюк // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2006. – Вип. 4. – С. 33-36. – (Серія “Початкове навчання”).
290. Присяжнюк Л. Ділова гра як засіб професіоналізації навчальної діяльності студентів у процесі їх підготовки до роботи в малокомплектній школі / Л. Присяжнюк // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2008. – Вип. 6, ч. 1 – С. 29-33. – (Серія “Початкове навчання”).

291. Присяжнюк Л. Інтерактивні технології навчання як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу в малокомплектній школі / Л. Присяжнюк // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2005. – Вип. 3. – С. 19-24. – (Серія “Початкове навчання”).
292. Присяжнюк Л. Знаково-контекстний підхід у підготовці майбутніх учителів різновікових класів-комплектів / Л. Присяжнюк // Наукові записки : зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / [за ред. Г. С. Тарасенко, Л. В. Любчак та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, факультет підготовки вчителів початкових класів. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2007. – Вип. 5. – С. 50-53. – (Серія “Початкове навчання”).
293. Присяжнюк Л. А. Колективні форми роботи в підготовці майбутніх учителів початкових класів для сільських малокомплектних шкіл / Л. А. Присяжнюк // Сучасні педагогічні технології підготовки фахівців нового покоління : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Кіровоград, 16 листопада 2006 року) / гол. ред. О. М. Барно. – Кіровоград : Вид-во КФ ВНЗ ВМУРоЛ “Україна”, 2006. – С. 160-167.
294. Присяжнюк Л. Особливості організації колективних форм виховної роботи з молодшими школярами в малокомплектній школі / Л. Присяжнюк // Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів : матеріали регіональної науково-практичної конференції / [гол. ред. М. Х. Комісарчук] ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, Глухівський держ. пед. ун-т, Барський гуманітарно-педагог. коледж імені М. Грушевського. – Бар : БГПК ім. М. Грушевського, 2005. – С. 186-189.
295. Присяжнюк Л. А. Підготовка вчителя початкових класів до інноваційної освітньої діяльності в умовах малокомплектної школи / Л. А. Присяжнюк //

- Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя / гол. ред. Коваленко Є. І. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – Вип. 3. – С.167-170. – (Серія “Психолого-педагогічні науки”).
296. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних творчих справ учнів у малокомплектній школі / Л. А. Присяжнюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського / гол. ред. М. І. Сметанський. – Вінниця : Діло, 2005. – Вип. 15. – С. 51-53. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
297. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації колективних форм роботи учнів у різновікових групах / Л. А. Присяжнюк // Психолого-педагогические аспекты развития личности ребенка в детские годы : сборник статей / Министерство образования и науки автономной республики Крым, Республиканское высшее учебное заведение “Крымский инженерно-педагогический университет”. – Симферополь : Ната, 2007. – С. 206-215.
298. Присяжнюк Л. А. Підготовка вчителя початкових класів до організації спільної творчої діяльності школярів у класах-комплектах / Л. А. Присяжнюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова : збірник наукових праць / ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій (відпов. ред) та ін. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 2 (12). – С. 91-95. – (Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики).
299. Присяжнюк Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчально-виховної роботи в класах-комплектах у контексті сучасних вимог / Л. Присяжнюк // Науковий вісник Чернівецького університету / ред. кол. Г. Г. Філіпчук, І. С. Руснак [та ін.]. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 248. – С. 124-132. – (Серія “Педагогіка та психологія”).
300. Присяжнюк Л. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до реалізації інтегративного підходу у викладанні предметів художньо-естетичного циклу в класах-комплектах / Л. А. Присяжнюк // Вісник

- Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал / П. Ю. Саух (гол. ред.). – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – Вип. 21. – С. 125-129.
301. Присяжнюк Л. А. Проблема підготовки вчителя для сільської початкової школи в історії педагогічної думки / Л. А. Присяжнюк // Вісник Черкаського університету / гол. ред. В. В. Масненко. – Черкаси : ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2007. – Вип. 97. – С. 134-139. – (Серія “Педагогічні науки”).
 302. Присяжнюк Л. А. Психолого-педагогічні основи використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів малокомплектних шкіл / Л. А. Присяжнюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : науковий збірник / гол. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Науковий світ, 2007. – Вип. 19. – С. 104-109.
 303. Присяжнюк Л. А. Реалізація виховних можливостей колективної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах класу-комплекту / Л. А. Присяжнюк // Освіта Донбасу. – 2006. - №6. – С.43-47.
 304. Присяжнюк Л. А. Фахова підготовка майбутнього вчителя малочисельної школи в контексті сучасних парадигм освіти / Л. А. Присяжнюк // Актуальні проблеми педагогіки : методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / [ред. кол. Алфімов В. М., Борисов В. В. та ін.]. – Горлівка : ГДПШМ, 2006. – Вип. 3, ч. 1. – С. 223-230.
 305. Присяжнюк Н. І. Особливості роботи в класах-комплектах з малою наповнюваністю : методичні рекомендації / Н. І. Присяжнюк. – Київ : ІЗММ, 1996. – 33 с.
 306. Присяжнюк Н. Особливості роботи в класі-комплекті (сільська школа) / Н. Присяжнюк // Початкова школа. – 1999. – №1, 2.
 307. Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2007-2008 навчальному році та завдання на 2008-2009 навчальний рік : інформаційно-аналітичні матеріали до підсумкової колегії МОН України 22 серпня 2002 року [Електронний ресурс] / за заг. ред. І. О. Вакарчука. –

Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=kolegia>

308. Психогимнастика в тренінге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : Речь, 2000. – 256 с.
309. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 256 с.
310. Развитие творческой активности студентов : опыт, проблемы, перспективы / А. П. Дьяков, Г. В. Горченко, А. И. Стеценко и др. ; науч. ред. В. С. Рахманин. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 160 с.
311. Рачинский С. А. Сельская школа : сб. ст. / С. А. Рачинский – 2-е изд. – М., 1892. – 217 с.
312. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.
313. Реан А. А. Социальная педагогическая психология : учебное пособ. для студ. и асп. вузов РФ / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с. – (Серия “Мастера психологии”).
314. Рибалка В. Психологічна культура праці та професійної діяльності особистості / В. Рибалка // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти : навчально-методичний посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, О. Г. Видра та ін. ; за ред. В. В. Рибалки. – К. : ІПППО АПН України, 2005. – С. 91-95.
315. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
316. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна та ін. – Х. : Основа, 2005. – 96 с.
317. Романеева М. П. Роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников / М. П. Романеева, Г. А. Цукерман, Н. Э. Фокина // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 109-114.
318. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід : наукова монографія / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 160 с.

319. Романенко М. І. Науково-методичне забезпечення реформування освіти на селі [Електронний ресурс] / М. І. Романенко. – Режим доступу : <http://www.soclab.iatp.org.ua/dolgopoly.htm>
320. Романець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Романець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
321. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
322. Русова С. Нова школа // Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – С. 207-218.
323. Савченко О. Вдосконалення навчально-виховного процесу в малокомплектних школах / О. Савченко // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 4-6.
324. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
325. Савченко О. Я. Про стан та перспективи розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості : виступ на Колегії Міністерства освіти й науки України від 28 жовтня 1998 року / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 1-3.
326. Савченко О. Я. Навчально-виховний процес у малокомплектній школі : посібник для вчителя / О. Я. Савченко, Г. Ф. Суворова. – 2-е вид. – К. : Рад. школа, 1988. – 232 с.
327. Самостоятельная работа учащихся на уроках в малокомплектной школе / под ред. М. А. Пышкало, М. А. Мельникова. – М. : Педагогика, 1977. – 280 с.
328. Семанов Г. П. Работа учителя с двумя классами : из опыта учительницы А. С. Кузнецовой / Г. П. Семанов, М. Г. Крылова. – Липецк : Газ. “Ленинское знамя”, 1958. – 55 с.
329. Семенов И. Рефлексия в организации мышления и саморазвития личности / И. Семенов, С. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.
330. Семенова А. Формування професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання / А. Семенова // Педагогіка вищої школи :

- навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – С. 432-488.
331. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
332. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : учебное пособие / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
333. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К. : Поліграф книга, 1996. – 406 с.
334. Сисоєва С. О. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непер. профілю традиц. та дист. форм навчання / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с.
335. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість : розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва, О. Г. Смілянець. – Вінниця : ЦПННМВ, 2006. – 180 с.
336. Сільська малокомплектна школа : теоретико-методичний аспект : навч. посіб. для студентів пед. факультет. та вчителів почат. класів / за заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Міленіум, 2005. – 212 с.
337. Сільська початкова школа : проблеми, пошуки, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / під заг. ред. В. Г. Кузя. – К. : Знання, 1999. – 104 с.
338. Сільська початкова школа : проблеми, пошуки, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / під заг. ред. В. Г. Кузя. – К. : Науковий світ, 2000. – 88 с.
339. Сільська початкова школа : проблеми, пошуки, перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / під заг. ред. В. Г. Кузя. – К. : Науковий світ, 2002. – 220 с.
340. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.
341. Сірополко С. Народна освіта на українських землях і в колоніях /

- С. Сірополко // Історія вітчизняної педагогіки : тексти до вивчення курсу / за заг. ред. Є. І. Коваленко ; Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – 2-е вид., доп. І випр. – Ніжин : НДУ, 2005. – С. 124-127.
342. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 95 с. – (Серия “Воспитание и обучение. Б-ка учителя”).
343. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования : проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
344. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 576 с.
345. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
346. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя: вопросы методологии и методики / В. А. Сластенин // Формирование социально активной личности учителя : сб. научн. трудов. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. – С. 3-14.
347. Сметанський М. Проблема виховання особистості у колективі в теоретичній спадщині А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського / М. Сметанський, В. Галузяк // Рідна школа. – 2002. – № 8-9. – С. 16-18.
348. Сметанський М. І. Педагогічна підготовка майбутніх учителів : проблеми, шляхи розв’язання / М. І. Сметанський // Наукові записки : [зб. наук. праць / за ред. М. І. Сметанського (гол. ред.), Т. Г. Тарасенко, Н. Г. Ничкало та ін.] ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця : Державна картографічна фабрика, 2002. – Вип. 6, ч. 2. – С. 8-12. – (Серія “Педагогіка і психологія”).
349. Смирнов В. И. Педагогическое образование в России к. XVIII – нач. XX вв. / В. И. Смирнов // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 70-76.
350. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от дея-

- тельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. – 304 с.
351. Скрипник М. За єдину систему народної освіти / М. О. Скрипник // Радянська освіта. – 1930. – № 5-6. – С. 1.
352. Соколов В. Н. Педагогическая эвристика / В. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1995. – 340 с.
353. Соловейчик С. Л. Воспитание творчеством / С. Л. Соловейчик. – М. : Знание, 1978. – 95 с.
354. Солодкова А. Ф. Воспитание коллективизма у младших школьников : кн. для учителя / А. Ф. Солодкова. – Мн. : Нар. асвета, 1990. – 127 с.
355. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
356. Сорочинська В. Є. Цілісне становлення особистості майбутнього вчителя / В. Є. Сорочинська // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 3. – С. 87-94.
357. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
358. Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов : учебное пособие / Т. В. Васильева, Я. И. Бурлака. – К. : КГПИ, 1988. – 100 с.
359. Становських З. Рефлексивна культура особистості професіонала / З. Становських // Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти : навчально-методичний посібник / Г. О. Балл, М. В. Бастун, О. Г. Видра та ін. ; за ред. В. В. Рибалки. – К. : ІПППО АПН України, 2005. – С. 73-80.
360. Степанюк О. Практична підготовка вчителів народних шкіл в учительських семінаріях України (друга половина XIX – 30-ті роки XX ст.) / О. Степанюк // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 66-69.
361. Стрезикозин В. П. Организация занятий в начальной малокомплектной школе / В. П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1968. – 130 с.
362. Суворова Г. Ф. Обучение в малокомплектной сельской школе : 5-9 классы /

- Г. Ф. Суворова и др. – М. : Просвещение, 1990. – 164 с.
363. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми і перспективи / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
 364. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403-641.
 365. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 284 с.
 366. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1988. – 272 с.
 367. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1988. – 304 с.
 368. Сучасний тлумачний словник української мови : 50000 слів / за заг. ред. В.В.Дубічинського. – Х. : Школа, 2006. – 832 с.
 369. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
 370. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
 371. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
 372. Тарасенко Г. С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : методологічний аспект : монографія / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : Вінницяоблдрукарня, 1997. – 112 с.
 373. Тевлін Б. Сільська малокомплектна школа : реалії та перспективи / Б. Тевлін // Сільська школа України. – 2004. – № 16-17. – С. 76-85.
 374. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер ; наук. ред. О. Пошетун. – К. : Плеяда, 2006. – 220 с.
 375. Толстой Л. Н. Общие дидактические положения в применении к преподаванию в начальных школах / Л. Н. Толстой // Народная школа :

- руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ / сост. А. Анастасиев. – М., 1912. – Ч.2. – С. 142-149.
376. Тришневська Г. Б. Організація діяльності учнів різновікових груп / Г. Б. Тришневська // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С.26-29.
377. Удосконалення уроку в малокомплектній школі : з досвіду роботи вчителів / упор. Н. І. Присяжнюк, С. В. Могилевська, М. С. Фурманчук. – К. : Рад. школа, 1986. – 40 с.
378. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 251 с.
379. Уманский Л. И. Поэтапное развитие группы как коллектива / Л. И. Уманский // Коллектив и личность. – М. : Наука, 1975. – С. 77-87.
380. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 262 с.
381. Усова А. В. Система форм учебных занятий / А. В. Усова // Сов. педагогика. – 1984. – № 1. – С. 48-54.
382. Учебно-воспитательная работа в малокомплектной школе : пособие для учителей / под ред. И. В. Прокоповича. – М. : Просвещение, 1973. – 144 с.
383. Ушинский К. Д. Вопросы о народных школах // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения : в 6 томах / К. Д. Ушинский ; сост. О. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2 – С. 73-80.
384. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии // К. Д. Ушинский. Педагогические сочинения : в 6 томах / К. Д. Ушинский ; сост. О. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2 – С. 81-107.
385. Фальборк Г. Настольная книга по народному образованию / Г. Фальборк, В. Чарнолуский. – СПб., 1901. – Т. 2. – 1538 с.
386. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
387. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
388. Форми навчання в школі : кн. для вчителя / Ю. І. Мальований, В. Є. Рима-

- ренко, Л. П. Вороніна та ін. ; за ред. Ю. І. Мальованого. – К. : Освіта, 1992. – 160 с.
389. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
390. Франко І. Наші народні школи і їх потреби / І. Франко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) : хрестоматія / упор. Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 308-314.
391. Френе С. Избранные педагогические сочинения : пер. с франц. / С. Френе ; сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
392. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме : работы разных лет / И. Т. Фролов. – М. : Политиздат, 1989. – 558 с.
393. Хакен Г. Синергетика : пер. с англ. / Г. Хакен ; под ред. Ю. Л. Климентовича, С. М. Осовца ; пер. В. И. Емельяновой. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
394. Харламов И. Ф. Педагогіка / И. Ф. Харламов. – Мн. : Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
395. Холодная М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 264 с.
396. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
397. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
398. Цикин В. А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя / В. А. Цикин // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 174-182.
399. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
400. Цукерман Г. А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / Г. А. Цу-

- керман ; НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1992. – 22 с.
401. Чепіга Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навчальний посібник / Я. Ф. Чепіга ; упор., наук. ред. Л. Д. Березівська ; Інститут педагогіки АПН України. – Харків : ОВС, 2006. – 328 с.
 402. Чередов И. М. Методика планирования школьных форм организации обучения : учебн. пособие / И. М. Чередов. – Омск, 1983. – 104 с.
 403. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе : кн. для учителя / И. М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
 404. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебн. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
 405. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
 406. Шапошнікова І. М. Шляхи забезпечення реалізації моделі підготовки вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки : зб. наук. статей НПУ ім. М. П. Драгоманова / М. І. Шкіль (відп. ред.). – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. – Вип. 44. – С. 151-155. – (Серія “Педагогічні та історичні науки”).
 407. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загальнопедагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
 408. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980.
 409. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / С. С. Шевельова. – М. : Магистр, 1997. – 48 с.
 410. Шестоपालюк О. В. Проблеми підготовки вчителя до організації виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства / О. В. Шестоपालюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і

- психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 72-76.
411. Шмаков С. А. Феномен коммунарской методики / С. А. Шмаков // Сов. педагогика. – 1988. – № 5. – С. 63-66.
412. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1995. – 759 с.
413. Щербаков А. И. Психология учителя / А. И. Щербаков, А. В. Мудрик // Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; под. ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1979. – С. 179-238.
414. Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. М. Щербань. – К. : Знання, 1988. – 48 с.
415. Щодо неправомірності формування класів-комплектів : лист МОН України від 14.06.2005 №1/9-320 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/list_1_9_320.doc
416. Щодо правомірності формування класів-комплектів : лист МОН України від 10.06.2003 №1/9-299 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.870>
417. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
418. Эксакусто Т. В. Практикум по групповой психокоррекции : тренинги, упражнения, ролевые игры / Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 339 с.
419. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
420. Юркевич П. Вибране / П. Юркевич ; упор. А. Г. Тихолаз. – К. : Абрис, 1993. – 397 с.
421. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования /

- И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
422. Ярошенко О. Г. Групповая діяльність школярів : теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – 207 с.
423. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів : дидактико-методичний аспект / О. Г. Ярошенко. – К. : Станіца, 1990. – 245 с.
424. Burns, Tom R., and Engdahl, Erik. The Social Construction of Consciousness : Collective Consciousness and its Socio-Cultural Foundations // Journal of Consciousness Studies. – 1998. - Vol. 5, Issue 1. – P.67-85.
425. Dewey, J. Democracy and Education : an introduction to the philosophy of education / by John Dewey. Electronic Text Center, University of Virginia Library // etext.lib.virginia.edu/toc/modeng/public/DewDemo.html
426. Erik H.Erikson. Childhood and society / Review by: Martin Grotjahn. - New York: W. W. Norton & Co., Inc., 1950. - 397 pp.
427. Kilpatrick, William Heard. Foundations of Method. - New York: Macmillan, 1926. – 408 p. // www.archive.org/details/foundationsofmet027604mbp