

Педагогічні науки

УДК 377.8.011.3

**Кравчук Оксана Володимирівна**

*доктор педагогічних наук, доцент,*

*професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту*

*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*

**Kravchuk Oksana**

*Doctor of Pedagogic Sciences, Docent,*

*Professor of the Department of Pedagogy and Educational Management*

*Odessa Regional Academy of in-service Education*

**Щур Вікторія Андріївна**

*аспірант*

*КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*

**Shchur Viktoriia**

*PhD Student of the*

*Odessa Regional Academy of in-service Education*

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У  
ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ  
A MODEL FOR THE FORMATION OF METHODOLOGICAL  
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES AT  
A TEACHER'S COLLEGE**

*Анотація.* У статті, на основі аналізу довідкових, психолого-педагогічних, наукових джерел розглянуто модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Запропоновано авторське тлумачення понять «модель», «моделювання». Визначено структурні блоки моделі формування

методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-операційний, контрольньо-оцінний і результативний. Подано їх характеристики.

**Ключові слова:** майбутній учитель початкових класів, методична компетентність майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі, модель, модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі.

**Summary.** In the article, based on the analysis of reference, psychological and pedagogical, scientific sources, the model of the formation of methodical competence of future primary school teachers in the pedagogical college is considered. The author's interpretation of the concepts «model», «modeling» is offered. The structural blocks of the model for the formation of methodical competence of future primary school teachers in the pedagogical college have been defined: target, theoretical-methodological, content-operational, control-evaluative and effective. Their characteristics are provided.

**Key words:** future primary school teacher, methodical competence of the future primary school teacher in the pedagogical college, model, model of formation of the methodological competence of the future primary school teacher in the pedagogical college.

В умовах реформування концептуальних засад освіти, питання підготовки майбутніх вчителів початкових класів набуває особливої значимості. У цьому процесі усі заклади вищої освіти, у тому числі і педагогічні коледжі, орієнтуються на формування системи компетентностей, що визначатимуть професійну спроможність майбутніх педагогів у подальшому. Вагоме місце серед них посідає методична компетентність майбутніх учителів початкових класів. Для її успішного

формування у педагогічному коледжі вважаємо необхідним проаналізувати всю систему підготовки закладу, виокремити основні складові та змоделювати їх.

Тому, метою нашого дослідження є представлення моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Таким чином, вважаємо доречним для початку звернутися до аналізу тлумачення поняття «модель» у довідкових джерелах. Так, у Філософському енциклопедичному словнику поняття «модель» (від лат. *modus* - міра) трактується як «аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо»; «замінник, представник оригіналу у пізнанні» [18, с. 391]. Однак, у джерелі зазначається, що дане поняття найчастіше розглядають у межах методу моделювання. У такому випадку словник розглядає поняття «модель» як «предметну, знакову чи мислену (уявну) систему, що відтворює, імітує або відображає якісь визначальні характеристики, тобто принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості чи ознаки об'єкта пізнання (оригіналу), пряме, безпосереднє вивчення якого з якихось причин неможливе, неефективне або недоцільне, і може замінити цей об'єкт у процесі, що досліджується, з метою отримання знань про нього» [18, с. 391]. Важливо підкреслити, що тут же наголошується: «модель виступає ефективним засобом наукового дослідження тільки при максимально чіткому визначенні їх подібності та відмінності теоретичними засобами, які можуть визначати припустимі межі спрощень, абстрагувань, ідеалізацій» [18, с. 391]. У свою чергу у Філософському енциклопедичному словнику зазначено, що «моделювання» як метод дослідження дозволяє «виділяти саме ті характеристики, параметри чи

властивості модельованих об'єктів, котрі безпосередньо підлягають вивченню» [18, с. 392].

Сучасний психолого-педагогічний словник розглядає поняття «модель» у кількох значеннях: 1. «відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи(та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу); 2. матеріально реалізована система, спрощений зразок об'єкта, яка потребує ретельного попереднього опису і схематизації внутрішніх процесів, спрощення алгоритму взаємодії усіх окремих частин для отримання нової інформації про цей предмет» [12, с. 235-236]. Визначення моделі описує «штучно створений зразок певного об'єкта, який відображає структуру, властивості, функції, зв'язки та відношення між елементами цього об'єкта» [12, с. 235-236]. У свою чергу поняття «модельовання» тлумачиться як «метод наукового пізнання, що полягає у створенні зменшених або збільшених копій предметів та явищ (моделей) з метою отримання знань про досліджувані об'єкти, вивчення яких утруднено низкою причин [17, с. 163]. Модельовання полягає «у заміні об'єкту, що вивчається, його моделлю, за якою визначають, або уточнюють характеристики оригіналу» [7].

Отже, опираючись на вище описане, ми розглядатимемо поняття «модель» як узагальнене відображення суттєвих характеристик та складових досліджуваного явища, що описує відношення і зв'язки між його елементами. Натомість, модельовання, на нашу думку – це метод пізнання, що полягає у розробці моделі і сприяє науковому вивченню розглядуваного об'єкта/явища.

Як засвідчує здійснений теоретичний аналіз, на сьогодні не існує універсального бачення щодо побудови моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному

коледжі. Для підтвердження, проаналізуємо деякі наукові позиції з цього питання.

Так, О. Фесенко, у своєму дослідженні вивчає формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі. Нам імпонує думка дослідниці, щодо тлумачення її моделі, яка трактується як система «взаємопов'язаних структурних елементів, розташованих у логічній послідовності» [15, с. 233]. Науковиця виокремлює в ній такі блоки: цільовий (мета, завдання, структурні компоненти), теоретико-методологічний (методологічні підходи, дидактичні принципи), змістово-організаційний (етапи, умови), діагностико-результативний (діагностичні критерії, рівні, результат) [16, с. 9].

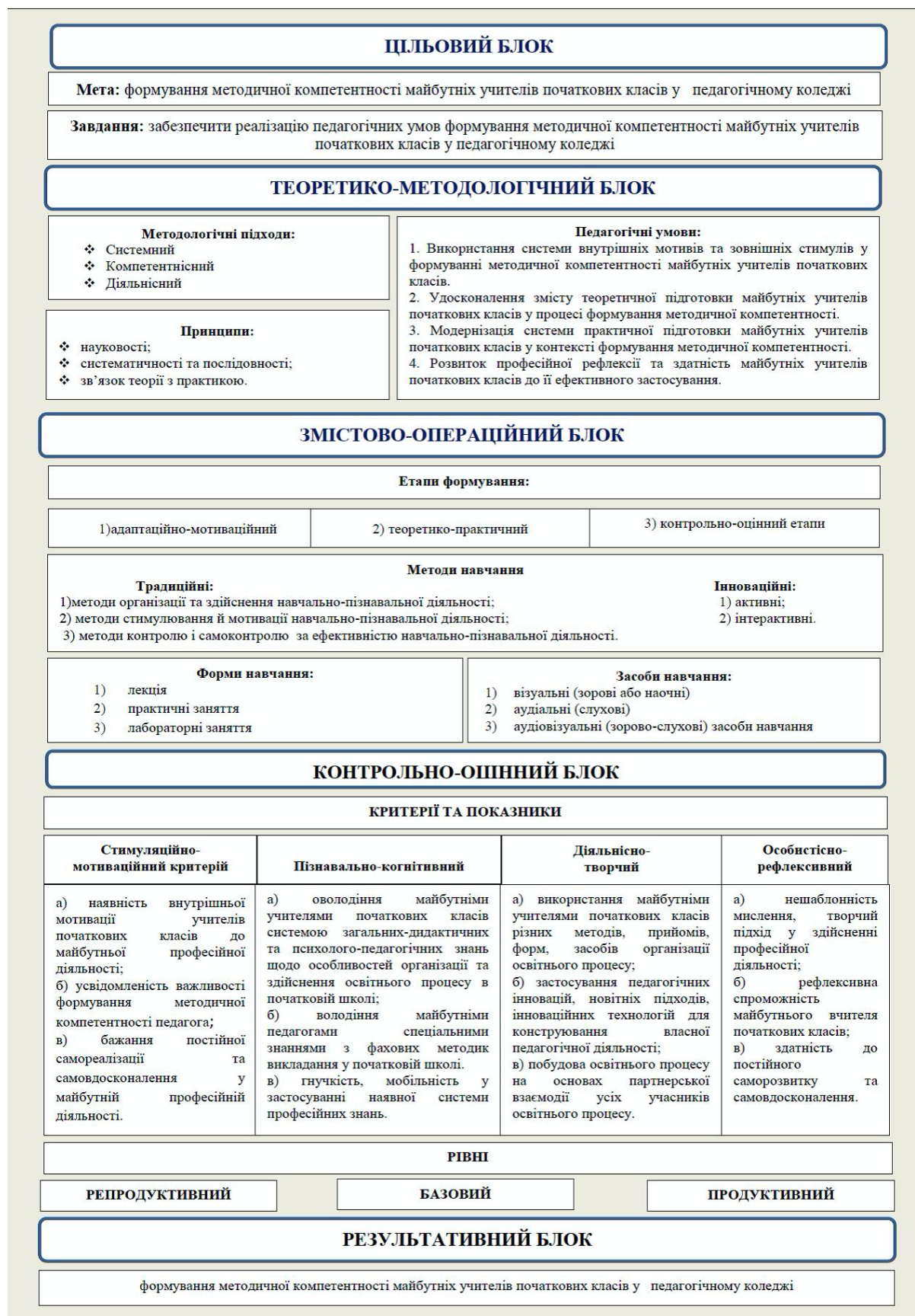
Л. Теряєва, презентує дещо відмінну позицію у побудові моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування. У її структурі дослідниця визначає концептуально-цільовий блок (мета, завдання, наукові принципи); змістовий блок (структурні компоненти, додатковий інноваційний розділ); організаційно-діяльнісний блок (організаційні форми, методи, етапи, педагогічні умови); критеріально-діагностичний блок (критерії діагностики, види контролю, рівні сформованості); кінцево-результативний блок (очікуваний результат) [13, с. 114].

Логічним і виправданим, на наш погляд, є те, що С. Скворцова у своїй роботі, при розробці структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів, відштовхується від виокремлених структурних компонентів методичної компетентності. Враховуючи визначені дослідженням наукові підходи, дослідниця основним чином опирається на методичну систему підготовки здобувачів освіти (завдання; навчально-змістовий ресурс: засоби, зміст, технології навчання). У структурно-

функціональної моделі також відображені моніторинг та діагностика рівнів сформованості методичної компетентності і описаний прогнозований результат [9].

Таким чином, можемо спостерігати, що визначення структурних блоків моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у дослідженнях науковців різняться. Однак, усі моделі зберігають цілісність, відображають специфіку наукових розвідок та індивідуальне бачення щодо розглядуваної проблеми. Ми доходимо висновку, що обґрунтування моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі включає системний аналіз та узагальнення власних наукових напрацювань з проблеми дослідження, виокремлення компонентів (структурних блоків) моделі та їх детальну характеристику.

Таким чином, на підставі аналізу наукових бачень дослідників, пропонуємо у структурі моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі виокремити наступні структурні блоки: цільовий (мета, завдання), теоретико методологічний (педагогічні умови, принципи, підходи), змістово-операційний (методи, форми, засоби навчання), контрольно-оцінний (критерії, показники, рівні) і результативний блок (рис.1). Зауважимо, що багато елементів презентованої моделі детально охарактеризовані в наших попередніх наукових роботах, тому ми звертатимемо більшу увагу лише на окремі.



**Рис. 1. Модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі**

Розглянемо запропоновані компоненти. Перший з них – цільовий. Він включає мету і завдання. В представленій моделі вони відображають загальне спрямування нашого дослідження. Так, визначена мета: формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі та окреслено завдання: забезпечення реалізації педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Очевидно, що саме ці елементи моделі є вихідним та фундаментальним у її розробці.

У другому, теоретико-методичному блоці, ми розглядаємо методичні підходи, наукові принципи та відображаємо виокремлені педагогічні умови. Так, у розробці розглядуваної моделі опираємося на системний, компетентнісний та діяльнісний методологічні підходи. Коротко обґрунтуємо такий вибір.

Опираючись на дослідження сутності системного підходу у довідкових джерелах та аналізуючи бачення науковців стосовно його змісту висновимо, що використання даного підходу є обов'язковим та необхідним в межах нашого дослідження. Оскільки результати нашої наукової розвідки з цього питання дають змогу зробити висновок про те, що системний підхід з одного боку розглядає досліджуване як цілісну систему, а з іншого вивчає характеристику кожного її елемента. Важливо, що саме цей методологічний підхід встановлює та детально розкриває взаємозв'язки між окремими елементами. Це й сприяє системному баченню предмета дослідження та його глибокому і всесторонньому вивченню.

Особлива актуальність компетентнісного підходу окреслюється орієнтацією на європейський освітньо-науковий простір, зокрема впровадженням масштабної реформи в системі освіти «Нова українська школа». Тому, формування і розвиток компетентностей сьогодні визначає рівень професійності спеціалістів. В цілому, пріоритетність даного підходу



виправдовується практико-орієнтованим змістом навчання. Тобто, раніше описаний нами [4] детальний аналіз поняття «компетентність» дає підстави висновити, що сутність компетентнісного підходу полягає у формуванні сукупності компетентностей, які слугуватимуть базою не лише в опануванні системи ґрунтовних теоретичних знань, а і визначатимуть здатність особистості до їх застосовувати при вирішенні реальних практичних ситуації, забезпечать успішне виконання освітніх завдань. У площині нашого дослідження, використання цього підходу вважаємо цілком доречним та виправданим, оскільки реалізація сучасних освітніх завдань майбутніми вчителями початкових класів напряду залежатиме від рівня сформованості їх компетентностей.

Загальновідомо, що компетентнісний підхід тісно пов'язаний з діяльнісним. Діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті» [18, с. 163-164]. Діяльнісний підхід у своїй сутності «визнає діяльність основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості». Він передбачає таку організацію освітнього процесу, прогнозує зміну позиції здобувача освіти з «об'єкта на суб'єкт навчання, який розвиває себе як особистість, використовує різні види діяльності, що забезпечують відповідність ефективного прояву активності в системі суспільних відносин відповідно до конкретно-історичного характеру» [12, с. 101-102]. У площині нашого дослідження розглядаємо діяльнісний підхід як спеціально спроектовану організацію навчання майбутніх учителів початкових класів, що передбачає опанування методичною компетентністю (зокрема системою необхідних професійних здатностей) у процесі власної активної діяльності.

Наступною основою теоретико-методологічного блоку є принципи навчання (дидактичні принципи). З огляду на предмет нашого вивчення, під принципами навчання ми розуміємо керівні положення, систему необхідних вимог, дотримання яких впливає ефективність формування

методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. Серед таких виокремлюємо принципи науковості, системності і послідовності, зв'язку теорії з життям.

Одним з основних, на наш погляд, є принцип науковості. Він сприяє використанню змісту навчання, що обґрунтований наукою, це забезпечує чіткість і логіку освітнього процесу, впливає на модель випускника, що відповідатиме суспільним потребам. Підтвердженням думки є твердження, що «науковість навчання у вищій школі – найважливіша умова, головний принцип, тому що випускник ЗВО має бути підготовлений до професійної діяльності на рівні сучасних досягнень науки і техніки, володіти новітніми методами наукових досліджень, мати стійкий науковий світогляд» [5, с. 76].

Принцип науковості тісно пов'язаний з принципом системності, адже «науковість навчання вимагає систематичність і логічну послідовність змісту навчальної дисципліни» [5, с. 79]. Очевидно, що систематичність і послідовність – одна з основних умов успішного досягнення наміченої освітньої мети. Даний принцип, нашу думку, як попередній є наскрізним, адже систематичність і послідовність повинна проявлятися і у розробці навчального плану, навчальних програм, побудові і викладі навчальних дисциплін і у діяльності самих здобувачів освіти, що опановують фах. Використання принципу систематичності і послідовності у дослідженні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів відображається у конструюванні навчального матеріалу: він об'єднаний у логічні блоки, що плавно переходять з одного в інших (від простого до складного), розроблено опорні матеріали, навчальний зміст подається у вигляді структурованих завершених частин. «Перехід від навчання до праці являє собою складний процес трансформації навчальної діяльності в професійну, що зв'язано з перетворенням знань із предмета навчальної діяльності в засіб регуляції діяльності професійної, зі зміною

одного провідного типу діяльності іншим, зі зміною соціальної позиції людини» [5, с. 90]. Отже, підтримуємо думку, що цей принцип сприяє тому, що зміст освіти набуває професійної спрямованості [5, с. 92].

Особливо актуальним вважаємо в нашу дослідженні використання принципу зв'язку теорії з практикою. Його впровадження не лише підтверджує важливість як теоретичного так і практичного компонентів підготовки майбутніх фахівців, а й наголошує на значимості їх нерозривного взаємозв'язку. Ми схильні погодитися, що реалізація принципу зв'язку теорії з практикою включає аргументацію освітнього матеріалу з опорою його на соціальну потребу, використання великої кількості практичних, проблемно-пошукових та дослідницькі завдання завдань з прив'язкою до реальних умов педагогічної діяльності, стимулювання здобувачів освіти до подальшого саморозвитку. Це й підтверджує його значимість.

Наголосимо, використання одного із описаних принципів не є замінним іншому, тому ми вважаємо, що лише їх поєднання сприятиме ефективному формуванню методичної компетентності майбутніх учителів у педагогічному коледжі.

Окрім підходів та принципів навчання у теоретико-методологічному блоці нашої моделі представлені педагогічні умови. Нагадаємо, що в рамках нашого дослідження ми виокремлюємо такі: використання системи внутрішніх мотивів та зовнішніх стимулів у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; удосконалення змісту теоретичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у процесі формування методичної компетентності; модернізація системи практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті формування методичної компетентності; розвиток професійної рефлексії та здатність майбутніх учителів початкових класів до її ефективного

застосування. Їх опис та детальне обґрунтування представлено наших попередніх розвідках [22; 23].

Наступним у розробці нашої моделі є змістово-операційний блок. В нашому баченні він включає організаційні етапи, методи форми і засоби формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Важливим елементом цього блоку є етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі. В процесі їх визначення ми спостерігали різні погляди науковців щодо цього питання [24]. Підкреслимо, що на нашу думку їх виокремлення може залежати від специфіки самого предмету дослідження; структурних компонентів методичної компетентності, що виділяють дослідники; індивідуального бачення загальної системи формування методичної компетентності майбутніх педагогів тощо [24, с. 122]. Наголосимо, що визначення етапів вважаємо важливою і необхідною передумовою у створенні моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. В межах нашого дослідження, виділяємо такі етапи формування методичної компетентності майбутній учителів початкових класів: адаптаційно-мотиваційний, теоретико-практичний, контрольньо-оцінний етап їх детальна характеристика вже описана у нашій науковій роботі [24, с. 122-123]. Звертаємо увагу, ми вважаємо, що виокремлені етапи, які знаходяться у тісному взаємозв'язку повинні зберігати свою послідовність, її порушення може призвести до руйнування загальної системи формування методичної компетентності у майбутніх педагогів [24, с. 123].

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

- «спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [12, с. 227];
- «інструмент діяльності вчителя для виконання навчальної функції – викладання» [12, с. 227];
- «спосіб пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, уміннями та навичками – учіння» [12 с. 227];
- «система послідовних взаємопов'язаних дій викладача й учнів, які забезпечують засвоєння змісту освіти [10];
- «спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності учня» [10].

Ми розглядаємо дане поняття як важливий компонент навчання, що визначає взаємодію викладача та здобувача освіти в межах вирішення освітніх завдань. Вибір методу навчання суттєво впливає на ефективність реалізації окреслених завдань освіти та здійснення освітнього процесу в цілому. У площині нашого дослідження вважаємо доцільним використання як системи класичних методів навчання так і інноваційних, їх гармонійне поєднання.

У виокремлення традиційних методів опираємося на загальноприйняту у педагогіці класифікацією методів навчання за Ю. Бабанським. Згідно неї розглядаємо такі групи методів: 1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні); 2) методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності (формування пізнавальних інтересів і стимулювання обов'язку та відповідальності в навчанні); 3) методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (методи усного та письмового контролю) [18, с. 129].

Інноваційні методи навчання Н. Бойко та І. Хом'як розглядаються як ті, що «передбачають зростання ролі учня в навчальному процесі, зміщення центру (фокусу) навчального процесу від вчителя до учня;

посилення функції підтримки учня, допомоги йому в організації індивідуального навчального процесу; можливість зворотного зв'язку вчителя з кожним учнем у процесі використання навчальних технологій та ІКТ» [3]. Погоджуємося з думкою авторів, які підкреслюють що використання інноваційних методів навчання сприяє партнерських взаємин між безпосередніми учасниками освітнього процесу, є запорукою «глибоких теоретичних знань, практичних навичок, стимулює конструктивно-критичне мислення, пробуджує інтерес та мотивацію» [3].

Ми серед інноваційних методів розглядаємо методи інтерактивного та активного навчання. На думку О. Пеметун інтерактивні методи навчання – це «способи організації активної взаємодії учнів у навчальному процесі з метою досягнення визначених дидактичних результатів». Дослідниця зазначає, що організація освітнього процесу з використанням даних методів характеризується «ефективною багатосторонньою комунікацією між суб'єктами навчання, виключаючи як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою». Підтримуємо думку науковиці, стосовно того, що педагог в даному випадку виступає лише як «організатор і координатор інтерактивної взаємодії учнів, консультант і помічник у разі необхідності» [8, с. 417]. Тобто, можемо зробити висновок, що це такі способи організації освітнього процесу, що повністю виключають авторитарний вплив педагога на здобувачів освіти, натомість створюють умови для їх активної освітньої комунікації та взаємодії.

О. Башкір стверджує, що інтерактивні методи, на відміну від активних «орієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й один з одним, на домінування активності саме студентства» [2, с. 39].

Дослідженням активних методів у практику вищої школи активних методів навчання займалися О.І. Башкір, Т. Вахрушева, І. Дичківська,

М. Дяченко-Богун, І. Козинець, М. Коченгіна, Р. Мойсеєнко та ін. За твердженням Т. Хоми активні методи навчання – «це методи, спрямовані на активізацію освітньої діяльності студентів, вироблення умінь самостійного оперативного вирішення ними практичних завдань, зокрема професійних, опановування компетентностями; такі, що мають конкретну мету, стимулюють процес пізнання, допомагають досягти очікуваних результатів» [20, с. 150].

В. Артюхова розглядає активні методи навчання як «способи активізації учбово-пізнавальної діяльності студентів, які розвивають їх здібності самостійно і критично мислити, проявляти творчий та дослідницький підхід до пошуку нових ідей при вирішення різноманітних завдань за спеціальністю, вміння працювати в команді, знаходити та фільтрувати необхідну інформацію, викликають особисту зацікавленість у вирішенні пізнавальних завдань» [1, с. 39].

Отже, виходячи з наукових позицій дослідників, можемо констатувати, що активні методи навчання, це такі способи організації освітнього процесу, що більшою мірою націлені на широку взаємодію здобувачів між собою, а не лише з викладачем, при цьому роль педагога – координувати освітню траєкторію майбутніх учителів для ефективного виконання поставлених задач.

Таким чином, раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів у освітньому процесі педагогічного коледжу, в цілому сприятиме ефективнішому засвоєнню теоретичної складової та виробленню практичних умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів та формуванню їх методичної компетентності зокрема.

Важливим елементом моделі виступають організаційні форми навчання. Їх розглядають як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності» педагога та здобувачів освіти, «що здійснюється у встановленому порядку і в певному режимі» [19, с. 59]. Традиційно, основною формою організації

навчання вважають лекцію. Згідно проведеного теоретичного аналізу лекція – це:

– метод навчання і форма організації навчання. «Як метод навчання – має інформаційний характер, чіткий план. Структура лекції підкоряється логіці предмета, вона не тільки стимулює конкретно-образне мислення, а й активізує логічне мислення слухачів, послідовно з'ясовує всі пункти плану» [11, с. 97];

– «систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки» [12, с. 216];

– «монологічна форма викладання нових знань» [12, с. 216].

Серед основних завдань лекції В. Головенкін виокремлює: «забезпечення первісного знайомства з навчальним матеріалом, організація його початкового засвоєння; формування основи для подальшого самостійного вивчення й оволодіння знаннями; формування наукового світогляду, виховання у студентів пізнавальних інтересів» [5, с. 100]. Отже, можемо висновити, що лекція є важливою формою організації освітнього процесу, що сприяє системному науковому пізнанню здобувачів освіти.

Вважаємо, що для забезпечення не лише теоретичного, а і практичного компонентів професійної підготовки майбутніх учителів, важливим буде використання практичних та лабораторних занять. Основне завдання практичних занять у педагогічному коледжі – застосування майбутніми учителями теоретичних знань у практичних ситуаціях, що наближені до професійних. Лабораторні заняття націлені на професійне дослідження педагогічних явищ, їх глибокий аналіз, формулювання педагогічних висновків тощо.

В контексті нашого дослідження, доцільним вважаємо використання такої форми організації навчання як тренінг. Ми цілком погоджуємося з думкою Т. Зубрицька та Л. Зубрицька, які зазначають, що тренінги є «альтернативою традиційної моделі освіти, оскільки більше впливають на



формування й розвиток особистості, професійної компетенції, рефлексії, здатності до відповідального вибору, актуалізації творчих потенціалів учасників, розвитку потреби в самонавчанні та самовдосконаленні впродовж усього життя» [6, с. 145].

Ми повністю підтримуємо наукове бачення І. Трубавіна та С. Каплун. Вони, досліджуючи тренінг як форму організації навчання студентів закладів вищої освіти, наголошують що для нього характерне: «практична спрямованість результатів навчання для вирішення певних професійних, пізнавальних чи соціальних проблем»; «цілі в напрямку розвитку компетентностей студентів (загальних і професійних)»; «поєднання різних методів навчання; опорою на власний пізнавальний та професійний, соціальний, життєвий досвід учасників»; «вільне висловлюванням думок і асоціацій учасників»; «збільшена частина практичної роботи учасників у порівнянні з засвоєнням нового (70%-30%)»; «спеціальною робота над мотивацією учасників» тощо [14, с. 21-22]. Таким чином, можемо стверджувати, що тренінг є актуальною формою організації освітнього процесу, яка передбачає ефективне поєднання теорії, практики, опирається на особистісний досвід учасників тощо.

Отже, узагальнюючи, можемо дійти висновку, у організації освітнього процесу педагогічного коледжу, націленого на формування методичної компетентності майбутніх учителів, доцільно поєднувати різні форми навчання: лекції, практичні, лабораторні заняття. Особливої увагу заслуговує навчальний тренінг як сучасна та ефективна форма навчання.

Для цілісної побудови змістово-операційного блоку моделі формування методичної компетентності варто описати засоби навчання. У нинішньому розумінні – це різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за короткий час досягаються визначені цілі навчання [12, с. 136]. Ми підкреслюємо важливість вибору засобів навчання, адже вони можуть суттєво вплинути на реалізацію

освітніх мети і завдань. В залежності від ознак існують різні класифікації засобів навчання, нам імпонує найрозповсюдженіша, створена на основі чуттєвої модальності (за Л. Крившенко). Так, ми розглядаємо візуальні (зорові або наочні), аудіальні (слухові) та аудіовізуальні (зорово-слухові) засоби навчання. Загальновідомо, що комплексне використання засобів не лише підвищує ефективність здійснення освітнього процесу, а й сприймання та засвоєння начального матеріалу в цілому.

Передостаннім блоком нашої моделі є контрольо-оцінний. До нього входять критерії (стимуляційно-мотиваційний, пізнавально-когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісно-рефлексивний), показники та ріні (репродуктивний, базовий, продуктивний) сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі, що вже були детально охарактеризовані у нашому дослідженні раніше [21].

Результативний – крайній блок нашої моделі, що описує очікуваний результат. Виходячи з мети і завдання цільового блоку, в нашому випадку – це формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному коледжі.

Отже, створення моделі – важливий етап, що визначає подальшу траєкторію експериментальної діяльності, відображає узагальнене і системне бачення дослідження. Така модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, демонструє цілісність наукової позиції предмету вивчення, забезпечує систематичне та послідовне втілення моделі у практику освітнього процесу, чітко розкриває шляхи подальшого дослідження.

### **Література**

1. Артюхова В., Кравченко О., Приходько, Д. Особливості впровадження інтерактивних методів навчання в освітній процес закладів вищої

- освіти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 54(1). С. 37–44. doi: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-37-44>.
2. Башкір І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія*. 2019. № 60. С. 33-44. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/pedagogy/article/view/1656> (дата звернення: 13.08.2023).
  3. Бойко Н. та Хом'як І. Застосування інноваційних методів навчання української мови в умовах карантину. *International scientific e-journal ЛОГОΣ. ОНЛАЙН*. 2020. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.08.04.html> (дата звернення: 13.08.2023).
  4. Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В. Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій. Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід : монографія / за ред. д.пед.н., професора В. В. Ягоднікової ; к.психол.н., доцента О. В. Кузнецової. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. С. 78-98.
  5. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підр. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
  6. Зубрицька Е., Зубрицька Л. Тренінг як методпрофесійно орієнтованого навчання. *Нові технології навчання*. 2020. № 94. С. 143-148. URL: <http://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/22> (дата звернення: 13.08.2023).
  7. Козубовська І.В., Повідайчик О.С. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів (для аспірантів і магістрів), Ужгород, 2021. 41 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/33113> (дата звернення: 13.08.2023)

8. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти*. 2021. С. 417-418. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729009/> (дата звернення: 13.08.2023).
9. Скворцова С.О. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів, методична система підготовки майбутніх учителів до навчання математики. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 270-276. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2015\\_67\\_50](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2015_67_50) (дата звернення: 13.08.2023).
10. Словник термінів і понять сучасної освіти / за заг. ред. Л.М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с. URL: <https://znayshov.com/FR/6090/196.pdf> (дата звернення: 13.08.2023).
11. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред. : А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
12. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область) : Домбровська Я.М., 2016. С.473
13. Теряєва Л. А. Формування методичної компетентності майбутніх учителів музики на заняттях з хорового диригування : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 259 с.
14. Трубавіна І. М., Каплун С. О. Комплекс умов застосування тренінгу як форми організації навчання студентів закладів вищої освіти України. *Problèmes et perspectives d'introduction de la recherche scientifique innovante: collection de papiers scientifiques «ΛΟΓΟΣ» avec des matériaux de la conférence scientifique et pratique internationale, Bruxelles, 29 novembre 2019*. Bruxelles : Plateforme scientifique européenne, 2019. Vol. 5. P. 21–23. URL:

<http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3009> (дата звернення: 13.08.2023).

15. Фесенко О. С. Модель формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 167. С. 230-234.
16. Фесенко О. С. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін у педагогічному коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кропивницький, 2018. 24 с.
17. Філософія: словник термінів та персоналій / В. С. Бліхар та ін. Київ : КВІЦ, 2020. 274 с.
18. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди / редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с. URL: [https://chtyvo.org.ua/authors/Shynkaruk\\_Volodymyr/Filosofskyi\\_entsyklopedychnyi\\_slovnyk/](https://chtyvo.org.ua/authors/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk/) (дата звернення: 14.08.2023).
19. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Акадевидав, 2009. 560 с.
20. Хома Т. Активні методи навчання в педагогіці вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. пр. наук. / [редкол. : А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.] Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 69. 196 с. Т.3. С. 149-152. doi : <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-3.30>
21. Щур В. А. Критерії, показники та рівні методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки* / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 16. С. 74-81. doi: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.10>

22. Щур В. А. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи* : Матеріали III Всеукр. наук. практ. конф. Одеса, 24 травня 2022 р. С. 34–40.
23. Щур В. А. Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*, Одеса, 2022. Вип. 50, Т. 2. С. 129-136. doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.26>
24. Щур В. Етапи формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку* : матеріали V Всеукр.наук.-практ. конф. (19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. С.120-125. URL: [https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/11739/633271/sitepage\\_202/files/broshyura07\\_06\\_23.pdf](https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/11739/633271/sitepage_202/files/broshyura07_06_23.pdf) (дата звернення: 14.08.2023).