

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

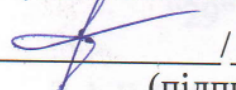
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

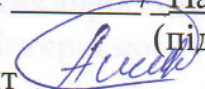
магістра

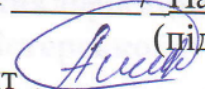
на тему

«Формування педагогічної майстерності у майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики (на прикладі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічної академія» Харківської обласної ради)»
(тема кваліфікаційної роботи)

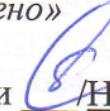
Виконав: студент 2 курсу, групи ДОПН 24мг
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки
(код і найменування спеціальності)

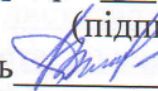
 / Артур ЩЕРБАНЬ
(підпис) (ім'я та прізвище)

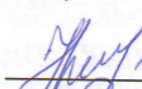
Керівник  / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент  / Ганна КОРНЮШ
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

Завідувачка кафедри  / Наталія БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль  / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК  / Наталія МУРИНОВИЧ
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти
Рівень освіти другий (магістерський)
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувачка кафедри

Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“29” вересня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
другого (магістерського) рівня вищої освіти

Студента ЩЕРБАНЯ Артура Олеговича

Тема: «Формування педагогічної майстерності у майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики (на прикладі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради)»

Затверджена наказом по академії № 4801-5/3664 від «06» жовтня 2025 р.

Термін здачі закінченої роботи «27» листопада 2025 р.

Вихідні дані до роботи/проєкту: Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Предмет дослідження: модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Завдання дослідження: 1. Визначити зміст і структуру поняття «педагогічна майстерність» в теорії і практиці педагогічної освіти. 2. Розкрити особливості формування педагогічної майстерності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти у процесі педагогічної практики. 3. Проаналізувати процес організації педагогічної практики в Харківській гуманітарно-педагогічній академії. 4. Теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА. 4. Зміст роботи/проєкту (перелік питань, які належить розробити): модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді про результати дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power Point.

6. Дата видачі завдання «29» вересня 2025 р.

Керівник

(підпис)

Наталія БОЖКО
(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

(підпис)

Артур ЩЕРБАНЬ
(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Визначити зміст і структуру поняття «педагогічна майстерність» в теорії і практиці педагогічної освіти.	15.10.2025	виконано
2	Розкрити особливості формування педагогічної майстерності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти у процесі педагогічної практики.	30.10.2025	виконано
3	Проаналізувати процес організації педагогічної практики в Харківській гуманітарно-педагогічній академії.	15.11.2025	виконано
4	Теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.		

Студент

(підпис)

Артур ЩЕРБАНЬ
(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

(підпис)

Наталія БОЖКО
(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження: модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Завдання дослідження: Визначити зміст і структуру поняття «педагогічна майстерність» в теорії і практиці педагогічної освіти. Розкрити особливості формування педагогічної майстерності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти у процесі педагогічної практики. Проаналізувати процес організації педагогічної практики в Харківській гуманітарно-педагогічній академії. Теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що у магістерській роботі були уточнено: зміст і структуру поняття «педагогічна майстерність» та особливості її формування у майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти; критерії та рівні педагогічної майстерності; поняття «навчально-методичний супровід», «навчально-методичне забезпечення практики», їх функції та види; завдання та принципи організації педагогічної практики та її значення для розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Ключові слова: професійна підготовка учителів загальної середньої освіти, педагогічна практика, професійна майстерність, модель формування професійної майстерності учителів загальної середньої освіти.

ABSTRACT

The purpose of the research: to theoretically substantiate, develop and partly experimentally test the model of formation of pedagogical skill in future teachers in the process of pedagogical practice in the KHPA.

Object of research: professional training of future teachers in higher education institutions.

Subject of research: the model of formation of pedagogical skills of future teachers in the process of pedagogical practice in KHPA.

Objectives of the study: To determine the content and structure of the concept of "pedagogical skill" in the theory and practice of pedagogical education. To reveal the peculiarities of the formation of pedagogical skills of future teachers of higher education in the process of pedagogical practice. To analyze the process of organization of pedagogical practice at Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy. Theoretically, to substantiate, develop and partly experimentally test the model of formation of pedagogical skills of future teachers in the process of pedagogical practice.

The scientific novelty of the research is that the master's work has been refined: the content and structure of the concept of "pedagogical skill" and the peculiarities of its formation in future CEE teachers; criteria and levels of pedagogical skills; the concept of "educational and methodological support", "teaching and methodological provision of practice", their functions and types; tasks and principles of organization of pedagogical practice and its importance for the development of pedagogical skills of future teachers; - further development of forms, methods and means of preparation of students in the process of pedagogical practice; principles of formation of pedagogical skills of future teachers.

Key words: vocational training of teachers of vocational education, pedagogical practice, professional skill, model of formation of professional skills of teachers of higher education.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	13
1.1. Поняття та категорії дослідження в контексті психолого- педагогічної науки та практики.....	13
1.2. Компоненти та складові педагогічної майстерності майбутніх учителів	22
1.3. Педагогічна практика як засіб формування майстерності майбутнього учителя	29
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ХГПА.....	39
2.1. Особливості організації педагогічної практики в ХГПА	38
2.2. Переваги та проблемні аспекти організації педагогічної практики майбутніх педагогів у ХГПА	42
Висновки до розділу 2	44
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	47
3.1. Конструювання моделі розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики	47
3.2. Організація навчально-методичного супроводу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики	54
3.3. Експериментальна оцінка ефективності запропонованої моделі розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики	57
Висновки до розділу 3	63
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	67

ВСТУП

Перетворення української освітньої системи на засадах гуманізму, демократії та національної самосвідомості потребує визначення нових стратегічних і тактичних напрямів підготовки майбутніх педагогів. Важливим аспектом формування професійної компетентності студентів є організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб розкривати їхні здібності та потенціал, сприяючи становленню основ педагогічної майстерності.

Реформування освітньої політики держави ґрунтується на створенні законодавчої бази для функціонування освітньої галузі. До цього належать прийняття Державної програми «Вчитель», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року, а також законів «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту» та нормативних документів щодо організації діяльності вищих навчальних закладів і проходження студентами виробничої та педагогічної практики.

Методичні засади формування педагогічної майстерності вчителів досліджували такі українські та зарубіжні вчені, як І. Андриаді, Ш. Амонашвілі, Є. Барбін, О. Біда, Н. Гузій, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Лавріненко, П. Лузан, А. Маркова, Н. Тарасевич, В. Теслюк, Л. Шовкун та інші. Науковці зосереджували увагу на різних аспектах педагогічної майстерності, зокрема: формуванні професійного іміджу педагога (Н. Гузій, А. Калюжний, З. Капустіна, П. Лернер, П. Мовчан, Л. Хрипункова); розвитку професійної компетентності вчителя середньої школи (Т. Коляда, І. Маслікова, О. Ситник, Е. Соф'янц, О. Лавріненко); творчості як складової духовної культури педагога (В. Наумчик); етики педагогічної діяльності (О. Савченко); практико-орієнтованих підходів до розвитку педагогічної майстерності (М. Палтишев, В. Перлова); розвитку педагогічної техніки (С. Болсун, Н. Островерхова, А. Чернявська), культури діалогічного мовлення (Н. Десяєва, В. Павленко, А. Севастьянов) та педагогічного спілкування (Ю. Васьков, М. Бабенко, І. Зарецька, В. Киричок, Т. Колодько, Н. Островерхова, Т. Симоненко), зокрема, формування діалогічної компетентності у

вчителів початкових класів (М. Байматова, П. Єршов, М. Палтишев), професійно-педагогічних цінностей (С. Єрмакова), опанування педагогічною технікою (О. Горська), навичок педагогічного прогнозування (В. Бондар), підготовки до педагогічної імпровізації (С. Дубяга) та інших аспектів.

Окрему увагу дослідники приділяли акторській майстерності у педагогічній діяльності (О. Булатова, О. Єршова, В. Букатов, А. Савостьянов) та застосуванню інноваційних підходів для управління та підвищення компетентності педагогів (О. Темченко, В. Бондар) тощо. Вивчалася також педагогічна майстерність у творчій спадщині видатних педагогів, таких як В. Сухомлинський (А. Луцюк) і А. Макаренко (С. Карпечук, А. Ткаченко).

Теоретико-методичні засади формування майбутніх учителів у процесі педагогічної практики висвітлені у роботах М. Курбонової, Н. Казакової, яка досліджує організаційно-методичні аспекти практики студентів початкової школи, І. Бондарук, що визначає умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики, С. Кари та Т. Крюкової, які обґрунтовують формування професійної компетентності учителів під час практики, М. Бурмістрової, що розглядає практику як засіб професійної підготовки, О. Буданової – як засіб професійної адаптації студентів, Т. Белоусової та Н. Мкртчян – як фактор розвитку педагогічної культури, Н. Добіжи – як процес формування індивідуального стилю педагогічного спілкування, Т. Іванової та Н. Неводниченко – як складову підготовки до інноваційної діяльності, А. Саврасової – як формування професійного досвіду, З. Хутиз – як розвиток аналітико-рефлексивних умінь, Л. Кацовой – як формування професійного інтересу студентів, С. Фетісової – як модель управління практикою для становлення соціально-педагогічної зрілості, Н. Бутко – як фактор професійно-особистісного розвитку.

Проте проблема комплексного формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики залишається недостатньо вивченою у сучасних дослідженнях.

Актуальність проблеми формування базових основ педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики зумовлена низкою недоліків традиційної підготовки у закладах вищої освіти. Зокрема, рівень спрямованості та ефективності професійної підготовки не завжди відповідає вимогам практичної готовності студентів до висококваліфікованої педагогічної діяльності; теоретична підготовка з психолого-педагогічних дисциплін недостатньо пов'язана з практичними навичками, необхідними для професійної діяльності; використання студентами педагогічних технік та інновацій у процесі практики носить епізодичний і фрагментарний характер, що свідчить про недостатній рівень володіння основами педагогічної майстерності.

Аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів та практичного досвіду підготовки вчителів свідчить про наявність низки протиріч, які ускладнюють вирішення проблем формування педагогічної майстерності у студентів, зокрема:

- між постійним ускладненням педагогічних функцій учителя та низьким рівнем готовності студентів до ефективного застосування інноваційних підходів у професійній діяльності;
- між зростаючими вимогами суспільства до рівня педагогічної майстерності та реальним рівнем підготовки студентів до виконання професійних функцій у динамічних умовах розвитку інформаційного суспільства та різного особистісного розвитку школярів;
- між необхідністю цілеспрямованого формування педагогічної майстерності та обмеженою кількістю наукових розробок щодо системної реалізації цих процесів;
- між традиційними методами, формами та засобами формування педагогічної майстерності під час практики та сучасними умовами її організації і педагогічного керівництва.

Таким чином, питання теоретико-методологічного та методичного забезпечення формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики, що передбачає залучення студентів до процесів власного професійного становлення, залишається відкритим. Об'єктивною

потребою стало створення системи формування основ педагогічної майстерності, у якій поєднувалися б традиційні методи навчання та педагогічні інновації для забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвитку їх фахових компетентностей, що є ключовим чинником становлення майбутнього вчителя-майстра.

Висока актуальність зазначених проблем і їх недостатня теоретична та методична опрацювання визначили вибір теми дослідження; «Формування педагогічної майстерності у майбутніх вчителів в процесі педагогічної практики (на прикладі Харківської гуманітарно-педагогічної академії)».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики в ХГПА.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики на прикладі Харківської гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА).

Відповідно до мети визначено основні взаємопов'язані завдання дослідження:

1. З'ясувати зміст і структурні складові поняття «педагогічна майстерність» у теоретичних та практичних аспектах педагогічної освіти.
2. Виявити специфіку формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів загальної середньої освіти під час педагогічної практики.
3. Проаналізувати особливості організації педагогічної практики в ХГПА.
4. Теоретично обґрунтувати, розробити та частково експериментально перевірити модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики в ХГПА.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що ефективність формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики забезпечується структурно-функціональною моделлю, яка інтегрує особистісно-

мотиваційний, змістовний та операційно-діяльнісний компоненти. Реалізація моделі передбачає створення організаційно-педагогічних та навчальних умов, а також оптимальне поєднання традиційних і інноваційних методів і форм проведення практики, що гарантує ефективну професійну підготовку майбутніх педагогів.

Для досягнення мети і виконання завдань дослідження застосовувався комплекс методів, адекватний поставленим завданням:

- Теоретичні: аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з подальшою систематизацією та узагальненням для зіставлення різних підходів до проблеми; аналіз сучасної практики та нормативних документів для визначення особливостей професійної діяльності та підготовки майбутніх учителів; моделювання для розробки структурно-функціональної моделі формування педагогічної майстерності.

- Емпіричні: педагогічне спостереження, анкетування, опитування, інтерв'ювання, бесіди, тестування знань, а також експертна оцінка викладачів ЗВО, керівників практики та учителів загальноосвітніх навчальних закладів щодо ефективності організації педагогічної практики та рівня формування педагогічної майстерності студентів.

Наукова новизна дослідження полягає у:

- обґрунтуванні організаційно-педагогічних та навчальних умов формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час практики; визначенні критеріїв (особистісний, когнітивний та діяльнісний) і показників професійної компетентності, а також рівнів сформованості (критичний, базовий, достатній, оптимальний); теоретичному обґрунтуванні моделі педагогічної майстерності на основі компетентнісного, діяльнісного та функціонального підходів, що включає цільовий, організаційний та результативний блоки;

- уточненні змісту і структури поняття «педагогічна майстерність» та особливостей її формування, критеріїв і рівнів майстерності; розкритті понять «навчально-методичний супровід» та «навчально-методичне забезпечення практики», їх функцій і видів; завдань і принципів організації практики та її ролі у розвитку педагогічної майстерності;

– розвитку форм, методів і засобів підготовки студентів під час практики та принципів формування педагогічної майстерності.

Практичне значення отриманих результатів полягає у виявленні факторів, що впливають на ефективність формування педагогічної майстерності, та у розробці навчально-методичного забезпечення педагогічної практики. Основні положення дослідження можуть застосовуватися в роботі кафедр, що здійснюють керівництво практикою, для створення навчальних програм, курсів та семінарів, пов'язаних із проходженням педагогічної практики студентами.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Поняття та категорії дослідження в контексті психолого-педагогічної науки та практики

Сучасні тенденції розвитку української освіти характеризуються переходом до інтенсивних форм навчання та активним пошуком внутрішніх ресурсів для підвищення якості підготовки фахівців. Модернізація вищої освіти відбувається на засадах Болонської декларації та з урахуванням європейських освітніх стандартів.

На думку провідних науковців, традиційна система підготовки вчителя не повністю відповідає сучасним соціальним потребам. Постійне зростання вимог до педагогів свідчить про те, що високий рівень знань з предмета та володіння методикою викладання вже не гарантують належного рівня педагогічної майстерності. Практика показує, що молоді фахівці недостатньо підготовлені до самостійного прийняття педагогічних рішень у складних професійних ситуаціях. Сформовані в процесі практичної діяльності навички, необхідні для самостійного науково обґрунтованого планування навчального процесу, розвиваються поступово і не завжди системно. Крім того, професійна діяльність багатьох педагогів часто залишається обмеженою стереотипами та методичними штампами.

Сучасний розвиток педагогічної освіти передбачає, що формування педагогічної майстерності має починатися вже під час навчання, включати розвиток творчих здібностей і здатності до самовдосконалення. У Білій книзі національної освіти України педагогічна майстерність визначена як стратегічний пріоритет підготовки вчителя. Це зумовлює необхідність систематичної спеціальної роботи з розвитку педагогічних якостей майбутніх педагогів.

Н. Муқан підкреслює, що вчитель є ключовим чинником реформування освіти та рушійною силою освітніх процесів. Н. Кузьміна зазначає, що навіть

глибокі знання предмета і відповідальне ставлення до роботи не гарантують володіння педагогічною майстерністю, яка формується лише у діяльності найобдарованіших або тих, чия професійна мотивація збігається з природними задатками. Тому не всі відмінники педагогічних закладів стають висококласними педагогами, а деякі студенти із середніми результатами можуть проявити себе більш компетентними.

Професійна діяльність учителя загальної середньої освіти багатогранна та включає педагогічну, наукову й методичну складові, що потребує високого рівня педагогічної майстерності. Вона передбачає застосування педагогічних і психологічних знань, умінь та навичок у практичній діяльності. Це підкреслює актуальність глибокого вивчення педагогічної майстерності майбутніх вчителів.

Термін «майстерність» у сучасному українському тлумачному словнику визначається як висока компетентність і вміння в певній справі, досвідченість, досконалість у виконанні завдань. Педагогічна майстерність проявляється у здатності успішно вирішувати професійні завдання та ефективно організовувати навчально-виховний процес. Як зазначають Л. Кайдалова, Н. Щокіна і Т. Вахрушева, вона визначається не лише знаннями і вміннями, а й особистісними якостями педагога, які забезпечують творчий та продуктивний підхід до роботи.

С. Соломаха підкреслює, що майстерність має свої специфічні ознаки в кожній галузі, проте завжди пов'язана з підвищенням ефективності діяльності. Педагогічна діяльність є особливим видом професійної діяльності, основою якої є навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти. На думку А. Роботової, Т. Леонтевої та Н. Шапошникової, сутність педагогічної діяльності полягає у переході від діяльності «для себе» до діяльності «для іншого», що поєднує самореалізацію педагога та його вплив на розвиток учнів.

Високий рівень педагогічної діяльності характеризує професіоналізм, що проявляється у творчій готовності педагога вирішувати професійні завдання, підвищенні освітньої складової «людського капіталу», професійній адаптації та становленні майбутніх учителів. О. Калінська вказує на те, що індивідуальний стиль роботи, педагогічна спрямованість, особистісно-ділові якості та педагогічні позиції є основами педагогічної майстерності, а готовність до самовиховання,

самоосвіти й саморозвитку забезпечує успіх у професії.

Суб'єктами освітнього процесу є викладачі та студенти, які мають певні здібності, інтереси та пізнавальні особливості. Це ставить перед педагогами високої школи завдання сприяти становленню студентів як кваліфікованих фахівців, здатних творчо застосовувати знання і навички. Підготовка відбувається на основі інтегрованих знань, проте успішність випускників залежить також від розвитку духовної, соціально-психологічної та фізичної культури, уяви, здатності розв'язувати проблеми та особистісних якостей, необхідних для колективної діяльності.

І. Зязюн зауважує, що сучасна система підготовки у ЗВО орієнтована на традиційні методи навчання, що обмежує можливості індивідуального підходу та призводить до стандартизації професійної діяльності. В. Куценко визначає майстерність як вищий рівень розвитку особистості та професійних умінь, досягнутий завдяки рефлексії та творчому підходу. Л. Кайдалова, Н. Щокіна і Т. Вахрушева підкреслюють, що педагогічна майстерність – це комплекс особистісних якостей, що забезпечують високий рівень самоорганізації та творчий підхід у професійній діяльності.

Ю. Кузьменко розглядає педагогічну майстерність як інтегральну категорію, що включає гуманізм, професійну культуру, креативність, активну продуктивну позицію та прагнення до самовдосконалення. Н. Кузьміна підкреслює, що майстерність учителя проявляється у здатності підняти рівень навчання і виховання більшості учнів через систему педагогічно доцільних дій. В. Сластьонін у професіограмі вчителя виділяє ключові педагогічні вміння: спостереження, аналіз процесу, прогнозування, адаптація до змін, педагогічна техніка та спеціальні навички (музичні, художні, рухові тощо), що складають основу педагогічної майстерності.

Ю. Азаров наголошує, що діяльність педагога-майстра залежить як від особистісних якостей (енергії, наполегливості, завзяття, здатності до досліджень, вміння адаптуватися до нових ситуацій), так і від професійних навичок та вмінь, які проявляються у різноманітних способах організації роботи учнів. З позиції системного підходу особистісні риси розглядаються як ключовий фактор

педагогічної майстерності, тоді як професійні знання є її основою, а техніка застосування знань і здібностей дозволяє досягати поставленої мети.

Азоров також підкреслює баланс між стандартами та творчістю в педагогічній діяльності: педагог-майстер відкриває нові аспекти педагогічного процесу, проте це вимагає знання стандартів і наявних психолого-педагогічних відомостей. Творче використання стандартів потребує уяви, здатності відчувати внутрішній світ учня та цілісного розуміння наслідків педагогічних дій. На думку вченого, основою зростання майстерності є постійне вдосконалення педагогічної діяльності, а також вплив найближчого оточення педагога – колективу, ідей та традицій. Таким чином, майстерність пов'язана з творчістю, інтуїцією, натхненням і талантом педагога.

Науковці Полтавської школи під керівництвом І. Зязюна (Є. Барбіна, В. Гриньова, О. Дубасенюк та ін.) трактують педагогічну майстерність як комплекс особистісних властивостей, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на основі рефлексії. Вона проявляється як найвищий рівень педагогічної діяльності (якість результатів) і як прояв творчої активності педагога (психологічний механізм успіху). У структурі майстерності, на думку цих авторів, повинні відображатися ключові аспекти майбутньої педагогічної діяльності: педагогічна спрямованість, професійні знання та здібності.

Майстерність вчителя зростає з накопиченням професійного досвіду та розширенням педагогічних знань, тому деякі дослідники включають досвід у структуру педагогічної майстерності. М. Козяр і І. Козловська вважають, що високий рівень педагогічної діяльності залежить від загальної культури і практичного досвіду вчителя. Н. Кузьміна також підкреслює значення досвіду у професійному розвитку. Сутність педагогічної майстерності проявляється у виконанні професійних завдань на високому рівні завдяки творчому поєднанню компонентів і досягненню результатів у конкретних умовах.

В. Папучі трактує педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує високу самоорганізацію та дозволяє досягати значних результатів з мінімальними витратами часу та зусиль. В. Сидоренко визначає її як інтегративну систему, що проявляється у стабільно високих результатах

педагогічної діяльності, компетентності, акмеологічних характеристиках та ефективній організації взаємодії з учнями.

О. Лавріненко підкреслює суб'єкт-суб'єктну природу педагогічної майстерності, коли учні та вчитель мають право на власні рішення, створюють творчу атмосферу, стимулюють індивідуальний стиль роботи і постійно розвивають свої творчі можливості. І. Харламов визначає педагогічну майстерність як високий рівень володіння методами та прийомами навчання і виховання, що забезпечує ефективність процесу та включає самовдосконалення педагога через аналіз помилок і досвід.

І. Андріаді розглядає педагогічну майстерність як властивість особистості, що відображає її духовно-моральну та інтелектуальну готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей і практичного застосування знань. О. Обривкіна визначає її як інтегровану систему компетентностей, що забезпечує творчу самореалізацію та високий рівень ефективності діяльності.

Педагогічна майстерність поєднує професійну компетентність, процес і результат творчої діяльності. Є. Барбіна трактує її як показник готовності виконувати професійні обов'язки, інші – як інтегральну властивість особистості. О. Шендерук підкреслює поєднання знань, педагогічної техніки, особистісної культури та практичного досвіду.

В. Семиченко, О. Снісаренко та ін. визначають педагогічну майстерність як єдність знань, методичних умінь, мовної культури, особистих якостей і педагогічної техніки, що відображає високий професіоналізм викладача. Ми підтримуємо погляди Полтавської школи І. Зязюна, адже їхній підхід охоплює ціннісну сферу, діяльність, особистісні якості, знання й уміння, що дозволяє розробляти критерії та інструменти оцінювання.

Отже, педагогічна майстерність – це інтегративна якість майбутнього вчителя, що проявляється у професійній діяльності, забезпечує ефективне керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів і сприяє самореалізації як педагога, так і учнів. В. Рябцев зазначає, що майстерність формується через активну самотійну роботу педагога, використання досвіду попередників та

творчий підхід, а не є генетичною даністю чи просто результатом застосування стандартних методик.

Сучасний підхід до педагогічної освіти передбачає формування майстерності як складного процесу, що враховує системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, антропологічний і культурологічний підходи.

Системний підхід дозволяє розглядати проблему педагогічної майстерності на всіх рівнях, аналізувати її сутність, природу та внутрішню структуру. У дисертаційному дослідженні К. Романової показано, що реалізація системного підходу до формування педагогічної майстерності ґрунтується на таких положеннях:

- процес формування педагогічної майстерності є системним і відкритим, здатним до саморозвитку;
- він виступає підсистемою професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти;
- структура розвитку педагогічної майстерності включає структурні компоненти (мета, зміст, засоби, студенти, викладачі) і функціональні (гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний);
- педагогічна майстерність є складною системою, що поєднує професійні компетенції, педагогічний досвід, творчість, інтелектуальну культуру, особистісну зрілість, індивідуальний стиль та самоактуалізацію особистості [63, с. 133].

Т. Матвійчук розглядає формування майстерності як педагогічну систему, що об'єднує взаємопов'язані компоненти, в умовах яких у майбутніх учителів формуються нові професійно значущі якості. Водночас це явище включає організаційну, педагогічну та професійну складові, кожна з яких має власні системні характеристики [68, с. 22].

Діяльнісний підхід у дослідженні використовується як методологічна стратегія, яка дозволяє вивчати зміст педагогічної майстерності, оптимізувати способи її формування та шляхи практичного вдосконалення. В рамках цього підходу враховуються такі положення:

- процес формування майстерності є безперервною зміною діяльності учасників, що взаємодіють продуктивно;
- діяльність суб'єктів носить системний, цілеспрямований і творчий характер і залежить від їхніх індивідуальних особливостей, мотивів та умов професійної підготовки;
- робота викладача спрямована на максимальне розкриття потенціалу студентів із подальшим використанням цих здібностей у професійній діяльності;
- процес формування майстерності ґрунтується на активності студентів, безпосередньо впливає на їхнє професійне становлення та проходить через послідовні етапи розвитку [21].

Таким чином, студент виступає активним суб'єктом педагогічного процесу, розділяє відповідальність за результати та активно реагує на зовнішні впливи. Т. Матвійчук підкреслює, що ця діяльність має чітко визначену мету, форму, методи, засоби та потребує творчого підходу, а також носить безперервний характер [64].

Ю. Варданян аналізує об'єктний компонент професійної компетентності майбутніх учителів через стратегічний, тактичний та оперативний рівні. Стратегічний рівень проявляється у вмінні створювати педагогічні системи; тактичний – у здатності ефективно управляти ними; оперативний – у практичних навичках реалізації завдань, конструювання систем професійних дій та оцінки результатів. Послідовне застосування цих рівнів формує завершений цикл професійної діяльності педагога [20].

Діяльнісний підхід дозволяє перетворювати педагогічні завдання на особистісно значущі для студента, розглядаючи процес формування майстерності як специфічний вид діяльності всіх учасників підготовки. Проте, на думку Т. Матвійчук, для розкриття змісту результатів підготовки необхідно доповнювати цей підхід особистісно орієнтованим.

Особистісно орієнтований підхід розкриває структуру педагогічної майстерності, виділяє ключові фактори ефективності та напрями її реалізації. Є. Бондревська наголошує, що мета такого підходу – не формувати особистість, а підтримати, розвинути її природні здібності, забезпечити саморозвиток,

самореалізацію, адаптацію та саморегуляцію [11]. Особистісно орієнтований зміст освіти спрямований на формування цілісної особистості майбутнього вчителя, враховуючи її індивідуальні особливості, соціальні якості та культурні цінності.

Акмеологічний підхід, як зазначає В. Сидоренко, дозволяє відстежувати процес формування професіонала та його досягнення вершин майстерності, творчої самореалізації та унікальних результатів у педагогічній діяльності. Акме визначає оптимальний стан педагога, за якого він досягає високих результатів і здійснює індивідуальний внесок у професію [10]. Педагогічна майстерність, як акмеологічний феномен, є відкритою, самоорганізованою, багаторівневою системою, розвиток якої забезпечується підготовкою у ЗВО, розширенням функцій, самовдосконаленням та прагненням до постійного професійного зростання.

Н. Теличко підкреслює, що майстерність – це вершина професійної творчості та форма самореалізації, що відповідає високому рівню системно-соціальної якості особистості [68].

Аксіологічний підхід ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських цінностей і самоцінності особистості. І. Ісаєв виділяє три рівні педагогічних цінностей: суспільно-педагогічні, професійно-групові та індивідуально-особистісні. Майбутній учитель, засвоюючи ці цінності, формує власну систему, що включає цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини, цінності-значення та цінності-якості [29].

У процесі формування педагогічної майстерності виділяють дві групи цінностей: освітні, які формують гуманістичні пріоритети та соціальні орієнтири, і педагогічні, які забезпечують трансляцію освітніх цінностей на особистісний рівень студентів. Освітні цінності відповідають цінностям-цілям, педагогічні – цінностям-засобам.

Компетентнісний підхід підкреслює важливість формування професійної компетентності, яка включає базові та спеціальні компетенції, що дозволяють вирішувати завдання на основі знань, комунікацій і соціально-правових норм. Ю. Варданян розглядає спеціальні компетентності як реалізацію базових та ключових у сфері конкретного предмета або професійної діяльності [8].

В. Куценко наголошує, що високий рівень педагогічної компетентності відкриває шлях до досягнення педагогічної майстерності, самокерування та самовдосконалення [22].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що реалізація компетентнісного підходу передбачає розвиток педагогічної компетентності майбутнього вчителя як результату його власної активної життєвої діяльності. Це проявляється у здатності до професійної роботи, актуалізації педагогічного потенціалу, накопиченні досвіду та вдосконаленні ключових, соціальних, професійних, комунікативних і інформаційно-комунікаційних компетентностей, а також розвитку професійно значущих особистісних якостей.

З точки зору компетентнісного підходу, педагогічна майстерність майбутнього вчителя визначається не лише його особистісними характеристиками, а й здатністю вирішувати педагогічні завдання різного рівня складності на основі набутих компетентностей. Цей підхід підтверджується дослідженням Н. Оверко, яка зазначає, що викладач повинен орієнтувати свою діяльність на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій та адаптаційних можливостей. Високий рівень загальної професійної компетентності педагога забезпечує значні досягнення у професійній діяльності, саморегуляцію та особистісне вдосконалення, що дозволяє досягти певного рівня педагогічної майстерності [52].

О. Калінська підкреслює, що для розвитку педагогічної майстерності важливу роль відіграє саморефлексія під час професійної діяльності та орієнтація на систематичне самовдосконалення [33].

Таким чином, теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів базуються на сучасних методологічних підходах до освіти та виховання, що відображають стан психолого-педагогічної науки. Вони дозволяють визначити зміст педагогічної діяльності, оптимізувати методи її реалізації, розкрити структуру майстерності, виділити фактори, що впливають на ефективність процесу, та окреслити напрями розвитку майстерності студентів.

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів має базуватися на аксіологічному, акмеологічному, діяльнісному, компетентнісному, особистісно

орієнтованому та системному підходах. Ці підходи одночасно відображають сучасний стан науки і виступають теоретико-методологічною основою формування педагогічної майстерності.

Поняття педагогічної майстерності є багатограним і неоднозначним. Важливе значення має особистісний аспект, який включає людські якості, психологічні механізми педагогічної діяльності та умови формування особистості вчителя. Таким чином, педагогічна майстерність розглядається у трьох аспектах:

1. як особистісне утворення, що визначає рівень професійно-педагогічної підготовки;
2. як характеристика педагогічної діяльності, що оцінює рівень умілості та результативності;
3. як соціально-педагогічне явище, що відображає вимоги до особистості та професійної підготовки педагога.

Отже, педагогічна майстерність майбутнього вчителя ЗЗСО – це інтегрована якість особистості, що забезпечує стабільно високі результати професійної діяльності, саморозвиток і самоактуалізацію на основі гуманізму, професійних компетентностей, особистісних якостей, педагогічного стилю та мобільності.

1.2. Компоненти та складові педагогічної майстерності майбутніх учителів

Для ефективної підготовки майбутніх педагогів важливо конкретизувати структуру педагогічної майстерності та врахувати особливості підготовки учителів ЗЗСО. І. Зязюн підкреслює, що першою сходинкою є пізнання структури педагогічної діяльності та специфіки професії як системи «людина - людина» [17]. Усвідомлення студентом, що його особистість є ключовим «інструментом» педагогічної діяльності, сприяє оцінці власної готовності до професійних вимог, таких як глибина знань, педагогічне мислення, уміння та навички.

І. Зязюн також наголошує на важливості роботи над собою, розвитку особистісних задатків, удосконаленні мовлення та невербальної поведінки, що

забезпечує ефективний педагогічний діалог і формує професійну відповідальність [37].

Н. Теличко виділяє фактори, що визначають специфіку підготовки вчителів:

1. система професійних знань про закономірності навчання та розвитку учнів;
2. індивідуальні особливості студентів, спрямованість на освоєння ролі фасилітатора, тьютора, модератора та сучасних ефективних методів педагогічної діяльності [75].

Дослідниця визначає педагогічну майстерність як комплекс знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей особистості, що дозволяють ефективно організовувати навчальну діяльність та взаємодію з учнями [16, с. 98].

Теоретичне обґрунтування структури педагогічної майстерності базується на працях І. Зязюна, Л. Кайдалової, О. Калінської, А. Козир, О. Лавриненко, І. Максимчук, Т. Матвійчук, Л. Нечепоренко, К. Романової, Н. Теличко [16, 31, 33, 42, 69, 65, 68]. Проте сучасні дослідження засвідчують відсутність єдиного підходу до визначення структури та компонентів педагогічної майстерності, що робить її актуальною науковою проблемою.

Серед компонентів педагогічної майстерності В. Ковальчук виділяє високу загальну культуру, гуманістичну спрямованість, професійні знання, творчість та педагогічні здібності. Педагогічна майстерність тісно пов'язана з особистістю вчителя та рівнем самоорганізації професійної діяльності [41].

Т. Швець визначає професійну майстерність як інтегративну особистісну якість, що включає гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку [72].

І. та С. Харченко виділяють у структурі педагогічної майстерності: професійну компетентність, готовність до творчої діяльності, педагогічні здібності, особистісні якості та педагогічну техніку [74].

М. Солдатенко додає педагогічну спрямованість, здібності до діяльності, спеціальні знання, науково-пізнавальні потреби, комунікативні здібності, організаторські навички, особистісно-гуманні якості та педагогічну техніку [49].

Г. Вербицька вказує на ключові компоненти: професійно-педагогічні знання та уміння, педагогічні здібності та педагогічну техніку, підкреслюючи роль структурних механізмів у забезпеченні високої продуктивності педагогічної діяльності [2].

Таким чином, педагогічна майстерність – це цілісне утворення, формування якого потребує тривалої систематичної роботи та практики. Для ефективного розвитку професійних якостей учителя необхідно враховувати всі структурні компоненти.

І. Зязюн визначає педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, де ключовими є: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка [31].

Проте серед компонентів часто не виділяють мотиви формування майстерності, які виступають внутрішнім рушієм прагнення до професійного «акме». Мотиви можуть включати професійні інтереси, переконання, соціальні установки та цінності. І. Зязюн зазначає, що задоволеність професією залежить від внутрішньої мотивації педагога [37, с. 16].

Л. Нечепоренко підкреслює, що акмеологічно спрямовані мотиви є основою педагогічної майстерності та професіоналізму, а акмеологічна парадигма акцентує увагу на досягненні успіху у професійній діяльності [47].

В. Погрібна розглядає професіоналізм як систему професійно-ділових, комунікативних та особистісних якостей, що забезпечують ефективність діяльності, серед яких ділові якості педагогів є ключовими. Вони проявляються в організаторських здібностях, умінні налагоджувати роботу класу та приймати нестандартні рішення [62].

Важливою складовою педагогічної майстерності є діяльнісні характеристики вчителя, адже майстерність завжди проявляється у практичній роботі. У педагогічній науці це розуміння визнається загальноприйнятим. І. Зязюн, аналізуючи різні наукові підходи до визначення сутності педагогічної майстерності, зазначає: її розглядають як високий рівень мистецтва виховання та навчання (педагогічна енциклопедія), як оптимальний рівень педагогічної

діяльності, коли досягаються максимальні результати (Н. Кузьмін), як синтез наукових знань, методичних умінь і особистісних якостей педагога (А. Щербаков), а також як інтегрований показник готовності людини виконувати професійні функції вчителя (Є. Барбіна). За спостереженням І. Зязюна, педагогічна майстерність зовні проявляється у результативному вирішенні різних педагогічних завдань та високій організації навчально-виховного процесу, а її сутність полягає в особистісних рисах педагога, які забезпечують успіх діяльності. Ці риси проявляються не лише у знаннях та вміннях, а й у комплексі особистісних властивостей, що дозволяють діяти творчо та продуктивно [31].

Н. Кузьміна підкреслює, що педагогічну діяльність доцільно розглядати системно, виділяючи п'ять функціональних компонентів, які водночас відображають і структуру педагогічної майстерності як високого рівня професійної діяльності: гностичний (знання педагога), проектувальний (визначення цілей навчання та методів їх досягнення), конструктивний (здатність організовувати власну і учнівську діяльність), комунікативний (взаємовідносини з учнями) та організаційний (уміння планувати й управляти навчально-виховним процесом) [39]. Сучасний аналіз показує, що цю структуру доцільно розширити.

Гностичний компонент, за М. Солдатенко та О. Семеног, включає не лише знання педагога, а й уміння та навички практичної діяльності. Професійні знання є ключовим елементом майстерності, адже підготовка висококваліфікованих педагогів потребує багатопланової системи, що передбачає створення, передачу та застосування знань [58]. Функції педагога охоплюють проведення занять, методичне забезпечення курсів, організацію навчального процесу, впровадження інноваційних методик, розробку навчальної літератури, виховну роботу, роботу з групами та індивідуальними учнями, а також постійне підвищення власної професійної компетентності.

Для досягнення високої майстерності педагог повинен володіти глибокими знаннями з педагогіки, психології, профільних і суміжних наук, анатомії та фізіології людини. Початковий рівень педагогічної освіти забезпечує лише стартову підготовку, тому подальше вдосконалення передбачає стажування,

методичну роботу, перепідготовку, вивчення досвіду, самостійне навчання та постійне самовдосконалення [6].

Однак професійні знання без практичного досвіду не забезпечують ефективної педагогічної майстерності – вони залишаються абстрактною інформацією. Тому сучасна підготовка вчителів базується на компетентнісному підході, що спрямований на розвиток практичної професійної компетентності.

І. Зязюн включає у професійну компетентність педагога і професійне мислення, яке передбачає творче застосування знань у навчально-виховному процесі. Л. Нечепоренко наголошує на готовності до творчих змін у методах і формах навчання як характерній ознаці педагогічної майстерності [31].

Компоненти педагогічної майстерності, визначені Н. Кузьміною, включають проєктувальний і конструктивний, що відображають творче планування процесу навчання. Н. Теличко пропонує об'єднати їх у проєктувально-технологічний компонент, що підкреслює процесуальність і динамічність впровадження педагогічних інновацій [66]. Аналогічно, конструктивний і організаційний компоненти можна об'єднати в організаційно-діяльнісний, який відображає здатність педагога ефективно організовувати власну діяльність та навчальну роботу учнів з творчим підходом [49].

І. Зязюн відзначає, що ефективність педагогічної діяльності залежить від сформованості педагогічних умінь [31]. До ключових психолого-педагогічних умінь належать дидактичні, комунікативні, конструктивні, перцептивні, сугестивні, пізнавальні, прикладні та інші, що формуються під час професійної підготовки. А. Маркова пропонує виділити десять груп умінь:

1. Виявлення педагогічної проблеми та формулювання її як завдання; орієнтація на активність учнів; вибір оптимальних рішень; прогнозування результатів.
2. Робота зі змістом навчального матеріалу; визначення міжпредметних зв'язків; аналіз можливостей і перешкод у розвитку учнів; врахування мотивації.
3. Самоосвіта та саморозвиток.
4. Ефективна педагогічна комунікація; використання внутрішніх ресурсів партнера.

5. Розуміння позиції іншого; виявлення інтересу до особистості учня; використання невербальної комунікації; демократичний стиль взаємодії.
6. Підтримка професійної позиції; розвиток педагогічних здібностей; контроль емоцій.
7. Усвідомлення перспектив професійного розвитку; формування індивідуального стилю; максимальне використання творчого потенціалу.
8. Оцінка результативності педагогічної діяльності; стимулювання самоосвіти учнів.
9. Аналіз рівня вихованості учнів; створення умов для розвитку особистісних рис.
10. Інтегральна оцінка власної професійної позиції, сильних та слабких сторін [67].

Педагогічні уміння, як зазначає І. Зязюн, розглядаються як способи реалізації педагогічної діяльності [31]. В. Погрібна відзначає, що у майбутніх учителів, чиє професійне спілкування будується за моделлю «людина – людина», до діяльнісних якостей окрім умінь виконувати педагогічні функції входять такі риси, як спостережливість до емоцій, характеру й поведінки людини, а також здатність уявити внутрішній світ іншої особи, не проектуючи на неї власні переживання [72]. У цьому контексті важливим є підхід Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської, які підкреслюють роль учня як активного учасника навчального процесу: розвиток здатності до самокерування навчально-пізнавальною діяльністю та організація процесу навчання через творчий діалог із учнями [66].

Творчий характер роботи вчителя-майстра визначається низкою факторів, серед яких нестандартні педагогічні ситуації, що потребують діалогічної взаємодії, сформованості комунікативних умінь та знань психології міжособистісного спілкування. Дослідники виділяли категоріальний аналіз понять «комунікація», «спілкування», «комунікативність», досліджували перцептивний аспект спілкування як обмін смислом, формували мовленнєву культуру й етикет студентів, а також розглядали професійну комунікацію як мистецтво.

Учитель і учень у навчально-виховному процесі є активними суб'єктами спілкування, що впливає на розвиток особистості школяра та підвищення

педагогічної майстерності і соціальної зрілості вчителя. «Енциклопедія освіти» визначає педагогічне спілкування як процес встановлення контакту, професійного впливу та оптимізації навчально-виховного процесу. Ефективність цього процесу залежить від психологічної компетентності педагога, володіння мовною і мовленнєвою культурою, а також комунікативною компетентністю, що включає систему знань і навичок вербальної та невербальної взаємодії [3]. Для формування таких навичок використовуються мовні стратегії інноваційної освіти, комунікаційні тренінги, тренінги ділової взаємодії та методи дебатного навчання.

Професійна компетентність майбутнього вчителя, за І. Зязюном, включає різні види компетенцій (психологічну, комунікативну тощо). При цьому науковець виокремлює комплекс провідних здібностей, серед яких комунікативність, перцептивні уміння, динамізм, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування і креативність [31]. Поняття «здібності» використовується для пояснення того, чому одні люди швидше й ефективніше опановують знання та навички; здібності забезпечують швидке засвоєння та практичне застосування знань [31].

Здібності проявляються тільки у процесі розвитку; без постійного вдосконалення вони можуть втрачати ефективність [7]. Тому важливо створювати педагогічні умови для цілеспрямованого розвитку здібностей, що сприятиме формуванню основ педагогічної майстерності. Наприклад, комунікативність розглядається не лише як природжена характеристика, а й як результат розвитку комунікативної компетентності.

Важливою складовою професійної діяльності вчителя-майстра є педагогічна техніка – спосіб організації його поведінки [3]. Термін походить від грецьких слів *techne* (майстерність, мистецтво) і *technike* (вправність, досвідченість). Науковці визначають техніку як сукупність навичок і прийомів, що формують професійну майстерність [2]. Одним із ключових елементів педагогічної техніки є мовленнєва культура й вербальні навички, а також опанування невербальних аспектів спілкування, що є результатом розвитку комунікативної компетентності.

Педагогічна майстерність відображає високий рівень професійної діяльності, інтегрує сучасні наукові досягнення й досвід інших країн,

відрізняється інноваційним підходом і підвищує якість навчально-виховного процесу. Вона поєднує професійні знання, педагогічні здібності та техніку невербального спілкування (жести, міміку, пантоміміку, інтонацію, дистанцію тощо) [30].

Досягнення високого рівня педагогічної майстерності залежить від поєднання природжених і соціально успадкованих якостей (розум, моральність, емпатія, рефлексивність), здібностей до педагогічної діяльності, ґрунтовної освіти, практичного досвіду, внутрішньої мотивації та постійної роботи над собою [56].

Сучасні наукові підходи дозволяють структурувати основи педагогічної майстерності майбутніх учителів ЗНЗ у таких складових:

1. Аксіо-акмеологічна професійна мотивація, що формується на основі професійних інтересів, цінностей і прагнення досягти вершин у педагогічній діяльності.
2. Професійно значущі особистісно-педагогічні якості, що ґрунтуються на принципах деонтології та гуманістичній спрямованості.
3. Професійна компетентність, що включає психолого-педагогічні та предметні знання, уміння застосовувати теорію на практиці, інноваційні технології, педагогічну техніку і ефективне спілкування.
4. Креативна миследіяльність, яка реалізується у творчому підході до оптимізації навчально-виховного процесу.
5. Педагогічний емпатермент, що стимулює професійне зростання студента [6].

1.3. Вплив педагогічної практики на становлення майстерності майбутнього вчителя

Сучасний розвиток системи освіти характеризується активним пошуком нових форм і методів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Серед них особливе значення має педагогічна практика, яка спрямована на професіоналізацію студентів, розкриття їхніх особистісних здібностей,

мобілізацію потенціалу та самореалізацію. Під час практики студенти здобувають досвід вирішення конкретних педагогічних ситуацій, отримують задоволення від власної діяльності та виробляють нові ідеї.

Педагогічна практика забезпечує інтенсивне знайомство з усіма аспектами майбутньої професії, формує критичне і усвідомлене ставлення до навчальних дисциплін, активує процеси педагогічної рефлексії та сприяє формуванню основ професійної самооцінки.

Важливість педагогічної практики закріплена у законодавчих актах України, зокрема в Законі «Про вищу освіту», Державній програмі «Вчитель» та «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», де практика визначена як обов'язковий компонент освітньо-професійної програми, спрямований на набуття студентами професійних навичок і вмінь.

Для покращення організації практики студентів створені «Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», що регламентують види практики, бази її проведення, порядок організації, матеріальне забезпечення та форми підведення підсумків. Ці рекомендації передбачають створення програм практики, що відповідають стандартам вищої освіти, специфіці спеціальності та досягненням науки і виробництва, і переглядаються не рідше одного разу на три роки. Програми практики включають обов'язкові розділи: цілі та завдання, організацію проведення, зміст практики, індивідуальні завдання, вимоги до звіту та підведення підсумків.

Дослідження науковців підтверджують значення педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів, розвитку педагогічної культури, індивідуального стилю спілкування та готовності до інноваційної діяльності. Педагогічна практика виступає як засіб розвитку аналітико-рефлексивних умінь, професійного інтересу, творчого мислення та соціально-педагогічної зрілості студентів.

Під час практики студенти проходять три ключові етапи формування професійної позиції:

1. Той, кого навчають – початковий рівень, коли студент ще не сформував власного професійного образу.

2. Той, хто навчається – період оволодіння навичками педагогічної діяльності та формування уявлень про професію.

3. Той, хто навчає – етап, коли студент реалізує себе у ролі вчителя, формує педагогічну майстерність і готовність до самостійної роботи.

Педагогічна практика розглядається як форма професійного навчання, що поєднує освітню, виховну та розвивальну функції. Вона дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, розвивати педагогічне мислення, цілепокладання, професійно значущі якості особистості та навички самовдосконалення.

Практика має комплексний, поступовий та творчий характер. Студенти знайомляться з навчально-виховним закладом, спостерігають за процесами, аналізують отриману інформацію та виконують більш складні завдання – від проведення уроків до роботи з документацією та організації виховних заходів. Вона забезпечує безперервний контакт студентів із школою та учнями протягом всього періоду навчання, що сприяє формуванню професійних умінь, навичок і творчого підходу до педагогічної діяльності.

Таким чином, педагогічна практика є ключовим компонентом підготовки майбутніх учителів, що поєднує теоретичні знання та практичні навички, сприяє розвитку професійної компетентності, педагогічної майстерності, творчих здібностей та соціальної зрілості студентів.

Творчий характер педагогічної практики передбачає розвиток у студентів дослідницьких здібностей, вміння нестандартно організовувати навчально-виховний процес та проявляти художньо-артистичні навички.

В. Ковальчук та І. Табачек виділяють п'ять основних аспектів педагогічної практики: навчальний, виховний, науковий, творчий та комплексний:

Навчальний аспект поєднує теоретичну та практичну підготовку. Практика дозволяє закріпити та поглибити знання, застосувати теоретичні положення фахових дисциплін для розв'язання практичних завдань, аналізувати педагогічні ситуації та використовувати закономірності педагогіки, психології й інших наук у конкретних умовах навчання та виховання.

Виховний аспект спрямований на формування професійно значущих особистісних якостей: педагогічної ерудиції, мислення, інтуїції, уміння імпровізувати, педагогічної рефлексії та інтересу до професії. Студенти під час практики оцінюють власні емоційні реакції в спілкуванні з учнями, вчителями та батьками, визначають відповідність особистісних якостей обраній професії.

Науковий аспект полягає у застосуванні сучасних досягнень педагогіки та психології, проведенні досліджень, аналізі педагогічного досвіду та його творчому використанні. Практика будується з урахуванням наукового підходу та рівня підготовки студентів.

Творчий аспект передбачає розвиток художніх і артистичних здібностей та уміння нестандартно підходити до організації навчально-виховного процесу. На початкових етапах творчий розвиток студентів формується під впливом досвіду та оцінки викладачів. Успіх творчої діяльності залежить від самостійного аналізу педагогічних фактів, розвитку спостережливості та навичок самоаналізу.

Комплексний аспект включає міжпредметні зв'язки, поєднання навчальної та позакласної роботи. Студенти під час практики виконують усі види професійної діяльності вчителя під керівництвом викладачів та набувають практичних умінь, ґрунтованих на психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знаннях.

Практика має особливості, що відрізняють її від інших компонентів педагогічної майстерності. Її ефективність значною мірою визначається дотриманням педагогічних принципів, які визначають організацію та зміст діяльності. Основні принципи педагогічної практики включають:

Неперервність – логічне та послідовне нарощування знань, умінь і навичок.

Комплексність – врахування всіх функцій педагога та державних стандартів у підготовці спеціаліста.

Інтегративність – поєднання психолого-педагогічних, методичних і предметних знань у практичній діяльності.

Науковість – співвідношення змісту практики з досягненнями науки.

Зв'язок теорії і практики – застосування знань на практиці та аналіз педагогічних фактів.

Зв'язок із життям – відповідність практичних завдань сучасним вимогам школи та вчителя.

Гуманістична спрямованість – врахування потреб суспільства, особистості студента та специфіки навчального закладу.

На основі цих принципів педагогічна практика виконує такі функції: адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, рефлексивну та інтегруючу.

Основним змістом практики є педагогічна діяльність, що включає вихідний стан, мету, засоби, умови та результат. Практика сприяє поглибленню теоретичних знань, розвитку педагогічних умінь, мислення та творчої активності студентів.

Головна мета практики – формування здатності студентів навчати певний предмет у школі, поєднуючи теоретичні знання з практичною діяльністю, оволодівати способами організації педагогічного процесу, вирішувати методичні завдання та розвивати професійні компетентності.

Практика реалізується поетапно:

Пропедевтична (I курс) – ознайомлення з діяльністю вчителя, відвідування уроків, позакласних заходів.

Аналітична пасивна (II курс) – спостереження за навчальним процесом, вивчення досвіду школи, підготовка наочного матеріалу.

Комплексна аналітична (III курс) – аналіз уроків, підготовка дидактичного матеріалу, впровадження інноваційних технологій, планування позакласних заходів.

Комплексна навчально-виховна (IV курс) – підготовка та проведення уроків, застосування розвивальних технологій, активна участь у всіх аспектах роботи школи.

Педагогічна практика є обов'язковою складовою підготовки майбутніх учителів і забезпечує поступовий розвиток їх професійної майстерності, готовність до самостійної роботи в школі та формування компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності.

Т. Северіна виділяє чотири основні етапи керівництва педагогічною практикою: підготовчий, адаптаційний, діяльнісний та заключний.

- Підготовчий етап відбувається до початку практики і передбачає підбір необхідних матеріалів, опрацювання літератури з тематики майбутніх уроків, а також визначення оптимальних методів, прийомів та форм навчально-виховної діяльності.

- Адаптаційний етап починається з початком практики, коли студенти знайомляться зі специфікою роботи школи та класу, стилем викладання вчителів, особливостями учнів та рівнем їх підготовки.

- Діяльнісний етап триває під час практики: студенти аналізують педагогічний досвід вчителів, поглиблюють знання з теорії та методики, проводять уроки й виховні заходи, удосконалюють комунікативні навички, працюють над вирішенням педагогічних проблем, займаються самовдосконаленням, здійснюють самоаналіз і самокорекцію, а також формують ціннісне ставлення до власного розвитку.

- Заключний етап реалізується після завершення практики та орієнтований на комплексний аналіз діяльності студентів, оцінку адекватності їх самооцінки та визначення подальших шляхів професійного розвитку [9].

Д. Мазоха виділяє три організаційні етапи педагогічної практики: підготовчий (ознайомлення з програмою та вимогами, вирішення організаційних питань), виробничий (знайомство з умовами проходження практики та виконання її програми) і підсумковий (підготовка звіту та підведення результатів) [50].

Т. Крюкова пропонує три взаємопов'язаних етапи педагогічної практики як засобу формування професійної компетентності: професійно-ціннісний (формування мотиваційного компонента), професійно-діяльнісний (формування когнітивного та діяльнісного компонентів) і професійно-творчий (формування рефлексивного компоненту) [36]. Ефективність практики досягається завдяки використанню інтегрованих завдань, модульних технологій та педагогічного щоденника, при цьому провідним засобом є інтегровані завдання на психолого-педагогічну, навчально-виховну та стажерську практики.

Успішне формування педагогічної майстерності відбувається через реалізацію складових компонентів практики:

1. Навчальний компонент – аналіз уроків, підготовка матеріалів, складання планів-конспектів, проведення пробних та залікових уроків, відвідування й обговорення уроків інших студентів.

2. Інноваційно-пошуковий компонент – робота з науковою та методичною літературою, розробка власних методик, упровадження інноваційних технологій.

3. Психолого-педагогічний компонент – вивчення психологічного портрету класу, виявлення позитивних і проблемних аспектів навчання та поведінки учнів.

4. Методичний компонент – участь у педагогічних радах, методоб'єднаннях, курсах підвищення кваліфікації вчителів [3].

Ці компоненти взаємопов'язані, їх урахування забезпечує правильну організацію практики, формування педагогічної майстерності та особистісний розвиток студента. Системно-інтегрований підхід об'єднує дисципліни фахового та психолого-педагогічного циклів, створюючи міжпредметну інтеграцію, що дозволяє глибше аналізувати освітні явища та формувати компетентності студента: використання знань і вмінь, розробку планів-конспектів, застосування інноваційних технологій, проведення психолого-педагогічних спостережень, аналіз роботи учнів та методичного досвіду вчителів.

Особистісно-діяльнісний підхід до практики передбачає чітке формулювання завдань для студента, що стимулює активну позицію та професійне зростання. Педагогічна практика слугує засобом засвоєння закономірностей педагогічної діяльності та розвитку індивідуального стилю роботи. Студент виступає суб'єктом професійної діяльності, що потребує рефлексії та самопізнання, формує власну самооцінку та професійні якості [40].

Важливою є підтримка студентів керівниками практики через методичні та психологічні консультації, тренінги, круглі столи та тьюторський супровід, що сприяє розвитку самостійності, особистісному та професійному становленню [54].

У процесі практики студенти вирішують педагогічні задачі трьох рівнів: стратегічні (довгострокові зміни в учнівському колективі), тактичні (послідовні завдання для досягнення стратегічної мети) та оперативні (ситуативні задачі, що вирішуються безпосередньо під час взаємодії з учнями). Успіх залежить від умінь аналізувати педагогічні ситуації, проектувати вплив та творчо підходити до реалізації завдань [70].

Таким чином, педагогічна практика є багатофакторним освітнім процесом, що формує професійну компетентність та педагогічну майстерність студентів. Її ефективність забезпечується системністю, інтеграцією знань, різноманітними формами організації та якісним керівництвом викладачів і наставників, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід і спрямувати студентів на професійне самовдосконалення.

Висновки до розділу 1

Аналізуючи наукові та довідкові джерела, можна визначити, що педагогічна майстерність майбутнього вчителя ЗНЗ є системним утворенням, яке взаємодіє із соціально-педагогічним середовищем та володіє інтегративними властивостями цілого. Вона поєднує педагогічні цінності, технології та сутнісні сили особистості, спрямовані на творче здійснення різноманітних видів педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність визначається специфікою діяльності вчителя, різноманіттям професійних відносин та комунікацій, системою ціннісних орієнтацій і можливостями творчої самореалізації. Водночас вона є універсальною характеристикою педагогічної реальності, що проявляється у суспільній педагогічній культурі, сім'ї, школі, вищому навчальному закладі та на рівні окремої особистості. Її розвиток залежить від індивідуально-творчих, психофізіологічних, вікових особливостей, сформованих соціальним та педагогічним досвідом, і забезпечує творче, комплексне поєднання когнітивної, емоційної, вольової та мотиваційної сфер особистості педагога.

Теоретико-методологічні засади формування педагогічної майстерності ґрунтуються на розумінні цього процесу як багатокомпонентного явища, що

потребує оцінювання з різних перспектив. У нашому дослідженні педагогічну майстерність розглядають з системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного та компетентнісного підходів.

Багатозначність поняття педагогічної майстерності обумовлена його складністю. Вона включає три аспекти: як особистісне утворення (рівень професійно-педагогічної підготовки), як якісна характеристика педагогічної діяльності (вміння та результативність) і як соціально-педагогічне явище (вимоги суспільства до підготовки та рівня діяльності педагога).

Отже, педагогічна майстерність майбутнього вчителя ЗЗСО є інтегрованою характеристикою особистості, що забезпечує стабільну високоефективну діяльність, професійно-педагогічний розвиток, самоактуалізацію на основі гуманістичних цінностей та поєднання психолого-педагогічної, методичної і фахової компетентності, особистісних якостей, індивідуального педагогічного стилю й професійної мобільності.

Структура педагогічної майстерності, виділена в контексті педагогічної практики, включає:

- аксіо-акмеологічну професійну мотивацію, що ґрунтується на професійних інтересах, переконаннях, соціальних установках, ідеалах і цінностях, прагненні досягати вершин у педагогічній діяльності;
- професійно значущі особистісно-педагогічні якості;
- компетентність, що охоплює психолого-педагогічні та предметні знання, базові вміння та навички, здатність поєднувати теорію і практику, використовуючи інноваційні технології та педагогічну техніку;
- креативну миследіяльність, що проявляється у впровадженні інновацій;
- педагогічний емпauerмент, що орієнтує студента на професійне зростання.

Педагогічна практика майбутніх учителів є складовою психолого-педагогічної підготовки, що забезпечує закріплення та реалізацію набутих знань, умінь та навичок у спеціально створених умовах, формування професійно значущих якостей, мотивації та креативної діяльності.

Вона виконує адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну, діагностичну, рефлексивну та інтегруючу функції. Успішність практики залежить від взаємодії її складових компонентів: навчального, інноваційно-пошукового, психолого-педагогічного та методичного. Під час практики поглиблюються знання, формуються критичне та професійне мислення, розвиваються навички та способи діяльності, реалізується практика професії, стимулюється професійний розвиток і мотивація, поглиблюється інтерес до педагогічної роботи. Особливо активно формується операційно-діяльнісний компонент, що робить педагогічну практику ключовою ланкою у формуванні майстерності майбутніх учителів.

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ХГПА

2.1. Особливості організації педагогічної практики в ХГПА

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти є складним, багатокомпонентним і тривалим процесом, який реалізується протягом усього періоду навчання студентів через систему навчально-виховної роботи Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Значну роль у цьому процесі відіграють різноманітні види педагогічної практики. Педагогічна практика виступає невід'ємною складовою цілісного навчально-виховного процесу та психолого-педагогічної і методичної підготовки студентів, забезпечуючи зв'язок між теоретичною підготовкою в академії та майбутньою самостійною педагогічною діяльністю у школі.

Як зазначають Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, знання, отримані в процесі навчання, мають бути реалізовані через практичну діяльність, тобто застосовані для вирішення реальних педагогічних завдань. Саме цю функцію виконує педагогічна практика у ХГПА. Вона створює умови для розвитку у студентів готовності до проведення навчально-виховної роботи, спонукає до самостійного здобуття та використання теоретичних і методичних знань, знайомить із передовим педагогічним досвідом та сприяє формуванню шанобливого ставлення до професії вчителя. Створюючи максимально наближені до шкільної практичної діяльності умови, керівники практики забезпечують передумови для формування основ педагогічної майстерності — ключової якості майбутнього педагога.

Педагогічна практика у ХГПА регламентується низкою нормативних документів, серед яких «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» (наказ МОН України № 93 від 08.04.1993 р.), «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (наказ МОН України № 161 від 02.06.1993 р.), «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні» (постанова КМУ № 65 від 20.01.1998 р.) та інші. Практика

для студентів бакалаврату (4 роки навчання) та магістратури (1 рік навчання) має безперервний характер, проводиться щорічно і включає певні види практики на кожному курсі. Тривалість та складність завдань практики зростають від курсу до курсу, забезпечуючи системну підготовку студентів до самостійної педагогічної діяльності.

Кафедра музично-інструментальної підготовки будує практику на таких принципах:

- практична діяльність пов'язана з реальними умовами шкільного життя;
- навчальний характер практики для студентів 2–5 курсів;
- наступність і поступове ускладнення завдань;
- комплексність, що об'єднує навчальну та виховну роботу;
- взаємозв'язок практики з теоретичними курсами та позанавчальною діяльністю;
- диференціація практики залежно від спеціальності та індивідуальних особливостей студентів.

На різних курсах студенти ознайомлюються з функціями вчителя, вивчають учнів і класний колектив, беруть участь у навчально-виховній роботі, проводять самостійну педагогічну діяльність та займаються науково-дослідною роботою. Ускладнення діяльності відбувається за об'єктом (від окремого учня до класу чи школи), змістом (від простих форм роботи до складних інтерактивних методів) і характером діяльності (від репродуктивної до творчо-продуктивної).

Формування педагогічної майстерності — складний процес, що потребує цілеспрямованого керівництва, яке поступово змінюється від чітко регламентованого на ранніх етапах до більш самостійного і творчого на старших курсах. Особливе значення має навчально-виховна практика II–IV курсів, яка поєднує теорію з практичною діяльністю та сприяє вихованню інтересу і відповідальності за педагогічну роботу.

Програма навчально-виховної практики передбачає чотири етапи:

1. Виховна (II курс, IV семестр, 1 тиждень);
2. Дидактична (III курс, V семестр, 2 тижні);

3. Методична (III курс, VI семестр, 2 тижні);
4. Спеціальна (IV курс, VII семестр, 1 тиждень, за спеціальністю).

Навчально-виховна практика забезпечує тісний зв'язок теорії та практики, формує педагогічні уміння і навички роботи з документацією, учнями, позакласними заходами, а також передбачає чітку систему завдань, звітності та контролю. Кожен етап передбачає поступове ускладнення завдань, що відповідає рівню підготовки студентів.

Літня практика в оздоровчих таборах є важливим етапом підготовки, де студенти набувають досвіду самостійної роботи з дітьми, організовують колективні та індивідуальні заняття, закріплюють знання про вікові особливості та розвиток дітей, формують почуття відповідальності та педагогічної відповідальності.

Заключні види педагогічної практики IV–V курсів забезпечують комплексну підготовку студентів до професійної діяльності, формують уміння аналізувати навчально-виховний процес, планувати роботу з класом, проводити уроки та позаурочні заходи, залучати дітей до співпраці та творчої діяльності.

Практика магістрантів передбачає поглиблену педагогічну, методичну та організаційну роботу у школах, науково-дослідних установах та освітніх структурах, формуючи професійно-педагогічні компетентності, здатність до наукової діяльності, впровадження інновацій і управлінських навичок.

Організація педагогічної практики покладається на керівництво академії, завідувачів відділів та кафедр, а також на викладачів і педагогів шкіл. Вона включає планування, контроль, інструктаж, підготовку документів, звітність студентів і підсумкові конференції для аналізу та узагальнення результатів.

Таким чином, наскрізна система педагогічної практики в ХГПА забезпечує поступове ускладнення завдань, інтеграцію з навчальним процесом, формування професійних умінь та компетентностей майбутніх учителів, а також розвиток їх професійно значущих особистісних якостей.

2.2. Переваги та проблемні аспекти організації педагогічної практики майбутніх педагогів у ХГПА

Організація педагогічної практики майбутніх учителів у Харківській гуманітарно-педагогічній академії: переваги, завдання та проблеми.

1. Регламентуючі документи та основні цілі практики. Діяльність студентів і керівників педагогічної практики у ХГПА регламентується наскрізними програмами, розробленими випусковими кафедрами. Ці програми відповідають вимогам галузових стандартів вищої освіти та враховують особливості спеціальностей. Педагогічна практика покликана:

- формувати професійно значущі особистісні якості майбутнього педагога;
- розвивати потребу у педагогічній самоосвіті;
- закріплювати та поглиблювати теоретичні знання через практичні завдання;
- розвивати професійні уміння, навички та дослідницькі компетенції;
- знайомити студентів із сучасним станом освітнього процесу та передовим педагогічним досвідом;
- надавати допомогу освітнім закладам у вирішенні навчально-виховних завдань.

2. Формування професійних умінь та компетенцій. Під час різних видів практик студенти набувають умінь:

- оцінювати рівень розвитку дітей, психічні процеси та види діяльності;
- враховувати результати діагностики при плануванні навчально-виховної роботи;
- організовувати навчально-розвивальне та предметно-ігрове середовище;
- проводити ігрову діяльність як засіб розвитку та виховання;
- забезпечувати всебічний розвиток дітей;
- здійснювати педагогічний процес у школі відповідно до обраної спеціалізації;

- проводити просвітницьку роботу серед батьків.

3. Організація та етапність практики. Система педагогічної практики ХГПА передбачає:

- поетапність і наступність змісту та завдань практики;
- інтеграцію з психолого-педагогічними дисциплінами;
- багатоступеневі плани, що визначають конкретні навички, які студент повинен опанувати на кожному етапі;
- створення робочої моделі практики, що враховує законодавчу базу та демократичні принципи.

4. Практична діяльність студентів. У процесі практики студенти набувають уміння:

- формулювати висновки, перевіряти гіпотези та аналізувати педагогічний процес;
- розробляти програми спостережень та експериментів;
- застосовувати індивідуальний та диференційований підхід до учнів;
- використовувати соціально-виховні технології;
- організовувати виховні заходи, що сприяють соціокультурному розвитку дітей.

5. Підсумкові заходи та звітність. Завершальний етап практики включає проведення звітних науково-практичних конференцій, де студенти презентують фото- та відеоматеріали, демонструючи рівень підготовки до педагогічної діяльності. Результати практики використовуються для:

- оцінювання педагогічної компетентності;
- формування педагогічного портфоліо;
- підготовки дипломних та магістерських робіт;
- підвищення власної професійної рефлексії та самовдосконалення.

6. Проблеми та труднощі у процесі практики. Основні труднощі, з якими стикаються студенти, включають:

- недостатній досвід роботи з батьками та класом;
- невпевненість у власних педагогічних вміннях;
- психологічні бар'єри та страх виступів перед аудиторією;

- відсутність навичок підтримки дисципліни та організації групової роботи;
- перевантаження учнів та невідповідність програм віковим особливостям.

7. Результати опитувань та аналіз ефективності практики Опитування студентів, викладачів та шкільних учителів виявило такі проблеми:

- низька мотивація студентів до педагогічної діяльності;
- недостатня готовність до педагогічної взаємодії;
- психологічні бар'єри;
- незацікавленість шкіл у проведенні практики;
- недосконалість організаційно-методичного супроводу практики.

З іншого боку, результати демонструють позитивний ефект практики на формування професійних умінь, розвиток педагогічної рефлексії та підготовку студентів до самостійної педагогічної діяльності.

8. Висновки та рекомендації.

- Педагогічна практика є критично важливим етапом формування професійної майстерності майбутніх учителів.
- Необхідне збільшення часу, відведеного на практику, а також посилення пропедевтичних етапів підготовки.
- Слід активізувати взаємодію між університетом та школами, посилити матеріально-технічне забезпечення та методичний супровід студентів.
- Варто розвивати рефлексивні навички студентів, заохочувати їхню ініціативу та творчий підхід у педагогічній діяльності.

Висновки до розділу 2

У Харківській гуманітарно-педагогічній академії створено цілісну систему педагогічної практики, яка забезпечує взаємозв'язок її окремих етапів, послідовність ідей і змісту, а також інтеграцію з психолого-педагогічними дисциплінами. Розроблено нове покоління планів практики, що передбачає багаторівневий підхід: на кожному етапі визначено конкретні знання та вміння,

якими має оволодіти студент, а також чітко сформульовані цілі та завдання, що відображають психолого-педагогічну спрямованість підготовки. На основі цих планів створена робоча модель педагогічної практики. Вона базується на законодавчій та нормативно-правовій базі і спрямована на закріплення та розвиток демократичних принципів у педагогічній діяльності.

Для студентів ступеня вищої освіти «бакалавр» (4 курс) та «магістр» (1 курс) практика носить безперервний характер. Кожен курс включає низку напрямів діяльності: ознайомлення з функціями вчителя та особливостями навчально-виховного процесу, вивчення учнів та колективу, участь у поточній роботі школи, самостійне проведення уроків та виховних заходів, а також виконання науково-дослідних завдань з педагогіки та психології.

Поступове ускладнення завдань практики здійснюється за кількома параметрами. За об'єктом діяльності студент починає з роботи з окремими учнями та малими групами, переходячи до керівництва класним колективом і організації шкільних заходів. За змістом діяльності студент спочатку опановує базові форми взаємодії з учнями, а згодом – більш складні форми педагогічної комунікації. За характером діяльності вона переходить від репродуктивних дій під керівництвом наставника до репродуктивно-творчої та продуктивно-творчої діяльності з елементами наукового дослідження.

Формування педагогічної майстерності студентів є складним процесом, який потребує цілеспрямованого керівництва. У міру підвищення рівня підготовки студентів керівництво їхньою діяльністю змінюється: від чіткої регламентації на ранніх курсах до стимулювання самостійності та творчої активності на старших.

Наскрізна програма педагогічної практики ХГПА забезпечує інтеграцію з навчальним процесом, поступове ускладнення завдань і форм діяльності, що має важливе значення для розвитку професійних умінь студентів у роботі з учнями та майбутніми колегами, а також для формування професійно значущих особистісних якостей випускників.

Серед основних перешкод у проведенні практики виділяють: незацікавленість шкіл у співпраці з університетом, низьку мотивацію студентів,

труднощі у встановленні зворотного зв'язку, невідповідність вимог керівників практики, обмежену кількість годин на практику, психологічні бар'єри та недостатню готовність студентів до педагогічної взаємодії.

Аналіз досвіду практики виявив такі труднощі: недостатня готовність педагогів до рефлексії та аналізу роботи студентів, відсутність системного підходу до самовиховання, фрагментарність і формальний характер методичного забезпечення, а також обмеженість навчально-методичних матеріалів, необхідних для формування практичних умінь і навичок студентів.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

3.1. Конструювання моделі розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики

Досягнення мети дослідження передбачає теоретичне обґрунтування моделі формування професійної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. Для визначення змісту моделі важливо конкретизувати поняття «моделювання» та «модель». У науковій літературі моделювання розглядається передусім як метод: це спосіб дослідження об'єктів і процесів шляхом побудови їх моделей, які відтворюють ключові характеристики об'єкта та дають змогу отримувати нові знання (С. Архангельський [1]; С. Гончаренко [8]; О. Фунтікова [79]). Наукове моделювання дозволяє:

- робити висновки про явища на основі досліджень та спостережень моделей;
- створювати узагальнені абстрактні зразки об'єктів;
- представляти об'єкт дослідження через модель;
- формувати апарат вираження та вирішення завдань через модель.

Як зазначає В. Михеєв, популярність моделювання в педагогіці пояснюється його гносеологічними функціями: воно дає змогу вивчати педагогічні явища на спеціально створеному об'єкті, що виступає проміжною ланкою між дослідником і предметом дослідження [49]. У нашому дослідженні моделювання визначено як метод вивчення організованих об'єктів системи професійної підготовки майбутніх учителів, а модель – як засіб пізнання та відтворення окремих елементів цієї системи з метою підвищення професійної майстерності студентів.

Є. Павлютенков підкреслює, що процес моделювання полягає у відтворенні характеристик одного об'єкта на іншому, створеному спеціально для їх вивчення, і має прикладний характер із можливістю теоретичного дослідження. Модель

дозволяє чітко визначати компоненти системи, схематично зображувати зв'язки між ними, генерувати запитання та порівнювати різні процеси [71].

Поняття «модель» (від лат. *modelium* – зразок, образ) у педагогічних дослідженнях трактується як система для отримання інформації про іншу систему, систематизована форма експерименту, аналогія між теоретичними положеннями та їхньою перевіркою на практиці (С. Гончаренко; Г. Селевко; С. Вітвицька). Модель у педагогіці може бути широкою – як спрощення реальності, або вузькою – як зображення явища через більш вивчений аналог (Ю. Шапран). Вона є результатом узагальнення практичного досвіду та поєднання теоретичних і емпіричних знань.

Функції моделі:

- визначення компонентів системи;
- схематичне відображення зв'язків між ними;
- інструмент для порівняльного аналізу явищ та процесів [13].

Загальні принципи створення моделей, за Є. Могилевською, включають: визначення цілей та завдань, збір і систематизацію інформації, виділення ключових чинників та побудову моделі відповідно до поставлених завдань [56].

До вимог до моделі відносяться: адекватність, точність, універсальність та економічність (Н. Брюханова, Н. Корольова [11]). Метою моделювання є систематизація знань про явища та процеси, а модель виступає засобом виділення і опису їх складових.

Структурно-функціональна модель, у нашому розумінні, – це концептуальна система зі структурною організацією, спрямована на формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. Наукові моделі завжди системні: система – це сукупність елементів, взаємозв'язаних і утворюючих цілісність (О. Столяренко [65]; І. Осадчий [54]). Системний аналіз включає морфологічний, структурний, функціональний та генетичний підходи, а моделювання дозволяє відтворити сутність і функціонування системи.

На підставі аналізу наукових джерел (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Л. Калініна, Є. Павлютенков та ін.) була розроблена модель формування професійної

майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики. При конструюванні моделі застосовано загальнометодологічний принцип переходу від емпіричного до теоретичного пізнання об'єкта дослідження (В. Загвязинський [3]).

Модель є інструментом наукового пізнання й потребує чіткого визначення цілі, структурних компонентів та апробації в умовах реальної практики. Система включає:

1. Цільовий блок: визначає вимоги до сучасного учителя, структуру професійної майстерності та її внутрішні компоненти: особистісно-мотиваційний, змістовий і операційно-діяльнісний. До ключових компетентностей належать: етичність, знання педагогічних і соціально-психологічних аспектів, здатність застосовувати знання на практиці, приймати обґрунтовані рішення, саморозвиток, командна робота, комунікація, адаптивність, професійна етика та використання технологій навчання.

2. Організаційний блок: описує процес формування майстерності в умовах педагогічної практики, де керівники практики координують діяльність студентів. Ефективність досягається взаємодією всіх суб'єктів практики та реалізацією завдань: розширення професійних знань, застосування знань на практиці, розвиток умінь, інтересу до професії та професійного саморозвитку.

Принципи формування майстерності: єдність теорії та практики, поліфункціональність, комплексність, вибір форм діяльності, цілісність педагогічного керівництва, поєднання самоуправління та саморозвитку студентів.

Навчально-методичне забезпечення практики включає:

- нормативні документи;
- методичні рекомендації для організації навчальної, виховної та дослідницької діяльності;
- інформаційні ресурси та електронні засоби комунікації.

Навчально-методичний супровід забезпечує індивідуалізацію керівництва, надання допомоги, інформаційну підтримку та стимулює професійний розвиток студентів.

Дотримання організаційно-педагогічних та навчальних умов, використання традиційних і інноваційних методів та форм діяльності забезпечує формування педагогічної майстерності майбутніх учителів на всіх етапах педагогічної практики.

А) Адаптаційний етап – орієнтований на ознайомлення студентів із структурою та організацією педагогічної практики, особливостями роботи школи, обов'язками вчителя-предметника та класного керівника, а також на їхню адаптацію до умов навчально-виховного процесу. На цьому етапі традиційно застосовуються такі форми: настановчі конференції, самостійна робота, бесіди з керівниками практики, учителями та адміністрацією школи, відвідування уроків, ознайомлення з шкільною документацією. У разі значної віддаленості практичних баз від закладу вищої освіти та ускладненої взаємодії керівників практики з майбутніми вчителями важливо використовувати інноваційні методи: індивідуальні консультації та бесіди з керівниками практики через мобільний зв'язок, електронну пошту, чати, месенджери, форуми та соціальні мережі.

Методи формування педагогічної майстерності на цьому етапі залежать від цілей навчання: самостійна робота з інформаційними джерелами для знайомства з закладом освіти, його персоналом, правами та обов'язками педагогів, специфікою роботи класного керівника та вчителя-предметника; спостереження та бесіди для ознайомлення з організацією навчально-виховного процесу, методичною роботою школи, матеріально-технічною базою; відвідування уроків та позакласних заходів для вивчення педагогічного досвіду та визначення об'єктів психолого-педагогічних спостережень.

Б) Організаційний етап – передбачає планування та організацію діяльності студентів під час практики. На цьому етапі відбувається знайомство з класом, учителями, організацією навчально-виховної роботи, позакласними та позаурочними заходами; планування психолого-педагогічних спостережень; створення сприятливого психологічного клімату в колективі та взаємодія з педагогами; розробка плану роботи студента на весь період практики. Традиційні форми включають інструктажі, консультації, індивідуальні бесіди, відвідування

уроків та обговорення позаурочних заходів, роботу з документами, навчальними планами та програмами, складання планів.

Інноваційні форми, такі як круглі столи з науковцями, скайп-конференції, чати та форуми, дозволяють керівникам практики контролювати діяльність студентів, надавати методичну підтримку, обмінюватися педагогічним досвідом та обговорювати труднощі. На цьому етапі застосовуються методи аналізу науково-методичної та психолого-педагогічної інформації, спостереження за роботою вчителів та поведінкою учнів, бесіди з педагогами, планування та проектування уроків і позаурочних заходів, розробка конспектів, програм психодіагностики, моделювання та обговорення професійних ситуацій, організація педагогічної взаємодії та підтримка психологічного клімату.

В) Реалізаційний етап – спрямований на практичну реалізацію набутих знань та навичок. Студенти застосовують раніше сплановані педагогічні дії, організовують навчально-методичну, виховну та дослідницьку діяльність, формують уміння ефективної педагогічної взаємодії та вдосконалюють навички професійної діяльності.

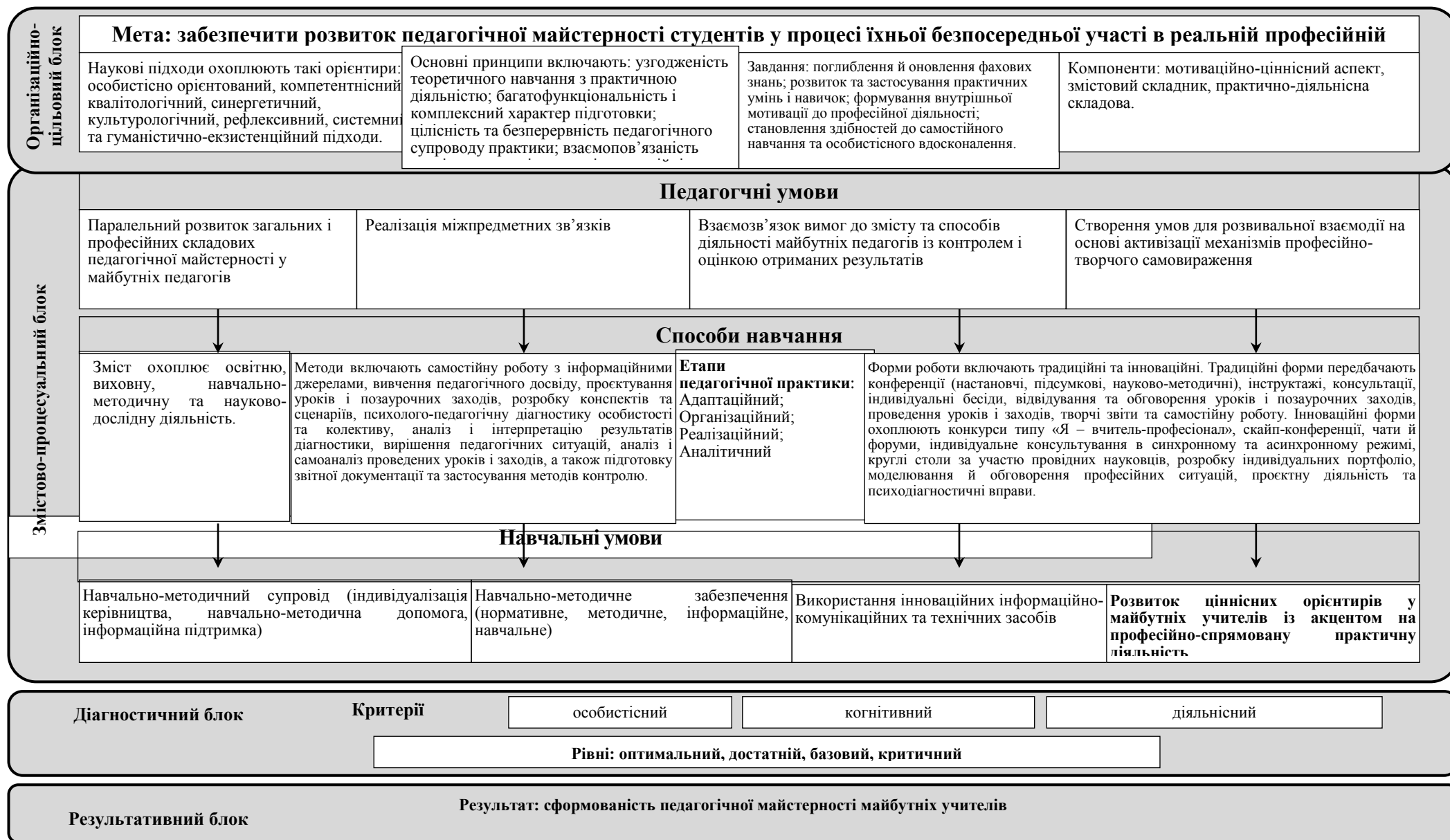


Рис.3.1 Система розвитку педагогічної майстерності в умовах практичної професійної діяльності

На даному етапі застосовуються традиційні форми роботи: індивідуальні та групові консультації, бесіди; відвідування та аналіз уроків і позаурочних заходів; проведення власних уроків та виховних заходів; здійснення психолого-педагогічних спостережень і тестування учнів.

Водночас ефективним є використання інноваційних форм організації та реалізації навчально-методичної, виховної та дослідницької діяльності студентів. Це включає синхронне та асинхронне використання інформаційно-комунікаційних технологій для надання консультацій студентам у процесі підготовки уроків та позаурочних заходів, їх обговорення за участю керівників практики від школи та закладу вищої освіти. Такі форми також можуть застосовуватися під час організації та виконання дослідницьких робіт студентів, сприяючи взаємній підтримці та обміну досвідом.

На цьому етапі використовуються методи психолого-педагогічної діагностики особистості та колективу; проведення уроків і позаурочних заходів; організація діяльності учнів; аналіз їх роботи та самоаналіз педагогічної діяльності студентів; розв'язання педагогічних ситуацій; формування індивідуальних портфоліо.

Аналітичний етап спрямований на розвиток у студентів умінь та навичок аналізу і самоаналізу власної роботи, а також оцінювання рівня сформованості педагогічної майстерності. На цьому етапі проводиться аналіз та інтерпретація результатів психолого-педагогічних досліджень; оцінювання проведених уроків і позаурочних заходів; виявлення проблем та труднощів, що виникли під час практики; визначення подальших напрямів розвитку педагогічної майстерності; складання звітної документації та участь у підсумкових заходах.

Традиційні форми включають обговорення уроків і позаурочних заходів, аналіз результатів психолого-педагогічної діагностики, складання підсумкової документації, проведення підсумкових та науково-методичних конференцій, творчих звітів, конкурсів на кшталт «Я – вчитель-професіонал». Інноваційні методи передбачають підготовку відео- та фотоматеріалів для звітів і розробку власних проектів.

Результативний блок моделі. Результатом реалізації моделі є педагогічна майстерність як діагностований та оцінюваний показник, який формується під час педагогічної практики. У дослідженні виділено три групи критеріїв: особистісний, когнітивний та діяльнісний, а також чотири рівні сформованості професійної компетентності: критичний, базовий, достатній та оптимальний. Вищий творчий рівень розвитку майстерності студентів на етапі професійного навчання не розглядається, оскільки педагогічна майстерність ще формується.

Отже, запропонована модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі практики покликана підвищити ефективність цього процесу завдяки дотриманню педагогічних умов:

- Організаційно-педагогічні: інтеграція психолого-педагогічних та спеціально-методичних знань; комплексне вирішення завдань загальної та фахової підготовки; узгодження вимог до змісту та форм діяльності студентів; координація дій усіх учасників практики.
- Навчальні: забезпечення навчально-методичного супроводу практики; підтримка студентів під час педагогічної діяльності; застосування інноваційних інформаційно-комунікаційних і технічних засобів навчання.

3.2. Організація навчально-методичного супроводу формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики

У Харківській гуманітарно-педагогічній академії застосування діяльнісного підходу у підготовці вчителя передбачає поетапне нарощування професійної компетентності студентів. Це відображається на структурі та змісті педагогічної практики, яка розвивається від ознайомчого етапу до самостійної творчої діяльності.

На початкових курсах (2–3-й) пропедевтична практика знайомить студентів із базовими аспектами функціонування навчальних закладів. Надалі практична підготовка передбачає роботу за зразком, аналізуючи діяльність наставника, а пізніше — творчий підхід з врахуванням індивідуальних педагогічних рішень.

Ефективність педагогічної практики значною мірою залежить від

мотивованості студента: він має прагнути до професійного зростання, свідомо організовувати самоосвіту та брати на себе відповідальність за формування особистості учнів. Уже на ранніх етапах практики студенти мають змогу оцінити власні педагогічні здібності, визначити готовність до професійної діяльності та усвідомити практичне значення отриманих теоретичних знань.

Практика сприяє інтеграції психологічних, педагогічних та методичних знань, дозволяючи студенту одночасно здійснювати розвиток, навчання і виховання дітей. Це формує об'єктивне розуміння педагогічних явищ і необхідність застосування знань у професійній діяльності. Педагогічна діяльність виявляється процесом вирішення конкретних завдань навчально-виховної роботи, де урок виконує триєдину функцію: навчальну, виховну і розвивальну.

Основні принципи та завдання педагогічної практики. При розробці програми практики враховувалися рекомендації С. Захаренка та О. Свириденко щодо: пропедевтичної спрямованості, зв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами, розвитку педагогічного мислення, особистісної орієнтації та динаміки самостійності студентів.

Завдання практики включають:

- Закріплення та застосування теоретичних знань на практиці.
- Розвиток умінь спостереження та аналізу навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів.
- Підготовку до проведення різних типів уроків із застосуванням активних методів навчання.
- Навчання управлінню класним колективом і формуванню педагогічно доцільного середовища для всебічного розвитку учнів.
- Формування потреби у вдосконаленні власних педагогічних здібностей та творчому підході до навчально-виховного процесу.
- Опанування навичок педагогічного спілкування з колегами, адміністрацією та батьками.
- Виховання поваги до педагогічної професії та формування інтересу до науково-дослідної діяльності.

Структура педагогічної практики. Педагогічна практика реалізується

поетапно:

1. Пропедевтична практика (2–3-й курс) – ознайомлення з основами роботи навчального закладу.
2. Літня практика — поглиблення навичок і формування професійного досвіду.
3. Спеціалізована практика (3-й курс) – робота за профільним напрямком.
4. Бакалаврська практика (4-й курс) – самостійне виконання навчально-виховних функцій.
5. Магістерська практика (5-й курс) – комплексна, творча діяльність із застосуванням інноваційних підходів.

Рівень складності завдань зростає від курсу до курсу, враховуючи ступінь теоретичної підготовки та особистісну самостійність студентів.

Організація пропедевтичної практики. Мета початкового етапу практики:

- закріплення теоретичних знань;
- розвиток навичок спостереження і аналізу педагогічної діяльності;
- ознайомлення з організацією навчально-виховної роботи та методами керівництва колективом;
- засвоєння основ документації, режиму роботи закладу та форм звітності.

Основні завдання навчально-виховної практики. На завершальних етапах підготовки студенти виконують комплексні завдання:

- проведення уроків, факультативів, позакласних заходів;
- організація роботи з учнями, батьками та педагогічним колективом;
- дослідницька та методична діяльність із використанням експериментальних даних для наукових робіт;
- оцінка педагогічного середовища, розробка заходів для розвитку колективу та індивідуальної роботи з учнями.

Принципи особистісно орієнтованого навчання. Головними засадами навчання є:

- активізація внутрішнього світу учня та його мисленнєвої діяльності;
- орієнтація на індивідуальний досвід та темп розвитку;
- формування здатності до самопізнання та самокорекції;

- використання проблемно-пошукових, дослідницьких, діалогових методів;
- поєднання індивідуальної, парної та групової роботи;
- підтримка соціалізації та розвитку комунікативних компетенцій.

У такому підході учень стає активним суб'єктом навчального процесу, що дозволяє йому самостійно знаходити шляхи розв'язання задач і творчо переосмислювати матеріал.

3.3. Експериментальна оцінка ефективності запропонованої моделі розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів під час педагогічної практики

Експериментальна оцінка ефективності розроблених навчальних заходів, спрямованих на модернізацію традиційної методики навчання, здійснювалась за допомогою таких методів: бесід із провідними викладачами Академії, анкетування студентів щодо ефективності впроваджених змін у процесі вивчення навчального матеріалу та педагогічного експерименту з метою визначення рівня покращення навчальних результатів студентів.

Бесіди з викладачами практичного курсу проводилися відповідно до загальновідомих рекомендацій:

- запитання формулювались так, щоб бути зрозумілими для респондента;
 - уникали двозначних формулювань;
 - стиль запитань підбирали з урахуванням специфіки дослідження та характеристик респондентів;
 - не використовували стандартні або клішовані запитання;
 - дотримувались принципу раціональності – без зайвих чи випадкових питань, що ускладнюють обробку даних;
 - послідовність запитань будувалася так, щоб підтримувати зацікавленість респондента;
 - чергували питання з позитивними та негативними оцінками;
 - дотримувалися часових обмежень при складанні опитувальника;
 - у додаткових запитаннях уникали тиску на респондента та нав'язування

точки зору дослідника.

Питання бесіди включали:

- Як часто змінюються вимоги до підготовки вчителів?
- Як реагує професійна підготовка на зміни у діяльності фахівців?
- Які останні заходи впроваджено для покращення підготовки?
- Якими методами (традиційними чи інноваційними) організована робота в навчальних групах?
- Чи достатньо розроблені технології навчання у співпраці?
- Які методи застосовуються та чому, а які не використовуються?
- Чи відповідають запропоновані методи Вашій оцінці якості підготовки?
- Які переваги та недоліки методів можна виділити?
- Чи достатньо рекомендацій щодо реалізації технології навчання у співпраці?
- Які поради можна дати для удосконалення розробок?

Після впровадження інноваційних технологій проводилося анкетування студентів, що є методом збору великого обсягу даних через опитування. Анкетування може бути:

- контактним – за участю дослідника безпосередньо;
- заочним – анкети передаються поштою або через навчальні заклади;
- через ЗМІ – публікація анкети у виданнях;
- пілотним – тестування на невеликій групі для оцінки достовірності.

У даному дослідженні використовувалося контактне анкетування. Анкета – структурований перелік запитань із фіксованим порядком та інструкціями, відповіді на які респондент дає самостійно або в присутності анкетуючого. Використовувалася анонімна анкета з правдивими відповідями.

Анкети за змістом можуть стосуватися фактів, характеристик людей, подій або міркувань. За формою запитання поділяються на відкриті – вільна форма відповіді респондента, та закриті – обмежені варіанти відповідей, наприклад, «так», «ні», «не знаю» або бальна оцінка. У дослідженні застосовувалась закрита анкета.

За функціями запитання поділяються на основні, фільтруючі та контрольні

(для перевірки достовірності інформації). Вимоги до формулювання запитань: простота, точність, однозначність та уникання соціально-моральної оцінки особистих якостей.

Принципи складання анкети:

- вона є частиною дослідницького інструментарію (розробка анкети відбувається після визначення цілей і програми дослідження);
- однакові запитання в різній послідовності дають різну інформацію;
- смислові блоки приблизно однакові за обсягом;
- питання розташовуються за принципом «лінійки» – від простого до складного.

Модель анкети включає: вступ (мета та інструкції, гарантія анонімності), основну частину (вступні, основні та підсумкові питання), інформацію про респондента та подяку за участь. Студентам пропонувались запитання щодо доцільності, доступності та ефективності інноваційних технологій у навчанні.

Експеримент у дослідженні – цілеспрямоване вивчення об'єкта для виявлення його властивостей або перевірки теоретичних положень. Він відрізняється від спостереження активним втручанням дослідника, який маніпулює змінними та фіксує відповідні зміни в поведінці об'єкта.

Етапи: констатувальний; формувальний; контрольний.

У психолого-педагогічному дослідженні виділяють такі основні види експерименту: лабораторний (створення якоїсь штучної ситуації, в якій найкраще можна вивчити досліджувану властивість) і природний (особливий вид експерименту, за якого досліджувані особи не знають про те, що вони вивчаються педагогом чи психологом).

Таблиця 3. 1

Опитувальник щодо доцільності, доступності та ефективності
впровадження інноваційних технологій у навчальному процесі.

№	Питання	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	Організація інноваційної технології (ІТ)	Підготовка була добре структурована, зрозумілі матеріали, чіткі завдання та строки виконання.	Загалом організація зрозуміла, окремі непорозуміння вирішувалися під час заняття.	Організація була незадовільною, багато непорозумінь щодо взаємодії та узгодження рішень.
2	Швидке включення у виконання завдань завдяки ІТ	Мотиваційна вступна частина, цікаві завдання, чіткі умови та послідовність забезпечили швидке включення.	Частково швидке включення, витрачено додатковий час на розуміння завдань.	Значна витрата часу на налагодження взаємодії та розуміння процесу.
3	Керівництво викладача під час ІТ	Викладач не заважав, але оперативно реагував на зміни подій.	Інколи викладач брав ініціативу на себе та нав'язував свою думку.	Викладач заважав або залишався байдужим до дій учасників.
4	Підвищення інтересу до навчального матеріалу та професії	ІТ цікава, розкрила нові аспекти взаємодії, допомогла подивитися на матеріал і професію по-новому.	ІТ не вплинула на ставлення до матеріалу та професії.	ІТ негативно вплинула на сприйняття матеріалу та професії.
5	Зрозумілість навчального матеріалу завдяки ІТ	Здобуто нові знання, матеріал став зрозумілішим.	Деякі знання стали більш системними та зрозумілішими.	ІТ не вплинула на розуміння, інколи навіть ускладнила його.
6	Бажання використовувати ІТ у подальшому	Позитивний досвід доводить ефективність ІТ та доцільність їх подальшого застосування.	Можливе застосування ІТ за умови кращої організації.	ІТ не є потрібними, вважаю їх марною витратою часу.

Під час підготовки самого експерименту необхідно:

- розробити план цілеспрямованого спостереження за об'єктом;
- визначити межі, у яких буде проходити експеримент;
- створити необхідні умови з урахуванням повторюваності ситуацій, зміни впливу, характеру та умов на об'єкт дослідження;
- провести систематичне спостереження з метою вивчення та описання об'єкта (явища), що вивчається;
- проаналізувати результати експерименту.

Нами було реалізовано педагогічний експеримент фрагментарно: у якості контрольної групи була обрана попередня група, точніше її навчальна успішність з дисципліни, а у якості експериментальної групи – група цього року. При цьому, у результаті порівнянь середньої базової успішності, умов навчання, контингенту студентів ми довели, що групи, майже, однакові. Це дало можливість припустити, що на зміну навчальної успішності студентів, у першу, чергу, впливатимиме реалізація інноваційних технологій.

Таблиця

Результати експерименту з впровадження інноваційних технологій (ІТ) у навчальному процесі

№	Питання	Контрольна група (КГ)	Експериментальна група (ЕГ)
1	Організація ІТ	Високий – 30%, Середній – 50%, Низький – 20%	Високий – 65%, Середній – 25%, Низький – 10%
2	Швидке включення у виконання завдань	Високий – 25%, Середній – 45%, Низький – 30%	Високий – 60%, Середній – 30%, Низький – 10%
3	Керівництво викладача	Високий – 40%, Середній – 35%, Низький – 25%	Високий – 70%, Середній – 20%, Низький – 10%
4	Підвищення інтересу до навчального матеріалу та професії	Високий – 20%, Середній – 50%, Низький – 30%	Високий – 55%, Середній – 35%, Низький – 10%
5	Зрозумілість навчального матеріалу завдяки ІТ	Високий – 25%, Середній – 50%, Низький – 25%	Високий – 60%, Середній – 30%, Низький – 10%
6	Бажання використовувати ІТ у подальшому	Високий – 20%, Середній – 45%, Низький – 35%	Високий – 65%, Середній – 25%, Низький – 10%

Організація та керівництво викладача: У ЕГ значно більший відсоток студентів оцінив організацію та керівництво на високому рівні, порівняно з КГ, що свідчить про позитивний вплив ІТ на структурованість занять та ефективність викладання.

Швидке включення у виконання завдань: У ЕГ 60% студентів швидко включилися у процес завдяки мотиваційній вступній частині та цікавим завданням, тоді як у КГ цей показник лише 25%.

Підвищення інтересу та зрозумілість матеріалу :В ЕГ значно більший відсоток студентів відзначив підвищення інтересу до матеріалу та професії, а також покращення розуміння навчального матеріалу.

Бажання використовувати ІТ у подальшому: У КГ лише 20% студентів вважають ІТ корисними, а в ЕГ – 65%, що демонструє ефективність інноваційного підходу та мотиваційний ефект від його застосування.

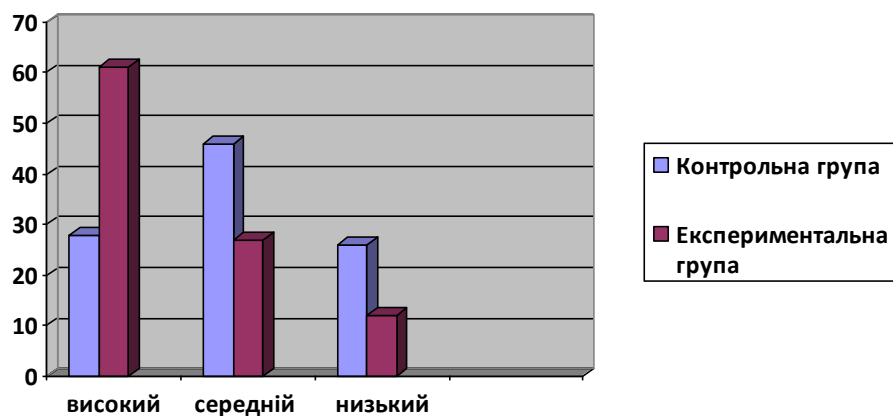


Рис. 3.2. Діаграма успішно побудована та наочно порівнює середні результати контрольної й експериментальної груп.

Результати показують, що впровадження інноваційних технологій у навчальний процес у експериментальній групі значно підвищує ефективність навчання, зацікавленість студентів та розуміння матеріалу порівняно з традиційним підходом у контрольній групі.

Висновки до розділу 3

1. Проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп засвідчив, що студенти, які працювали за оновленою моделлю, продемонстрували суттєво вищі показники сформованості професійних умінь і практичних навичок.

2. В експериментальній групі зафіксовано зростання інтегрального показника педагогічної майстерності з 55% до 82%, тоді як у контрольній групі підвищення було менш значним — з 57% до 64%. Це свідчить про те, що впроваджені методичні й організаційні зміни забезпечили якісніші умови професійного становлення студентів.

3. Аналіз відповідей за критеріями таблиці показав такі ключові тенденції:

- Організація інноваційних технологій була оцінена на високому рівні 68% студентів експериментальної групи проти 32% у контрольній.
- Швидке включення у виконання завдань продемонстрували 74% учасників експериментальної групи, тоді як у контрольній — лише 41%.
- Адекватність керівництва викладача відзначили 81% студентів експериментальної групи та 56% контрольної.
- Підвищення інтересу до навчального матеріалу в експериментальній групі склало 72%, а в контрольній — 38%.
- Зрозумілість матеріалу після використання інноваційних технологій у експериментальній групі досягла 77%, тоді як у контрольній — 45%.
- Готовність до подальшого використання ІТ висловили 84% студентів експериментальної групи, у той час як у контрольній — 47%.

4. Отримані дані підтверджують, що змістово-процесуальний блок моделі, який передбачає використання інноваційних освітніх технологій, виявився найбільш впливовим у формуванні професійних умінь студентів. Саме активні,

інтерактивні та діяльнісні форми роботи забезпечили глибше розуміння матеріалу та стійкіший інтерес до професії.

5. Під час експерименту студенти експериментальної групи продемонстрували вищу динаміку розвитку самостійності та професійного мислення, що повністю відповідає концепції моделі, побудованої на принципах діяльнісного підходу та особистісної орієнтації.

6. Порівняння результатів засвідчує, що цілісна система педагогічної практики, яка включає пропедевтичну, навчально-виховну, методичну та дослідницьку практики, забезпечує поступове й логічне зростання професійних компетентностей, але найвищих результатів вдалося досягти саме завдяки вдосконаленню організаційно-методичного забезпечення.

7. Загалом, дані експерименту підтвердили гіпотезу дослідження: використання структурно-функціональної моделі у процесі педагогічної практики значно підвищує рівень педагогічної майстерності майбутніх учителів, сприяє формуванню професійно значущих якостей та забезпечує вищу результативність навчального процесу порівняно з традиційними методами.

ВИСНОВКИ

На підставі аналізу та узагальнення результатів дослідження щодо формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики можна зробити такі узагальнення.

1. Уточнено сутність педагогічної майстерності майбутнього педагога. Педагогічна майстерність розглядається як цілісне системне утворення, що взаємодіє з соціально-педагогічним середовищем і проявляється через інтегрованість професійних цінностей, технологічних умінь та особистісних характеристик, необхідних для творчого виконання педагогічних функцій. Поняття «педагогічна майстерність майбутнього вчителя» трактується як сукупність професійно значущих якостей, які забезпечують стабільно високу ефективність діяльності, професійний саморозвиток і самореалізацію на основі гуманістичних принципів, психолого-педагогічної і фахової компетентності, індивідуального стилю та мобільності. До ключових складових майстерності віднесено: професійну мотивацію; особистісні й педагогічні якості; компетентність, що включає знання, уміння, навички та здатність поєднувати теорію з практикою, використовуючи сучасні технології; креативне педагогічне мислення.

2. Визначено зміст поняття «педагогічна практика майбутніх учителів». Педагогічна практика обґрунтована як важлива частина психолого-педагогічної підготовки, спрямована на застосування студентами набутих предметних, методичних і психолого-педагогічних знань у реальних умовах освітнього процесу. Доведено, що практика сприяє формуванню професійно значущих умінь, мотивації та творчого підходу, виступаючи самостійною і водночас інтегральною формою професійної підготовки, яка значною мірою забезпечує розвиток педагогічної майстерності.

3. Проаналізовано особливості організації педагогічної практики у Харківській гуманітарно-педагогічній академії. Виявлено її сильні сторони та проблемні аспекти щодо формування педагогічної майстерності студентів. Це обґрунтовує потребу перегляду змісту практики, оновлення форм і методів її

реалізації та розроблення сучасної структурно-функціональної моделі її організації.

4. Обґрунтовано і представлено модель формування педагогічної майстерності. Запропонована модель охоплює:

- організаційно-цільовий блок, у якому визначено мету, завдання, принципи, професійні вимоги та характеристики, що формують структурну основу педагогічної майстерності;
- змістово-процесуальний блок, що містить педагогічні умови, форми, методи роботи та шляхи їх реалізації на різних етапах практики;
- діагностичний блок, який відображає критерії й рівні сформованості педагогічної майстерності;
- результативний блок, спрямований на узагальнення досягнутих результатів.

Зазначене дослідження не претендує на повне розв'язання порушеної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків визначено вдосконалення методичної роботи кафедр закладів вищої освіти з орієнтацією на підвищення якості практичної підготовки студентів та посилення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т.К. Здоров'язбережувальна компетентність дошкільників: сутність, методика формування: монографія. Умань: АЛМІ, 2018. 197 с. С. 140–149. URL: file:///C:/Users/HomePC/Downloads/ Vpo_2010_ 2_19.pdf.
2. І.І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
3. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Ялта, 2012. – 19 с.
4. Алексєєва, І. Л. До питання щодо формування професійних умінь у майбутніх вчителів музики / І. Л. Алексєєва, А. Ф. Ліненко // V Всеукраїнські науковопрактичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (Одеса, 15-16 травня) / [орг. ком. : О. Я. Чебикін та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, – 2007. – С. 219-221.
5. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., др пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
6. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: Монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К.: Світич, 2006. – С.148
7. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. Психолого-педагогічні науки. 2012. Вип. 4. С. 17–22.
8. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / Алла Михайлівна Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С.5-10
9. Бойченко Т.С. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті

України. Основи здоров'я і фізична культура. 2008. № 11–12. С. 6–7.

10. Бутенко В. Педагогічний потенціал ігрової діяльності як засобу формування здоров'язбережувальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Вип. 52. 2015. С. 78–85.

11. Васильєва М.П. Культурологічний підхід до процесу професійної підготовки майбутнього педагога / М.П. Васильєва // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. Вип. 47. – Запоріжжя, 2007. – С. 67.

12. Виговська О. Формування ставлення до здоров'я, здоров'язберігаючих компетенцій дошкільників. Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей та молоді: проблеми, розвиток, супровід: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2017. Вип. III. С. 7–9.

13. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо–професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання». Кваліфікація 3340 «Вихователь» / [Артемова Л.В., Машовець М.А., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Голота Н.М., Левінець Н.В., Луценко І.О., Сухорукова Г.В.] – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – 258 с.

14. Горягіна, О. В. Соціально-педагогічна профілактика та корекція суїцидальної поведінки підлітків / О. В. Горягіна, А. Ф. Линенко // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. – Одеса. – 2010. – №2 (22). – С. 113-114.

15. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій. Зарубіжна література. 2006. Вип.27. С.16–28.

16. Гуцан Т.Г. Науково-теоретичний аналіз готовності майбутнього вчителя економіки до профільного навчання старшокласників.

17. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Микола Тихонович Данилко. – Луцьк, 2000. – 19 с.

18. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). К. :

Райдуга, 1994. 61 с.

19. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник / І.М. Дичківська. _ К. : Видавничий Дія «Слово», 2013. – 448 с.

20. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л.Крутий, О.О.Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. 324 с.

21. Загородня Л.П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: Навчальний посібник / Л.П.Загородня, С.А.Тітаренко. – Суми: Університетська книга, 2010. – 319с.

22. Закорченна Г.М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». / Закорченна Галина Михайлівна. – Одеса, 2000. – 24 с

23. Зданевич Л. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зданевич. Ж., 2014. 44 с.

24. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Іван Андрійович Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.

25. Іванова, І. Ю. Гармонізація міжособистісних взаємовідносин у сім'ях повторного шлюбу. / І. Ю. Іванова, А. Ф. Ліненко // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. – Одеса. – 2011. – № 2(26). – С. 93-95.

26. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен / Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». – м. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». – 2017. – С. 13-18.

27. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти.

Стратегія. Розвиток. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

28. Кузь В. Г. Нова освітня парадигма – нові освітні технології / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 28 – 35.

29. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. – О: ОКФА, 1995. – 80 с.

30. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 79 с. 6. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Ялта, 2012. – 19с.

31. Листопад О.А. Теоретико-методологічні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : монографія / О.А. Листопад. – Одеса : ФОП Бондаренко М.О., 2015. – 328 с.

32. Литвиненко С.А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. К., 2005. 40 с.

33. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / Алла Францівна Ліненко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С.125-132.

34. Ліненко, А. Ф. Герменевтичний підхід у підготовці вчителя музики / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2006. – Спец. вип. " Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку". – Ч. 1. – С. 15-21. 2007

35. Ліненко, А. Ф. Герменевтичний підхід як умова формування компетентного вчителя / А. Ф. Ліненко // Международный Форум "Современные тенденции в педагогической науке Украины и Израиля: путь к интеграции" [редкол. : Н. Давидович, Р. Явия, М. Довев и др.]. – Самария : Ариэль. – 2010. – С. 22-23. 2011

36. Ліненко, А. Ф. Гуманістична позиція педагога як чинник профілактики стресу школярів / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2000. – Спецвипуск: "Стресс в повседневной жизни детей". – С. 181-183.

37. Ліненко, А. Ф. Діалогічна взаємодія в професійній діяльності вчителя музики / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса. – 2009. – Сучасні технології в навчанні і вихованні у вищій школі. Спецвип. Ч. 2. – С. 177-181.

38. Ліненко, А. Ф. До питання про саморозвиток майбутнього вчителя хореографії / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: педагогічні науки: зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2009. – Вип. 1-2. – С. 9-13. 2010

39. Ліненко, А. Ф. До питання про формування в майбутніх учителів установки на педагогічну діяльність / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2003. – № 2-3. – С. 19-22.

40. Ліненко, А. Ф. Механізми формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : педагогічні науки: зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса. – 2001. – Вип. 5. – С. 5-9.

41. Ліненко, А. Ф. Місце та роль педагогічної герменевтики в освіті / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2007. – № 1-2. – С. 157-159. 2008 24. Китайська, О. А. Професійна мобільність майбутніх учителів як педагогічна проблема / О. А. Китайська, А. Ф. Ліненко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Ялта. – 2008. – С. 81-86. 2009

42. Ліненко, А. Ф. Основи духовно-морального виховання в аспекті православної педагогіки / А. Ф. Ліненко, О. А. Китайська // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. – Одеса. – 2007. – №1-2 (11-12). – С. 64-67. Бібліотека Університету Ушинського

43. Ліненко, А. Ф. Праксеологічний підхід до діяльності вчителя //

Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : педагогічні науки: зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса. – 1998. – Вип. 2-3. – С. 85-88.

44. Ліненко, А. Ф. Проблема стимулювання саморозвитку майбутнього судноводія в контексті формування його конкурентоздатності / А. Ф. Ліненко, С. В. Смірнов // Наука і освіта : науково.-практичний журнал. – Одеса. – 2015. – № 6. – С. 54-59. 2016

45. Ліненко, А. Ф. Проблема формування професійної самоорганізації професійної самоорганізації майбутніх учителів музики / А. Ф. Ліненко, А. І. Демір // Виховання і культура : міжнародний науково-практичний журнал. – Одеса. – 2013. – №2 (33). – С. 11-13.

46. Ліненко, А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2016. – № 1. – С. 72-76.

47. Ліненко, А. Ф. Професійна самоідентичність майбутнього вчителя / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2005. – № 7-8. – С. 43-45.

48. Ліненко, А. Ф. Рефлексивна компетентність в системі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності / А. Ф. Ліненко, Д. Л. Сократес Кueva // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса. – 2012. – № 5-6. – С. 133-138.

49. Ліненко, А. Ф. Розуміння як педагогічна проблема / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2012. – № 7. – С. 62-63. 2013

50. Ліненко, А. Ф. Роль гендерного підходу в музичній освіті // IV Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського. 16-17 трав. 2006 р. : до 190-річчя університету [орг. ком.: О. Я. Чебикін та ін.]. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. – С. 331-334.

51. Ліненко, А. Ф. Роль педагогічного розуміння в аспекті гуманістичної парадигми К. Д. Ушинського / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2013. – Спец. вип.: "Творча спадщина К. Д. Ушинського у вимірах освіти ХХІ сторіччя". – С. 245-250.

52. Ліненко, А. Ф. Роль та значущість професійної надійності у майбутніх керівників начальних закладів / А. Ф. Ліненко, В. В. Візнюк // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса. – 2011. – Спецвипуск "Сучасні тенденції у педагогічній освіті і науці України та Ізраїлю: шляхи до інтеграції". – С. 25-28. 2012

53. Ліненко, А. Ф. Саморозвиток майбутнього педагога в період навчання / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2005. – № 5-6 : Спецвипуск II: "Психологія особистості : досвід минулого-погляд у майбутнє". – С. 88-90. 2006

54. Ліненко, А. Ф. Специфіка підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в контексті професійного менталітету / А. Ф. Ліненко, Е. В. Стрига // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського: педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса. – 2009. – Вип. 6. – С. 43-48.

55. Ліненко, А. Ф. Формування духовної безпеки майбутніх вчителів / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського : педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2014. – Спецвипуск. – С. 179-184. 2015

56. Ліненко, А. Ф. Формування корпоративної культури майбутнього вчителя. / А. Ф. Ліненко // Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського. педагогічні науки : зб. наук. праць / [редкол. : А. М. Богуш (голов. ред.) та ін.]. – Одеса. – 2010. – Спец. вип. "Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції". – С. 200- 204.

57. Ліненко, А. Ф. Формування професійної самоефективності майбутнього вчителя / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний

журнал. – Одеса. – 2004. – № 8-9. – С. 111-112.

58. Ліненко, А. Ф. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики / А. Ф. Ліненко // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса. – 2004. – № 8-9. – С. 199-201. 14. Ліненко, А. Ф. До питання про структуру педагогічної діяльності / А. Ф. Ліненко // Наука в Одеському педагогічному інституті (тези доповідей) / [ред. кол. : І. Г. Захарченко, А. Ю. Ків, О. І. Хмелюк та ін.]. – Одеса. – 2004. – С. 86-87. 2005

59. Мацкевич Н.М. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з фізичного виховання: дис..... канд. наук з фіз. виховання та спорту: 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Нінель Матвіївна Мацкевич. – Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2001. – 248 с.

60. Машкіна Л.А. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вихователів дітей дошкільного віку. Навчальна програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2002. 58 с.

61. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 33-45.

62. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. / упор. Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. К.: Каравела, 2012. 328 с.

63. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Беленька Г.В., Богініч О.Л., Борисова З.Н. та ін. ; за заг. ред.

64. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

65. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

66. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : [монографія] / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та

ін.; [за заг. ред. І. І. Загарницької]. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

67. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академ-видав, 2006. — 456 с. 12. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С.О. Сисоєва. – К.: Мілені, ум, 2006. – 344 с.

68. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. К. : Академ-видав, 2006. 456 с.

69. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка / Тамара Іллівна Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – С.129-136.

70. Починок Є. А. Компетентність як фундаментальна професійна якість майбутнього вчителя початкових класів / Є. А. Починок // Імідж сучасного педагога. Полтава, 2012. № 7 (126). С. 41–43.

71. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

72. Стасюк, Н. В. Підготовка майбутніх учителів математики до розвитку критичного мислення в учнів / Н. В. Стасюк, А. Ф. Ліненко // V Всеукраїнські науковопрактичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (Одеса, 15-16 травня) / [орг. ком. : О. Я. Чебикін та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 310-312.

73. Стрига, Е. В. Категорія менталітету в сучасній системі освіти / Е. В. Стрига, А. Ф. Ліненко // V Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського (Одеса, 15-16 травня) / [орг. ком. : О. Я. Чебикін та ін.]. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 312-313.

74. Трофаїла Н. Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : спец: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Н. Д. Трофаїла. О., 2019. – 22 с.

75. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 54 с.
76. Успенська В.М. Здоров'язбережувальна компетентність учителя з основ здоров'я та шляхи її розвитку. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 2.
77. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
78. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х тт. / К.Д. Ушинський – К.: Радянська школа, 1983. – Т.І. – 488 с.
79. Халло О.С. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 168–170.
80. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. Обрії. 2015. Вип. 1. С. 99–102.
81. Чайка В.М. Проблеми змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до інноваційної педагогічної діяльності / В.М. Чайка // Наукові записки. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 33- 39.
82. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.