

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

*На правах рукопису*

**БІЛИК Валентина Григорівна**

УДК 378.011.3-051:373.3]:613.8

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

**Дисертація**

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –

**СУЩЕНКО Людмила Петрівна,**

доктор педагогічних наук,

професор

**Київ – 2016**

## ЗМІСТ

	ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	4
	ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1.	ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	13
1.1.	Теоретичний аналіз літературних джерел щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформуваної діяльності у початковій школі.....	13
1.2.	Характеристика наукового тезаурусу формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформуваної діяльності у початковій школі.....	25
1.3.	Структура готовності майбутніх учителів до здоров'яформуваної діяльності у початковій школі.....	45
	Висновки до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2.	ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	67
2.1.	Методика та напрями дослідження.....	67
2.2.	Модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформуваної діяльності у початковій школі.....	76
2.3.	Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформуваної діяльності у початковій школі.....	96

2.3.1.	Конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.....	96
2.3.2.	Застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів.....	114
2.3.3.	Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи та практик.....	125
	Висновки до другого розділу.....	131
РОЗДІЛ 3.	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА ПЕРЕВІРКА ВИЯВЛЕНИХ І ТЕОРЕТИЧНО ОБҐРУНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	135
3.1.	Методика проведення педагогічного експерименту.....	135
3.2.	Представлення експериментальних даних та аналіз результатів педагогічного експерименту.....	158
	Висновки до третього розділу.....	172
	ВИСНОВКИ.....	176
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	180
	ДОДАТКИ.....	214

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БДПУ – Бердянський державний педагогічний університет;

ВДПУ – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського;

НПУ – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова;

СДПУ – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка;

ХГПА – Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Модернізація вищої освіти поставила перед педагогічною наукою і практикою завдання, пов'язані з вихованням компетентного вчителя початкової школи, для якого характерні професійна мобільність, творче та креативне ставлення до роботи. Ці положення знайшли своє відображення у нормативних документах: Законі України «Про вищу освіту» (2014) [107], Національній доктрині розвитку освіти України у ХХ столітті (2002) [172], Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 в умовах глобалізаційних викликів на 2010-2020 (2010) [220], Постанові Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» (2011) [193], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [173].

В умовах сучасного етапу розвитку людства, що характеризується нестійкістю і кризовими явищами соціальної, економічної, екологічної, ідеологічної обстановки, трансформацією культурно-історичного середовища, індивідуальне і суспільне здоров'я виступає стратегічним стабілізуючим ресурсом, неодмінною умовою та імперативом для виживання людської цивілізації у цілому. Здоров'я стає тим чинником, що визначає добробут особистості, суспільства та держави. У зв'язку з цим підростаюче покоління потребує особливої комплексної уваги при провідній ролі системи початкової ланки освіти, покликаної разом з досягненням навчально-виховних цілей виконувати необхідну здоров'яформувальну і здоров'язбережувальну місію.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку є одним з пріоритетних напрямків соціальної політики держави. Свідченням особливої уваги суспільства до цієї проблеми є реалізація стратегічних напрямів діяльності різних установ щодо модернізації і широкого використання інноваційних технологій при вирішенні завдань зміцнення та збереження здоров'я дітей. Така пильна увага до здоров'я молодших школярів є цілком зрозумілою, оскільки спостерігається несприятлива динаміка

поширеності серед них функціональних порушень та хронічних захворювань. З кожним роком, на жаль, неухильно зростає кількість відхилень в стані фізичного і психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Зменшуються як абсолютні значення, так і діапазони змін показників зростання і розвитку, що виявляються при популяційних обстеженнях дитячого контингенту.

Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах ґрунтовно досліджували вітчизняні вчені, зокрема, В.І. Бондар [57], Н.М. Бібік [25], І.В. Бужина [64], Л.Є. Гусак [84], П.М. Гусак [85-87], С.А. Зайцева [106], Л.В. Коваль [122], О.А. Комар [126-128], С.А. Литвиненко [145], С.М. Мартиненко [157], О.В. Матвієнко [158-159], І.І. Осадченко [178], І.О. Пальшкова [185], Л.Є. Петухова [188], О.Я. Савченко [204], О.А. Федій [232-234], Л.О. Хомич [243], Л.Л. Хоружа [244], С.І. Якименко [258] та ін.

Деякі питання, пов'язані з особливостями підготовки майбутніх учителів початкової школи, вивчали вітчизняні науковці К.Б. Авраменко [1], С.О. Бурчак [65], С.П. Власенко [71], Л.В. Волик [72], С.М. Дубяга [97], Л.В. Зімакова [111], В.І. Імбер [116], Н.В. Казакова [117], А.М. Крамаренко [131], І.А. Малишевська [152], О.С. Маляренко [155], В.В. Матіяш [160], Л.О. Мацук [161], Т.П. Москвіна [167], О.В. Омельченко [179], С.М. Паршук [186], Л.О. Петриченко [187], О.М. Побірченко [187], М.Ю. Прокоф'єва [197], О.В. Романенко [201], Л.С. Сидоренко [208], С.І. Синенко [209], З.М. Сирота [210], Л.П. Ткаченко [227], Н.М. Ткаченко [228], Л.С. Філатова [239], І.Б. Червінська [248-250], Ю.Д. Шаповал [252-253], І.В. Щербак [257] та ін.

Актуальність дослідження формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі обумовлена об'єктивно існуючими суперечностями, що виникають між:

– запитом сучасного суспільства на компетентних учителів початкової школи, здатних здійснювати здоров'яформувальну діяльність з молодшими школярами, і недостатньою орієнтованістю вищої педагогічної освіти на вирішення цього завдання;

– необхідністю формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та недостатнім розробленням педагогічного забезпечення реалізації цього процесу у вищих навчальних закладах;

– потребою майбутніх учителів в успішній здоров'яформувальній діяльності у початковій школі і недостатньою сформованістю їх готовності до цієї діяльності.

Подолання виявлених суперечностей потребує впровадження в освітню практику вищих навчальних закладів педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Соціальне значення ефективної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах, виявлені суперечності, недостатня наукова розробленість окресленої проблеми у педагогічній теорії та практиці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження відповідає тематичному плану наукових досліджень Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з наукового напрямку «Зміст освіти, форми, методи і засоби підготовки вчителів» (протокол № 5 від 27 січня 2004 року).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 29 січня 2015 року) та узгоджено у бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 2 від 24 березня 2015 року).

**Мета дослідження** полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та їх експериментально-дослідній перевірці.

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

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі у педагогічній теорії та освітній практиці вищих навчальних закладів.

2. Уточнити зміст понять «формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» та «готовність майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі».

3. Теоретично обґрунтувати структурні компоненти готовності та визначити критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

4. Спроектувати модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

5. Виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

**Об'єкт дослідження** – підготовка майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети й виконання завдань на різних етапах наукового пошуку було використано комплекс методів дослідження: *теоретичні*: системний аналіз наукової та науково-методичної літератури, бібліографічний аналіз праць класиків педагогіки, контент-аналіз нормативних документів у сфері вищої педагогічної освіти – з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; компаративний аналіз і узагальнення – з метою уточнення змісту понять «формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» та «готовність майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі»; порівняння – з метою теоретичного обґрунтування структури готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у



початковій школі; класифікація – з метою визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; моделювання – з метою проектування моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; систематизація – з метою виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; *емпіричні*: (спостереження, анкетування, інтерв'ювання, бесіда, тестування, вивчення навчальної документації студентів, ретроспективний аналіз власного досвіду викладацької діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі) – з метою з'ясування рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; *статистичні*: поєднання кількісного та якісного аналізу отриманого емпіричного матеріалу із застосуванням t-критерія Стюдента з метою обґрунтування вірогідності отриманих результатів.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що:

– *вперше* проаналізовано стан розробленості проблеми формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі (конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи і практик); спроектовано модель формування готовності майбутніх учителів до

здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, що складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового, організаційно-технологічного та результативно-оцінювального блоків; визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;

– *уточнено* зміст понять «формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» та «готовність майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі»; структурні компоненти готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;

– *удосконалено* зміст, форми і методи формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі

– *подальшого розвитку набули* методики оцінювання сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає у впровадженні педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; розробленні інформаційних ресурсів дистанційних курсів «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики», «Основи валеології», «Безпека життєдіяльності» та «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності», навчально-практичного посібника «Кросворди з фізіології людини» та методичних рекомендацій до практичних занять «Анатомія та фізіологія дитини»; розробленні комп'ютерної програми «БССЛ: педагогічна діагностика сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» (у співавторстві з С.В. Страшком, Л.П. Сущенко та О.М. Лінчуком).

Теоретичні положення та практичні розробки дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, магістрів, аспірантів і у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основні положення та результати дослідження *впроваджено* у навчально-виховний процес Бердянського державного педагогічного університету (довідка № 57-01/1552 від 24.12.2015 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/02 від 22.01.2016 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 07-10/144 від 01.02.2016 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка № 2183 від 22.12.2015 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 33 від 13.01. 2016 р.).

**Особистий внесок здобувача.** У публікаціях, підготовлених спільно з співавторами, внесок здобувача полягає: у розробленні 1-10 кросвордів – у навчально-практичному посібнику [35]; у розробленні розділів 1, 4, 5, 6 та додатків – у методичних рекомендаціях до практичних занять [26]; у підготовці методичних рекомендацій до самостійного виконання практичних робіт і залікових тестів – у навчально-методичній праці [31]; в аналізі концептуальних засад – у статті [34]; в аналізі даних про доцільність валеологічного підходу в організації навчально-виховного процесу з метою профілактики порушень здоров'я учнів – у тезах [27]; в аналізі літературних джерел – у тезах [40], [44], [46].

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати та теоретичні положення дисертаційного дослідження висвітлено та обговорено на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін». XIV Каришинські читання (Полтава, 2007); «Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі». XVII Каришинські читання» (Полтава, 2010); «Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку» (Харків, 2015); «Психологічні, педагогічні та медико-біологічні аспекти фізичного виховання і спорту» (Одеса, 2015); «Modern problems and prospects of development of physical education, health and training of future professionals of physical education and sports» (Київ, 2015); «Міжнародна діяльність університетів як фактор

інноваційного розвитку вищої школи» (Маріуполь, 2015); *всеукраїнських*: «Роль докільця у валеологічній освіті і вихованні» (Полтава, 2005); «Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи» (Дніпропетровськ, 2015); «Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості» (Чернігів, 2015); «Проблеми цивільного захисту населення: сучасні реалії України» (Київ, 2015); «Педагогіка здоров'я» (Харків, 2015); «Розвиток обдарованості молодшого школяра: діагностика, проектування, психолого-педагогічний супровід» (Чернігів 2015); засіданнях кафедри медико-біологічних та валеологічних основ охорони життя та здоров'я Інституту педагогіки та психології та кафедри фізичної реабілітації Інституту фізичного виховання та спорту Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Публікації.** Основні положення дисертаційної роботи відображено в 26 авторських публікаціях, з них 1 навчально-практичний посібник, 1 методичні рекомендації до практичних занять, 4 навчально-методичні праці, 8 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному фаховому виданні, 11 статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій (7 – одноосібних, 4 – у співавторстві).

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (281 найменування, з них іноземною мовою – 21 найменування) і додатків. Загальний обсяг дисертації складає 266 сторінок (основна частина – 179 сторінок). Дисертаційна робота містить 8 таблиць на 8 сторінках і 30 рисунків на 26 сторінках.

# РОЗДІЛ I

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### 1.1. Теоретичний аналіз літературних джерел щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі

Професійна підготовка є складною цілісною багатосторонньою динамічною системою, яка функціонує відповідно до кваліфікаційних вимог, що пред'являються до майбутніх учителів початкової школи.

Метою професійної підготовки є формування вчителя, що володіє професійними знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для адаптації і продуктивної діяльності в освітній сфері. Ця підготовка повинна гарантувати студентам наукове пізнання і освоєння педагогічної діяльності, закладати загальнотеоретичний фундамент для подальшої самоосвіти і підвищення своєї кваліфікації. Її ефективність визначається мірою відповідності умінь і навичок, якими оволоділи студенти, соціально-економічним потребам сучасного суспільства, структурі і змісту педагогічної праці і професіограмі вчителя, в якій відображаються його функції, коло теоретичних знань, умінь, навичок і професійно особистісних якостей.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вказано, що «стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів і форм власності; побудова ефективної

системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення проведення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти» [173].

О.А. Федій вказує, що «стає очевидним необхідність якісних змін у концептуально-змістових засадах професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти» [232, с. 65]. На думку вченої, «особлива відповідальність, яка покладається сьогодні на педагогів цієї ланки освіти, пов'язана з феноменологічною ознакою їх професійної діяльності, від якої залежить цілісний, гармонійний розвиток учня не лише на перших етапах його шкільного життя, а й успішне становлення особистості впродовж навчання у подальших ланках освіти» [232, с. 65].

З метою реалізації провідних напрямів розбудови національної системи освіти, досягнення мобільності професійно-педагогічної підготовки вчителів, як вказує О.А. Комар, «поряд із розробкою нової філософії освіти ведуться пошуки варіативних систем і моделей, інноваційних технологій і методик професійної підготовки педагогічних кадрів сучасної генерації на рівні освітніх стандартів і здобутків цивілізації» [126, с. 1].

Сьогодні у сфері освіти як ніколи актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів, в процесі якої висуваються такі важливі завдання, як: розвиток творчого потенціалу; формування потреби в саморозвитку, тобто в постійному вдосконаленні своїх професійно особистісних якостей; формування базових професійних компетентностей, до складу яких входить спеціальна, соціальна, психологічна, комунікативна, інформативна, особистісна, індивідуальна компетентності; розвиток такого педагогічного мислення, яке

характеризуватиметься пріоритетом самонавчання, індивідуальності мислення, а також власними особистісними освітніми інтересами. О.Г. Джаганян та І.О. Юрловська вказують, що традиційна система професійної підготовки, яка реалізується в стінах окремо взятого вищого педагогічного навчального закладу і спрямована безпосередньо на «знанієву» парадигму навчання, не може задовольнити сучасні запити щодо підготовки вчителя, реалізувати які і покликана система неперервної педагогічної освіти, оскільки тільки вчитель, що пройшов багаторівневу і багатопрофільну підготовку у галузі своєї професії, може бути підготовленим до її реалізації на рівні сучасної освітньої парадигми, що вимагає від нього наявності базових професійно-педагогічних компетентностей [92].

В умовах реалізації реформи у галузі вищої педагогічної освіти в Україні особливо гостро встає проблема підвищення ефективності професійної підготовки педагогічних кадрів. Підготовка майбутніх учителів повинна відповідати сучасним освітнім вимогам, які торкаються як теоретичної, так і практичної готовності до обраної професії. Одним з головних завдань вищих навчальних закладів, як вказує Р.А. Богданова, є формування у майбутніх учителів початкової школи позитивної «Я-концепції», яка безпосередньо впливає на ефективність навчання школярів [52].

Реформування вищої освіти в Україні засноване на оновленні змісту вищої педагогічної освіти з урахуванням вимог та потреб соціуму. Аналіз численних методик підготовки компетентних спеціалістів-освітян, який провела О.А. Федій, свідчить про «інтерес науковців та практиків до використання величезного потенціалу внутрішніх можливостей та прагнення людини до повноцінної особистісно-професійної самореалізації» [234, с. 3].

М.М. Ворник вказує, що «постає необхідність формування нової генерації педагогічних кадрів, розвитку їх інтелектуальних, професійних та культурних здібностей, готових до забезпечення якісною, особистісно-орієнтованою парадигмою освіти» [74, с. 158].

Входження України до єдиного європейського простору вищої освіти, модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи базується, вважає Н.О. Прасол, «на виконанні завдань Болонської декларації, на організації навчального процесу на засадах кредитно-трансферної системи, суть якої полягає у впровадженні загальноєвропейської моделі вищої освіти у вітчизняний освітній простір» [195, с. 119].

Саме тому особливу актуальність набуває проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, становлення якого, вважає Т.Н. Скрипай, залежить від таких його якостей, як саморегуляція, самовладання, самоконтроль, уміння адекватно виражати власні емоції і адекватно реагувати на емоції інших; уміння управляти власним емоційним станом; сприяти усуненню деструктивних проявів в умовах високої емоційної і інформаційної насиченості, перевантаженості навчально-виховного процесу початкової школи [212].

Система навчально-виховної роботи повинна спрямовуватися, вважає І.Б. Червінська, на «формування високого професіоналізму майбутніх фахівців, готовність творчо працювати та самовдосконалюватись, уміння виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності» [248, с. 48]. Виходячи з цих завдань, на думку І.Б. Червінської, можна визначити основні напрями підготовки студентів в університеті, серед яких чільне місце посідають: «впровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього педагога у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та під час проходження студентами педагогічної практики; необхідність організувати навчальну й виховну роботу таким чином, щоб формувати у студентів установку на майбутню педагогічну діяльність; оптимізація процесу викладання спеціальних і загальнонаукових дисциплін, тобто поєднання навчання з формуванням у студентської молоді професійно-педагогічних якостей» [248, с. 48].

О.А. Федій вказує, що «в епоху масштабних змін у розвитку українського суспільства, освіти і науки, що відбуваються на тлі негативної дії на людину



неконтрольованих агресивних інформаційних потоків, екологічних, політичних та соціально-економічних криз, особливий інтерес для психолого-педагогічної науки викликають методики створення гуманного, психологічно-комфортного освітнього середовища, проголошені та успішно втілені у життя відомими вченими-педагогами минулого» [233, с. 161].

Цінними для сучасної педагогічної практики, вважає Н.В. Сократов, є вивчення праць В.О. Сухомлинського, в яких розкриваються питання щодо зміцнення стану здоров'я дітей як основи для забезпечення оптимальності освітнього процесу, адаптованого під фізіологічний стан учнів [218, с. 352].

Науковці М.І. Мухін і В.А. Вклад зазначають, що унікальна в цьому плані педагогічна система Василя Олександровича, «суть здоров'язбереження дітей», що включає наступні компоненти: визначення типу і здібностей дітей дошкільного віку; одухотворення формули «Учити дітей вчитися»; зміщення акцентів з довільної на мимовільну увагу; напрацювання впевненості тих, хто навчається, у своїх силах; використання прийомів і методів, які сприяють природнішому засвоєнню матеріалу [168, с. 179].

О.Я. Савченко, вивчаючи формування особистості майбутнього вчителя початкових класів в умовах сучасної парадигми освіти, вказує, що «необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти» [204, с. 8].

Особливу роль в реалізації здоров'яформувальної освіти належить вчителю як організатору управління взаємодією учасників освітнього процесу. Сучасний учитель, як вважає В.Г. Риндак, є самостійною, творчою, інтелектуальною та елегантною особою, якій притаманні духовна краса і благородство, доброта і сердечність, культура почуттів та розум [203, с. 278]. Учитель початкової школи, працюючи впродовж чотирьох років із одним контингентом учнів, покликаний, вважає С.М. Мартиненко, «створювати

педагогічні умови, за яких розкривається позитивний потенціал навчання, виховання і розвитку особистості. Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, має забезпечувати перспективне становлення дитячої особистості, її інтелектуальний, фізичний і соціальний розвиток в умовах масової класно-урочної системи» [157, с. 3]. Успішне розв'язання цих функцій професійної діяльності вчителя початкової школи безпосередньо пов'язане з володінням ним технологіями здоров'яформувальної діяльності з молодшими школярами.

Виключно важлива роль в організації збереження й зміцнення здоров'я дітей, вважає О.В. Омельченко, «належить учителеві початкової школи, що зумовлено передусім віковими особливостями молодших школярів. З одного боку, дитина цього віку – віку інтенсивного розвитку, формування організму – занадто чутлива й вразлива щодо будь-яких несприятливих зовнішніх факторів. З іншого боку, молодший учень має високу здатність до ідентифікації себе з оточенням, потребу в авторитеті вчителя, наслідуванні зразків його поведінки, що створює необхідні передумови для виховання здорових звичок, усталеної мотивації на здоровий спосіб життя» [179, с. 1]. Отже, О.В. Омельченко вказує, що «вчитель початкової школи як безпосередній і основний організатор навчально-виховного процесу може систематично й найбільш ефективно впливати на здоровий розвиток дитини» [179, с. 1].

Аналіз психолого-педагогічної, валеологічної літератури та літератури з фізіології (Л.С. Виготський, М.М. Безруких, В.В. Давидів, Е.Е. Данилова, Л.Б. Дихан, С.П. Ефімова, О.М. Леонт'єв, Л.М. Фридман, Н.Е. Щуркова, Д.Б. Ельконин та ін.) показав, що молодший шкільний вік сприятливий для формування у дітей здатності до тривалої цілеспрямованої діяльності і являється сензитивним для: формування мотиваційної сфери, стійких пізнавальних потреб і інтересів; розвитку продуктивних прийомів і навичок; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності стосовно себе і оточення; засвоєння

соціальних норм; розвитку навичок спілкування з однолітками та встановлення міцних дружніх контактів.

Сензитивні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, обґрунтована можливість реалізації принципу свободи в розвитку їх особистості (В.В. Зайцев) і в той же час такі психологічні особливості молодших школярів, як віра в істинність всього, чому їх учать, схильність до наслідування і сумлінність (Н.С. Лейтес), являються, вважають В.В. Зайцев і Е.Г. Диканова, важливими передумовами формування культури здоров'я саме в молодшому шкільному віці [104]. У середньому і старшому шкільному віці, зазначають науковці, робити це вже пізно [104]. В.В. Шакоцько вказує, що «фундамент, який закладається в початковій школі, дає або не дає можливості оволодівати новими знаннями на наступних ступенях освіти» [251, с. 3].

Аналіз літератури з фізичного виховання показав, що науковці (О.Д. Дубогай [96], В.В. Колосовська [125], О.В. Кузнецов [133], Л.І. Лубишева [147], Н.В. Москаленко [166], І.В. Поташнюк [96] та ін.) вказують на здоров'яформувальну складову фізичного виховання молодших школярів. Так, реалізуючи педагогічну здоров'яформувальну технологію фізичного виховання молодших школярів, Л.І. Лубишева виходила з таких методологічних передумов: інноваційна технологія розглядається як якісний системний і динамічний процес, що спирається на загальнокультурний розвиток школяра; як чинник оптимізації режиму навчального дня; як невід'ємна частина усього навчально-виховного процесу освітнього закладу, який визначає його культурний простір і виконує освітні, виховні і розвивальні (оздоровчі) функції; зміст інноваційної технології представлений взаємопов'язаними організаційним і методичним компонентами, які розглядаються як педагогічні умови ефективного використання цього нововведення; основною метою здоров'яформувальної технології є формування фізичної культури молодшого школяра [147, с. 10].

Педагогічними умовами формування ціннісного ставлення дітей до фізичної культури, на думку О.В. Кузнецова, виступають: формування

ціннісного ставлення дітей до фізичної культури на основі особистісно орієнтованого підходу; забезпечення педагогічної взаємодії «освітня установа – сім'я»; опора освітнього процесу фізичного виховання на систему особистісно значущих духовно-моральних орієнтирів, які обумовлюють зміст життєдіяльності кожної людини (збереження здоров'я для створення сім'ї, виконання обов'язку перед батьками та Батьківщиною) [133, с. 11]. Актуальними напрямками, що істотно підвищують ефективність здоров'яформування і здоров'язбереження у процесі фізичного виховання молодших класів загальноосвітніх навчальних закладів, на думку О.В. Кузнецова, є: модернізація проектних установок навчально-виховного процесу відповідно до онтогенетичних і вікових закономірностей розвитку дітей; реалізація в практиці технологій педагогічного контролю фізичної підготовленості, що враховують статеві індивідуальні характеристики фізичного розвитку; виключення із змісту фізичного виховання афізіологічних засобів; організація цілорічної рухової діяльності; корекція організаційних аспектів навчально-виховного процесу у спеціальних медичних групах; адекватне проектним установкам медико-біологічне забезпечення фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах [133, с. 14].

Аналіз досліджень свідчить про стійкий інтерес до проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи. Питанням історії і теорії зарубіжної педагогічної освіти присвятили свої дослідження Я.Я. Боллобаш [56], О.В. Волошина [73], О.В. Глузман [81], Л.В. Каткова і М.В. Ніколаєва [119], П. Лундгрєн [148], Л.П. Пуховська [198], О.В. Романєнко [201] та ін.

В останні десятиліття в Європі розпочався, вважає Ю.Д. Шаповал, «пошук принципово нових моделей підготовки вчителів початкових класів, які б відповідали аксіологічним імперативам Болонського процесу та забезпечували б: підготовку вчителя-європейця, спроможного працювати в полікультурному освітньому просторі; становлення майбутнього вчителя як суб'єкта особистісно орієнтованої освіти учнів; перехід до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів початкових класів; рух до інтегративних

моделей «ВНЗ-ЗНЗ», де школа виступає партнером вищих педагогічних навчальних закладів у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя (Л.П. Пуховська та ін.) [252, с. 7].

Досвід підготовки вчителів початкової школи у Франції включає, вважають Л.В. Каткова і М.В. Ніколаєва, такі напрями: вмотивованість вибору педагогічної професії (майбутні студенти відбираються на підставі спеціальної співбесіди); формування особистісних якостей вчителя початкової школи (інтегрованість свідомості, глобальність мислення, широка інформованість) за допомогою курсів із вибору; підготовка до вирішення таких проблем, як шкільна адаптація дітей різних етнічних груп; практична спрямованість у викладанні психології і педагогіки (оволодіння тестовими завданнями) [119]. Другою умовою, що забезпечує ефективну професійну підготовку вчителя початкової школи, є модернізація педагогічної практики відповідно до трьох моделей: 1) педагогічна практика відіграє підпорядковуючу роль; 2) у процесі практики студенти опановують тільки методичні прийоми; 3) у процесі практики студенти опановують аналітичну педагогіку.

У французькій педагогічній освіті, вважають Л.В. Каткова і М.В. Ніколаєва, намічається тенденція до реформування педагогічної практики у таких напрямках: збільшення тривалості практики, різноманітність місць її проведення; системність завдань проходження практики з поступовим її ускладненням; проведення практики в спеціальних навчально-виховних центрах, в яких зібрано усе передове і найкраще [119].

У Великій Британії особлива увага приділяється глибокому оволодінню майбутніми вчителями початкової школи основами предметів, що викладаються молодшим школярам, а також вивченню особливостей навчання дітей з різними фізичними і розумовими відхиленнями від норми. У англійських вищих навчальних закладах існує така форма навчання, як тьюторська. Тьютор, на відміну від звичайного викладача, не навчає якомусь предмету, а допомагає студентові скласти особистий план навчання і консультує його з даного питання протягом усього терміну навчання.

Педагогічна освіта в Англії, вважають Л.В. Каткова і М.В. Ніколаєва, має цікаві практичні особливості, наприклад: вищі навчальні заклади зобов'язані спостерігати за роботою своїх випускників в школі не менше року; вищі навчальні заклади залучають до навчального процесу найкращих шкільних учителів [119].

У ФРН значну долю професійної підготовки, згідно навчального плану, складає самостійна робота студентів. Під час навчання студенти пишуть значну кількість рефератів, виконують творчі завдання, проекти і тому подібне, складають звіти і доповіді, які у формі виступу на семінарах являються умовою допуску до складання іспитів і заліків. У німецьких вищих навчальних закладах спостерігається стійка тенденція до скорочення лекційних занять і до збільшення семінарських. Практикується підготовка до проведення семінарів самими студентами. Індивідуальна форма роботи із студентами займає в Німеччині все більш і більш значне місце в навчальному процесі [119].

Аналізуючи досвід вищих педагогічних навчальних закладів різних країн з професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, Л.В. Каткова і М.В. Ніколаєва виявити такі тенденції вдосконалення навчання студентів: психолого-педагогічна і соціологічна спрямованість педагогічної освіти; практична підготовка майбутніх учителів до спілкування на основі тренінгових занять; реформування педагогічної практики; використання практико-орієнтованих форм навчання: мікро-викладання, моделювання навчальних ситуацій, аналіз відеофрагментів уроків, шкільні і лабораторні практикуми; використання інформаційних технологій; підвищення питомої ваги самостійної підготовки студентів [119].

Аналіз традицій і досвіду систем підготовки учителів початкової школи, Великобританії, Франції і Німеччині, який був здійснений М.Р. Скоробогатовою, дозволяє визначити його атрибути властиві сьогодні усім країнам європейського освітнього простору: отримання майбутніми учителями початкових класів повної вищої освіти; наявність спрямованості профорієнтації, конкурсного відбору у вищі навчальні заклади за

особистісними і організаторськими якостями абітурієнтів; взаємодія вищих педагогічних навчальних закладів зі школами, органами управління освітою; посилення практичної спрямованості дисциплін психолого-педагогічного циклу на вивчення і вдосконалення навчально-виховного процесу в школі; формування сучасного іміджу вчителя [211, с. 127]. М.Р. Скоробогатова узагальнила вимоги, що пред'являються до сучасного вчителя початкової школи в системах вищої освіти європейських країн [211, с. 127]. Учитель початкової школи повинен уміти: 1) працюючи з учнями в класі: планувати і організовувати навчальний процес і управляти їм; створювати умови для учнів і ефективно реагувати на їх освітні потреби; контролювати, коригувати і об'єктивно оцінювати результати навчальної діяльності учнів; 2) працюючи з класом в цілому: викладати в полікультурній аудиторії; синтезувати знання і уміння з різних предметних галузей; включати дітей з особливими проблемами в розвитку в середу загальноосвітньої школи; 3) знаходячись в шкільному колективі: працювати і планувати свою діяльність і організовувати систематичну роботу над підвищенням якості; використовувати інформаційно-комп'ютерні технології з метою навчання і управління; організовувати проектну діяльність на шкільному міжшкільному і міжнародному рівні; брати участь в управлінні і керівництві школою; 4) працюючи з батьками і шкільним колективом: давати професійні ради батькам; вибудовувати партнерські стосунки з усім шкільним персоналом [211, с. 127].

М.Р. Скоробогатова на підставі аналізу традицій і досвіду систем підготовки учителів початкової школи Великої Британії, Німеччини і Франції, виділяє стійкі європейські традиції і позитивні особливості, які можуть бути творчо використані в Україні [211, с. 127].

Для підготовки учителів початкової школи в Україні особливо цікава організація роботи профорієнтації: 1) діагностика фізичної і розумової схильності абітурієнтів до навчання і засвоєння програми; 2) збір додаткової інформації про морально-етичні якості абітурієнтів; 3) створення центрів професійно-педагогічної підготовки, залучення найбільш досвідчених учителів

початкової школи класів до партнерства з вищими навчальними закладами (Великобританія); 4) співбесіда з абітурієнтами з метою виявлення здібностей до педагогічної діяльності (Франція). Ми поділяємо погляди М.Р. Скоробогатової щодо застосування позитивного закордонного досвіду у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Розглянутий зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволив Л.В. Катковій і М.В. Ніколаєвій визначити такі умови модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в системі вищої педагогічної освіти: вивчення і урахування позитивного досвіду та реформування професійної підготовки вчителя початкової школи за кордоном як перспектива його творчого використання; розробка теоретичних моделей діяльності і особистості вчителя початкової школи нового типу; обґрунтування критеріїв професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи; розробка моделі забезпечення продуктивного професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів початкової школи; виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації та додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову індивідуальної освітньої стратегії [119].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід викладацької діяльності засвідчили те, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійно-педагогічної діяльності є складною та багатокомпонентною педагогічною системою, одним з аспектів якої є формування їх готовності до здоров'яформувальної діяльності з молодшими школярами. Зазначено, що специфічна спрямованість сучасного вчителя початкової школи має за мету появи у молодшого школяра мотивації до навчання, пізнання навколишнього світу, людей та самого себе. При цьому ця спрямованість передбачає турботу про дитину, інтерес до неї, любов, сприяння розвитку її особистості і максимальної самоактуалізації її індивідуальності і



проявляється передусім у особливостях гуманістичного педагогічного світогляду, що дозволяє вчителю здійснити організацію і управління безпекою життєдіяльності молодших школярів. Вказано, що здоров'яформувальна діяльність вчителя початкової школи пов'язана з безпекою життєдіяльності, яка будучи складовою сучасних глобальних проблем, що забезпечують благополуччя цивілізації і виживання людства, виходить сьогодні на одне з перших місць за своєю актуальністю. Підкреслено, що в основі безпеки життєдіяльності лежать суперечності між зростанням потреб людей і можливостями природи; між прагненням людини зберегти своє життя, здоров'я, ідентичність і принциповою небезпекою її життєдіяльності. Ці суперечності постійно загострюються у зв'язку з технократичною спрямованістю прогресу, накопиченням зброї, посиленням глобальних екологічних проблем, наростанням соціальної напруженості та збільшенням кількості видів насильства над особою. Обумовлена не стільки природними процесами, скільки діяльністю самої людини, ця проблема повертає її від звернення до зовнішніх засобів захисту від небезпек до самої себе як їх джерела. Проаналізовано зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вказано, що Україна, як учасниця Болонського процесу, розпочала процес модернізації системи педагогічної освіти згідно з основними положеннями парадигми європейського виміру у вищій освіті.

## **1.2. Характеристика наукового тезаурусу формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі**

Розглянемо сутність основних понять, які характеризують формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності.

У дослідженні ми будемо використовувати поняття «формування» у тлумаченні, яке подає В.А. Сластенін. Науковець трактує поняття

«формування» як цілеспрямований розвиток під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, і взагалі – соціального середовища [215, с. 28].

Розкриємо визначення поняття «готовність».

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений нами, показав, що поняття «готовність» тлумачиться по-різному. Науковці трактується це поняття таким чином: З.Н. Курлянд – як «цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркову прогнозуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості» [138, с. 225]; Л.О. Мацук – як «результат діяльності вищої педагогічної школи України, як своєрідне професійне новоутворення, що характеризує новий тип особистості вчителя в умовах правової держави з пріоритетами гуманізму й демократії» [161, с. 10-11]; Л.О. Петриченко – як «активний стан особистості породжує діяльність, ... є результатом діяльності, ... готовність як якість особистості визначає установки на професійну діяльність» [187, с. 6].

У дослідженні ми будемо використовувати поняття «готовність» у тлумаченні, яке подає О.В. Матвієнко. Вчена трактує поняття «готовність» як «інтегративне особистісне новоутворення, що формується на підставі теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду» [159, с. 243].

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми готовності до професійної діяльності дозволив Г.Г. Нагорній виділити основні підходи до визначення поняття «готовність»: на особистісному рівні готовність розглядається як багатопланова структура якостей, властивостей і станів, які в сукупності дозволяють тією або іншою мірою успішно здійснювати професійну діяльність; на функціональному рівні готовність – це результат підготовки до певної діяльності; це інтеграційна особистісна освіта, що включає різні компоненти (сукупність умінь, навичок та особистісних якостей), відповідних вимогам і змісту професійної діяльності [169]. Готовність, вважає Л. Костюченко, є «змінною характеристикою, що залежить від віку, досвіду, індивідуальних властивостей особистості, тому що цей феномен доцільно

розглядати як складне багаторівневе утворення, усталену структуру якостей та здібностей особистості, що реалізуються в діяльності [129, с. 62].

Порівняльний аналіз дає змогу Л.В. Бахмат виділити три підходи, до яких «звертаються дослідники з метою розкрити суть зазначеного явища та шляхи ефективного впливу на перебіг його формування: функціональний, особистісний і особистісно-діяльнісний [19, с. 58]. У межах названих підходів, вважає Л.В. Бахмат, дослідники визначають готовність до професійної діяльності як: «цілісний прояв особистості, що посідає місце між психічними процесами і властивостями особистості, і розглядається у взаємозв'язку із настановою до діяльності; містить усвідомлювані і неусвідомлювані настанови, усвідомлення завдань, вибір моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей; готовність виявляється більш широким поняттям, ніж настанова; стала характеристику особистості, яка присутня у структурі психіки постійно й не вимагає спеціального формування залежно від визначних завдань; сукупність якостей особистості, що визначають її придатність до діяльності, серед яких називають активне позитивне ставлення до діяльності, наявність сприятливих психічних станів для виконання діяльності, схильність займатись нею із переходом у захоплення, певні психологічні особливості в сенсорній і когнітивній сферах для конкретного виду діяльності, склад знань, умінь, навичок у певній сфері; цілісний феномен особистості, що містить спрямованість на результат, психічну спрямованість, емоційну стабільність тощо [19, с. 59].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки, вважає О.М. Івлієва, домінує підхід до визначення готовності як стану та якості особистості – такого, що забезпечує їхній успішний перехід від системи вузівського навчання до професійної діяльності» [115, с. 5]. О.М. Івлієва вказує, що «поняття «готовність учителя початкових класів до професійної діяльності» – це полікомпонентний утвір, що включає в себе психологічну, педагогічну, предметну підготовку, а також сформованість певних особистісних якостей педагога» [115, с. 5].

І.В. Бужина визначає поняття «готовність майбутніх учителів» як «цілісне, стійке полікомпонентне утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням сучасною технологією формування гуманістичних відносин, наявністю гуманістичних якостей у майбутніх учителів, їхньою потребою до педагогічної рефлексії» [64, с. 14]. Готовність як системна якість особистості майбутнього вчителя формується у процесі підготовки у вищих навчальних закладах. Готовність доцільно розглядати, вважає О.В. Матвієнко, «як цілісну систему, що вибудовується як інтегральне ціле на основі загальнопедагогічної (є складові професійної загальнопедагогічної готовності), особливого (має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями процесу формування готовності педагога до певного виду діяльності) та індивідуального (відображає залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик учителя)» [159, с. 243].

Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, Л. Костюченко стверджує, що: «1. Готовність є цілісним стійким утворенням і має низку позитивних якостей: ґрунтується на досвіді, вільно актуалізується; стійка, не потребує постійно нового формування у зв'язку зі змінами в педагогічній ситуації; динамічна, легко піддається розвитку та може досягати більш високих рівнів. 2. У теоретично-експериментальних дослідженнях не вироблено єдиного загальноприйнятого тлумачення поняття «готовність учителя», воно розглядається як «властивість особистості», «структурне утворення», «інтегративна якість», «психічний стан», «здатність», «якісна характеристика», «система» та ін. 3. Готовність майбутнього вчителя початкових класів це інтегрована якість особистості з позитивною мотивацією, із стійкими моральними цінностями та міцними знаннями й уміннями, що дає можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії» [129, с. 65].

Категорія «готовність до професійної діяльності», вважає Ю.Д. Шаповал, є однією з центральних у професійній педагогіці та психології праці і була

введена в науковий обіг наприкінці XIX століття [252, с. 6]. Упродовж понад 100-річної історії застосування її зміст зазнавав суттєвих змін.

Порівняльний аналіз дає змогу Л.В. Бахмат виділити три підходи, до яких «звертаються дослідники з метою розкрити суть зазначеного явища та шляхи ефективного впливу на перебіг його формування: функціональний, особистісний і особистісно-діяльнісний» [19, с. 58]. У межах названих підходів, як зазначає Л.В. Бахмат, дослідники визначають готовність до професійної діяльності як: «цілісний прояв особистості, що посідає місце між психічними процесами і властивостями особистості, і розглядається у взаємозв'язку із настановою до діяльності; містить усвідомлювані і неусвідомлювані настанови, усвідомлення завдань, вибір моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей; готовність виявляється більш широким поняттям, ніж настанова; стала характеристику особистості, яка присутня у структурі психіки постійно й не вимагає спеціального формування залежно від визначних завдань; сукупність якостей особистості, що визначають її придатність до діяльності, серед яких називають активне позитивне ставлення до діяльності, наявність сприятливих психічних станів для виконання діяльності, схильність займатись нею із переходом у захоплення, певні психологічні особливості в сенсорній і когнітивній сферах для конкретного виду діяльності, склад знань, умінь, навичок у певній сфері; цілісний феномен особистості, що містить спрямованість на результат, психічну спрямованість, емоційну стабільність тощо [19, с. 59].

Л. Костюченко вказує, що «готовність вчителя початкових класів – це фундаментальна умова, цілісне інтегральне утворення, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення, ознайомлення із сучасними світовими вимогами [129, с. 65].

Науковці (А.Н. Бистрюкова [66], М.М. Ворник [74], І. Габеркорн [75], С.В. Данильченко [88], О.А. Комар [126-128], А.М. Крамаренко [131],

О.С. Маляренко [155], С.М. Мартиненко [157], О.В. Матвієнко [158-159], Ю.Д. Шаповал [252-253], Ю.О. Шишкіна [254] та ін.) у своїх дослідженнях, виокремлюючи різні сторони готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення різноманітної професійної діяльності, тлумачать відповідні поняття. Так, А.Н. Бистрюкова трактує поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійного саморозвитку» як інтеграційно професійну значущу якість особистості майбутнього вчителя початкових класів, психологічне цілісне новоутворення, до складу якого входять структурні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістовний, операційний і рефлексія) [66, с.178]. М.М. Ворник трактує поняття «готовність вчителя початкових класів до здійснення педагогічної діяльності» як «результат підготовки студента до професійної педагогічної діяльності, який характеризується усвідомленими мотивами, сформованими знаннями та вміннями, а також засвоєними навичками педагогічної діяльності у поєднанні з особистісними якостями педагога» [74, с. 159]. М.М. Ворник тлумачить поняття «готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями» як «усвідомленість мотивацій та ціннісної орієнтації соціально-педагогічної діяльності, сформованість знань, умінь, практичних навичок та професійно-особистісних якостей педагога у сфері педагогічної та соціально-педагогічної діяльності з урахуванням законодавчо-правових норм суспільства» [74, с. 160]. І. Габеркорн визначає поняття «готовність вчителя до професійної діяльності з розвитку творчих здібностей молодших школярів» як складне особистісне утворення, що характеризується цілями, мотивами діяльності з творчого розвитку учнів, володінням необхідними знаннями, вміннями, навичками розвитку творчих здібностей молодших школярів [75, с. 21]. С.В. Данильченко трактує поняття «готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності» як «інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки та введення у діяльність» [88, с. 42]. Готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі

О.А. Комар розглядає як «результат підготовки до цього виду діяльності і як складова їх професійної підготовки до педагогічної діяльності загалом» [126, с. 18]. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до гуманізації педагогічного процесу А.М. Крамаренко розглядає як «складне інтегроване поняття, що передбачає єдність теоретичної, практичної і морально-етичної підготовки майбутнього вчителя до здійснення гуманного педагогічного процесу в початковій ланці освіти» [131, с. 8]. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач розглядається О.С. Маляренко як «комплекс якостей особистості, що виявляється в здатності студента сприймати дидактико-методичні задачі як проблемні навчальні ситуації, які потребують цілісного та всебічного аналізу, розробки та реалізації оптимальних шляхів їх розв'язання на засадах особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу до молодшого школяра, і ґрунтується на володінні студентами сукупністю інтегрованих дидактико-методичних, психолого-педагогічних та поліпредметних знань як теоретичним фундаментом розв'язання варіативних дидактико-методичних задач, сформованості комплексу вмінь застосовувати теоретичні знання в конкретних навчальних ситуаціях, на позитивній мотивації та спрямованості на професійну діяльність як процесу розв'язання дидактико-методичних задач, умінні творчо мислити, адекватно аналізувати результати педагогічних впливів на молодшого школяра, виявленні прагнення та ініціативи до подальшого професійно-особистісного зростання [155, с. 12]. Сутність поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до діагностичної діяльності» С.М. Мартиненко розглядається як «цілісна інтегративна якість вчителя, його професійна здатність й компетентність, що забезпечує ефективне виконання ним діагностичної діяльності в процесі навчання і виховання молодших школярів» [157, с. 32]. Під поняттям «готовність майбутнього вчителя до творчої навчально-виховної діяльності» О.В. Матвієнко розуміє «сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво- операційну сфери педагогічної

діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі» [159, с. 243]. Ю.Д. Шаповал визначає поняття «готовність вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів» як «інтегративну якість особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування» [252, с. 7]. Ю.О. Шишкіна тлумачить поняття «готовність майбутнього вчителя до розвитку екологічної активності молодших школярів» як «якість особистості, що виявляється в позитивному ставленні до самостійної пізнавальної діяльності, у здатності ставити за мету професійної діяльності розвиток екологічної активності молодших школярів, педагогічно обґрунтовано обирати способи досягнення цієї мети, здійснювати самоконтроль, прогнозувати шляхи й засоби підвищення ефективності роботи з розвитку екологічної активності учнів» [254, с. 399].

Сучасна психологія оперує поняттям «професійна готовність студента», яке визначається як інтегративна особистісна якість і істотна передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Професійна готовність студента забезпечує молодому фахівцеві успішне виконання своїх обов'язків, правильне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю і перестроювання при появі непередбачених перешкод. Професійна готовність студента є вирішальною умовою його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації.

О.М. Івлієва визначає поняття «фахова готовність до педагогічної діяльності вчителя початкових класів» як «цілісне стійке утворення, яке є водночас фундаментальною передумовою успішного виконання функцій, організації ефективного навчального процесу молодших школярів, та результатом професійно-педагогічної підготовки вчителя» [115, с. 5]. Означена готовність не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті досвіду людини. На думку вченої, «провідна роль у формуванні



готовності вчителя початкових класів до педагогічної діяльності належить основному етапу його професійного становлення у вищій педагогічній школі» [115, с. 5].

Поняття «готовність» тісно пов'язано з поняттям «спрямованість особистості», інтерпретація якого залежить від підходу наукової школи, якої дотримуються автори. Існує значна кількість робіт, в яких спрямованість особистості розглядається: як мотиви, що визначають людську діяльність, детерміновану її цілями і завданнями (В.Г. Асеев, Л.І. Божович, С.Л. Рубінштейн); як системоутворювальна властивість особистості, що обумовлює її психологічний склад, в якому виражаються цілі особистості, її мотиви, суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності (Б.Ф. Ломов); як значуща характеристика психології особистості, що виявляє себе в схильностях особистості до певної діяльності (Б.М. Теплов); один з компонентів структури особистості, що включає декілька пов'язаних ієрархією форм: переконання, бажання, інтерес, схильності, світогляд, ідеали (К.К. Платонов); як стержнева психологічна особливість особистості, що структурує всі інші властивості і прояви, що детермінує їх зміст, систему відносин людини зі світом (Ю.М. Забродін, Б.А. Сосновський).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (С.Х. Асадуллина, Г.М. Коджаспірова, Г.Б. Корсак, Т.Б. Михайлова та ін.) професійну спрямованість прийнято розглядати як один з видів спрямованості особистості, сутність якої розкривається через специфічний зміст певної діяльності. Науковці (А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, А.А. Реан та ін.) розглядають професійну спрямованість як соціально обумовлену підструктуру особистості, пов'язану з прогресивним розвитком людини як суб'єкта професійної діяльності. Педагогічна спрямованість є різновидом професійної спрямованості особистості. Найбільш близькою для нас є позиція А.К. Маркової, яка розглядає професійно-педагогічну спрямованість особистості як інтегральну характеристику мотивації професійної діяльності, яка визнається усіма спонуканнями в мотиваційній сфері.

Розгляд етапів і умов розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості, який здійснила К.О. Андреева, показав, що період навчання у вищих навчальних закладах є основним етапом для її становлення, саме в юнацькому віці професійно-педагогічна спрямованість стає центральним особистісним новоутворенням [11, с. 8]. Розвиток професійно-педагогічної спрямованості особистості відбувається при входженні її в професійне середовище. Взаємодія особистості і професійного середовища є обов'язковою умовою професіоналізації, що призводить до появи в структурі особистості нової підструктури, якою є професійна спрямованість особистості.

К.О. Андреева вказує, що найбільш важливим моментом в появі і збереженні професійно-педагогічної особистості являється третій рік навчання у вищих навчальних закладах [11, с. 8]. Вчена визначає поняття «професійно-педагогічна спрямованість майбутніх учителів початкової школи» як особистісне новоутворення студентського віку, що виражається в ієрархизованій динамічній системі мотиваційних комплексів, які стимулюють навчально-професійну діяльність, і що визначають істотні особливості спрямованості їх діяльності [11, с. 9].

Отже, професійно-педагогічна спрямованість майбутніх учителів початкової школи задається співвідношенням параметрів «рівень наявності професійних схильностей» і «мотивів вибору педагогічної діяльності» і виражається в переважній орієнтації на процес навчання, на процес виховання або в змішаній орієнтації, що припускає гармонійне їх поєднання. Орієнтація на процес виховання проявляється у схильності до роботи з людьми, прагненні до взаємодії з дітьми і щирому бажанні займатися педагогічною діяльністю. Специфічним в цьому виді орієнтацій являється переважання мотивів педагогічної діяльності, пов'язаних з потребою в заступництві і розумінні. Орієнтація на процес навчання учнів включає схильність до практичної і дослідницької діяльності, прагнення викладати улюблений предмет, розширюючи і поглиблюючи свої знання в цій сфері. Цю орієнтацію визначають мотив досягнення успіху у виконанні педагогічних завдань

навчання і мотив визнання, що визначає прагнення до професійного самовдосконалення. Змішана орієнтація, що гармонійно поєднує в собі як орієнтацію на процес навчання, так і на виховний процес, характеризується домінуванням власне-педагогічної спрямованості у поєднанні з предметною спрямованістю, і визначається мотивами розуміння і досягнення.

У останні десятиліття у рамках реорганізації системи вищої професійної освіти значна кількість дослідників пов'язують готовність з компетентністю фахівця. Для нашого дослідження особливо важливим є розкриття сутності понять «компетенції» та «компетентність».

Як вважають Д.А. Іванов і К.Г. Митрофанов, компетенція є параметром соціальної ролі, який в особистісному плані проявляється як компетентність, тобто відповідність особи займаному місцю, інакше кажучи, здатність здійснювати діяльність відповідно до соціальних вимог і очікування [112, с. 10].

Поняття «компетенція», вважає Г.К. Селевко, частіше застосовується для позначення: освітнього результату, що виражається в підготовленості випускника, в реальному володінні методами, засобами діяльності, в можливості здійснювати поставлені завдання; такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мету щодо перетворення довкілля [206, с. 139]. Г.К. Селевко вказує, що поняття «компетенція» застосовується для позначення: освітнього ресурсу, що виражається в підготовленості випускника, в реальному володінні методами і засобами діяльності, в можливості впоратися з поставленими завданнями; такої форми поєднання знань, умінь, навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети з перетворення довкілля [206, с. 29]. Н.І. Алмазова визначає компетенції як знання і уміння в певній сфері людської діяльності, а компетентність як якісне використання компетенцій [9, с. 23]. Аналізуючи думки вчених про сутність понять «компетенція» і «компетентність», Т.В. Ульяницька вказує: термін «компетенція» в науковій педагогічній літературі трактується: як загальна здатність до дії в конкретній ситуації, заснованій на знаннях, досвіді, цінностях, якими оволоділи в процесі навчання, і як деякий норматив, освітній результат,

або, іншими словами, вимога до фахівця, який має намір здійснювати професійні функції на основі активної, відповідальної дії [229]. На думку вченої, поняття «компетенція» значно ширше за знання, умінь та навички; разом з поняттям «компетенція» в науковій літературі зустрічається поняття «компетентність», ці поняття використовуються як синоніми; вчені намагаються розмежувати ці поняття, проте і тут немає єдиної позиції [229].

Звернемося до роботи Дж. Равена «Компетентність в сучасному суспільстві», в якій автор розгорнуто тлумачить поняття «компетентність». Це явище, вважає учений, «складається з великого числа компонентів, багато з яких є відносно незалежними один від одного ... деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної ... ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки» [199, с. 253]. Терміном «компоненти компетентності» Дж. Равен визначає «ті характеристики і здібності людей, які дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей», і підкреслює, що «компетентність включає не лише здібності. Вона має на увазі також внутрішню мотивацію, яка не входить в поняття здатності як такої» [199, с. 280].

Компетентність, вважають Д.А.Іванов і К.Г. Митрофанов, є характеристикою, що дається людині в результаті оцінки ефективності / результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола значущих для цього співтовариства завдань / проблем [112, с. 10].

Повне і обґрунтоване визначення поняття «компетентність» подає, на нашу думку, Ю.Г. Татур [225, с. 19]. Спираючись на дослідження Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Л.М. Мітіної та І.О. Зимньої, науковець визначає поняття «компетентність фахівця з вищою освітою» як виявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомивши її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення [225, с. 19].

Розкриємо сутність поняття «здоров'я».

Становлення системи переконань на феномен «здоров'я» в соціокультурному контексті, з одного боку, з іншого – усвідомлення обмеженості медико-профілактичних заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я населення, засноване на його негативній динаміці, як зазначає Л.А. Акімова у своїх працях, породили в суспільній свідомості розуміння потенційних можливостей системи освіти і діяльності вчителя у відтворенні життєздатного населення [2-7].

Практичною реалізацією позначеного положення, вважає І.Г. Андрєєва, стали рекомендації Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо реалізації здоров'яформувальної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, що базуються на основних принципах діяльності Європейської мережі шкіл здоров'я (ENHPS), які згодом були покладені в основу вимог освітніх стандартів нового покоління [12, с. 32].

У сучасний період поняття «здоров'я» активно розглядається у різних дослідженнях. Більше того, з'явилися нові напрями (валеологія і психологія здоров'я, здоров'язбережувальна педагогіка), що претендують на статус наукових дисциплін. У той же час поняття «здоров'я» є складним і багатозначним. У нім відображаються фундаментальні аспекти біологічного, соціального, психічного і духовного буття людини. Тільки у теорії медицини існує близько 80 визначень поняття «здоров'я» людини, сформульованих в різний час представниками різних наукових шкіл. Цей перелік, звичайно, є далеко не повним, але навіть він вказує на різноманіття трактувань дефініції цього поняття.

Проводячи аналіз сутнісних ознак здоров'я, виділених різними авторами, Ю.В. Науменко вказує, що поняття здоров'я умовно можна розділити на чотири групи відповідно до концептуальної дослідницької моделі: 1) медична модель здоров'я містить лише суто медичні ознаки і характеристики (здоров'я розглядається як відсутність хвороб і їх симптомів); 2) біомедична модель здоров'я розглядає відсутність у людини органічних порушень і суб'єктивного

відчуття нездоров'я; 3) біосоціальна модель здоров'я включає як біологічні, так і соціальні ознаки здоров'я в їх єдності і взаємообумовленості при пріоритетному значенні медико-біологічних ознак; 4) ціннісно-соціальна модель розглядає здоров'я як основу життєдіяльності, необхідну передумову для повноцінного життя людини, яка задовольняє її матеріальні і духовні потреби та участь в соціальному житті [171].

У той же час широкі і різноманітні трактування поняття «здоров'я» породжують визначені труднощі у роботі з цим поняттям. Такий стан теорії не міг не позначитися на вирішенні проблеми побудови здоров'язбережувальної освіти. Аналіз праць науковців (С.В. Барканова, Л.В. Баль, М.М. Безруких, Н.В. Дубровинська, Н.Д. Смирнов, Д.А. Фабер та ін.) показує, що, не дивлячись на те, що завдання зміцнення і збереження здоров'я дітей і підлітків виділяється як одна з основних у діяльності освітніх установ, в більшості з них використовуються малодійові форми з охорони і зміцнення здоров'я як цілісного медико-психолого-педагогічного явища.

Ю.В. Науменко вважає, що ситуація, що склалася, стала можливою, передусім, із-за відсутності цілісного системного підходу до визначення самого поняття «здоров'я» і розгляду його становлення в онтогенезі як ціннісної основи для побудови освітнього процесу [171].

Зарубіжні дослідники (S. Bhutta [263], H.W.R. Hawes [264], K. Hurrelmann [265], D. Kalesnikienė [266], L. Kann [267], T. Kassam-Khami [268], S.M. Patterson [272], E.M. Sliepcevich [274], E. Syrek [277], K. Tones [278], H. Weiglhofer [279], B. Wilcox [280] та ін.) приділяють у своїх працях увагу питанням, пов'язаним з формуванням здоров'я школярів.

Як вважає С.Ю. Лебедченко, щоб сформувати ціннісне ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, слід не лише говорити про його значення для людини, але і вносити в життя елементи здоровотворчості, саморегуляції, оснащуючи школяра звичками і навичками, які позбавляють людину від важкого напруження і формують культуру здоров'я [140, с.18].

Культура здоров'я, вважають В.В. Зайцев і Е.Г. Диканова, є не лише знання людиною свого внутрішнього (фізичного, фізіологічного, духовного) світу, але і усвідомлення свого морального вигляду, своєї оцінки зовнішнього світу і інших людей, свого положення в природі і соціумі [104]. Формування культури здоров'я пов'язане з розвитком самостійності та суб'єктності людини. Ця позиція представляється В.В. Зайцеву і Е.Г. Дикановій найбільш доцільною, оскільки розглядає культуру здоров'я як складний результат внутрішньої і зовнішньої активності людини [104]. Формування знань людини про здоров'я ще не гарантує, що вона буде, наслідуючи їх, вести здоровий спосіб життя. Для цього потрібне створення у людини стійкої внутрішньої мотивації на здоров'я [104].

Здоров'яформувальну освіту в широкому значенні, як вказує Ю.В. Науменко, можна визначити як комплекс системних змін традиційної системи освіти з метою підвищення ефективності цілісного навчально-виховного процесу щодо збереження і зміцнення життєздатності учнів у взаємозв'язку з корекцією їх внутрішньої картини здоров'я [171]. Основними напрямками цих змін є: створення здоров'язбережувальної інфраструктури освітньої установи; раціональна організація життєдіяльності усіх учнів з метою забезпечення оптимального індивідуального рівня адаптації дитини до вимог навчально-виховного процесу і одночасно підбір форм і методів навчання і виховання з метою адаптації освітнього процесу до індивідуальних психофізіологічних, психологічних і особистісних особливостей дитини; організація системної фізкультурно-оздоровчої і коректувально-розвиваючої роботи; проведення просвітницько-виховної роботи з учнями на уроках і у позаурочний час з метою формування цінності здоров'я і здорового способу життя; організація просвітницької і методичної роботи з педагогами і батьками з питань збереження і зміцнення здоров'я учнів [171].

Здоров'яформувальну освіту у вузькому значенні, як вказує Ю.В. Науменко, можна визначити як педагогічний процес з формування у дітей і підлітків готовності до оптимізації своєї життєздатності в умовах системних

соціальних змін як основної умови профілактики соціально психологічного нездоров'я [171].

Основними завданнями здоров'яформувальної освіти, вважає Ю.В. Науменко, у вузькому значенні повинні бути такі: навчання дітей і підлітків методам ідентифікації стресових чинників, пов'язаних з виконанням актуальної діяльності спільно з конкретною соціокультурною групою, що допомогло б їм своєчасно виявляти ці чинники, передбачати їх дію і розуміти їх; навчання дітей і підлітків стратегії вирішення проблем шляхом цілеспрямованого удосконалення своєї життєздатності для досягнення індивідуально значущого результату при виконанні актуальної діяльності спільно з конкретною соціокультурною групою; навчання дітей і підлітків конкретним заходам для захисту від дії стресових чинників або прийомам швидкого усунення несприятливих наслідків такої дії при виконанні актуальної діяльності спільно з конкретною соціокультурною групою; навчання дітей і підлітків методам управління своїми емоціями, яке здійснюється шляхом надання їм допомоги в ідентифікації і розумінні своїх емоцій [171].

О.В. Кузнецов розглядає здоров'яформувальні технології як якісну характеристику будь-якої освітньої технології, її «сертифікат безпеки для здоров'я», і як сукупність тих принципів, прийомів і методів педагогічної роботи, які, доповнюючи традиційні технології навчання і виховання, наділяють їх ознакою здоров'язбереження і здоров'яформування [133, с. 11].

Здоров'яформувальні технології в освіті, як зазначають А.А.Борисов, Л.І. Сиромятнікова і Л.П. Борисова, є системним методом створення і застосування процесу викладання і засвоєння знань, спрямований на формування культури здоров'я і особистісних якостей тих, хто навчається, та на підвищення інтересу і мотивації до здорового способу життя [59, с. 375]. Вчені вказують, що основна спрямованість здоров'яформувальних технологій, на відміну від здоров'язбережувальних, полягає в отриманні тими, хто вчиться, прогресивних знань, умінь і навичок щодо формування здорового способу життя з метою не стільки збереження, скільки підвищення життєвого



потенціалу індивідуума, його «адаптивності» до соціальних чинників навколишнього середовища [59, с. 375].

Здоров'яформувальні освітні технології, на думку О.В. Кузнецова, є тими психолого-педагогічними технологіями, програмами, методами, які спрямовані на виховання у учнів культури здоров'я, особистісних якостей, які спрямовані на його збереження і зміцнення, на формування уявлень про здоров'я як цінність, мотивацію здорового способу життя, тобто системою, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я усіх суб'єктів освіти (учнів, педагогів та ін.) [133, с. 11].

Н.К. Смирнов тлумачить поняття «здоров'яформувальні освітні технології» як психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання у учнів культури здоров'я, особистісних якостей, які сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, формуванню уявлення про здоров'я як цінності, мотивації на ведення здорового способу життя, шанобливого ставлення до навколишнього світу [217, с. 121]. Саме у такому визначенні ми будемо використовувати поняття «здоров'яформувальні освітні технології» у дослідженні.

До типів технологій О.В. Кузнецов відносить: здоров'язбережувальні (фізіотерапія, аромотерапія, загартування, гімнастика, ЛФК, масаж, фітотерапія, арттерапія, вітамінізація, організація здорового харчування); здоров'ярозвивальні (забезпечення рухової активності, самостійні заняття, рухова активність в групах продовженого дня, фізкультхвилинки, ранкова зарядка); технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем у предмети загальноосвітнього циклу, семінари-практикуми для вчителів фізичної культури, педагогів продовженого дня, батьків); формування ціннісного ставлення до фізичної культури і здорового способу життя (позакласні заняття з розвитку фізичної культури учнів, спортивні свята, спартакіади) [133, с. 11].

Т.Н. Леван і Н.Н. Нежкіна визначають поняття «здоров'яформувальні педагогічні технології» як науково обґрунтований і відтворний у відповідних

умовах алгоритм реалізації освітньої програми, такий, що веде до досягнення суб'єктами освітнього процесу конкретних освітніх результатів в галузі свого здоров'я [141]. Відповідно до своєї сутності, будь-яка педагогічна технологія, що припускає формування у ціннісних орієнтацій у тих, хто навчається, на збереження і зміцнення здоров'я, має здоров'яформувальний потенціал.

О.В. Омельченко з урахуванням ідей педагогів-класиків щодо збереження й зміцнення здоров'я учнів (Платон, Аристотель, Т. Кампанелла, Т. Мор, В. де Фельтре, Я. Коменський, Дж. Локк, А. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер та ін.) визначає поняття «здоров'язбережувальний навчально-виховний процес» як «процес навчання й виховання, який не наносить прямої або опосередкованої шкоди здоров'ю учнів, створює безпечні й комфортні умови перебування дітей у школі, забезпечує індивідуальну траєкторію навчання й виховання дитини, запобігання стресів, перевантаження, втоми вихованців і тим самим сприяє збереженню й зміцненню здоров'я школярів» [179, с. 6]. На думку вченої, навчально-виховний процес здоров'язбережувального характеру має відбуватися в таких основних напрямках: «медичному, що передбачає забезпечення медичним персоналом закладу належних санітарно-гігієнічних умов освітнього процесу; реабілітаційну (вітамінізацію, фітотерапію, лікувальну фізкультуру, профілактику різних захворювань) і просвітницьку (формування уявлень про способи збереження здоров'я, запобігання шкідливих звичок тощо) працю медиків; психологічному, основу якого становить комплексний психолого-педагогічний супровід дитини в навчально-виховному процесі, що дозволяє вирішувати завдання запобігання і розв'язання проблем розвитку дітей; психологічного забезпечення освітніх програм; діагностики розвитку учня та ін.; педагогічному, сутність якого відбивається безпосереднім здійсненням навчально-виховного процесу, що забезпечується вчителями навчального закладу» [179, с. 6].

Сучасна школа вже понад 10 років користується терміном «здоров'язбережувальні технології», проте його єдине розуміння за весь цей

час так і не досягнуто. Узагальнюючи існуючі позиції, Т.Н. Леван і Н.Н. Нежкіна виділяють три підходи до розуміння цього терміну у науці. По-перше, під здоров'язбережувальними технологіями розглядають у широкому значенні усю здоров'язбережувальну діяльність школи (М.М. Безруких, Е.М. Казін, Н.В. Тверська, С.М. Чечельницька та ін.), а у вузькому значенні алгоритми створення здоров'язбережувального середовища або його окремих компонентів. Прибічники цієї думки (М.І. Степанова, А.Г. Сухарев та ін.) під здоров'язбережувальними технологіями розглядають введення рухового компонента в урочну і позаурочну діяльність (П.І. Храмцов, І.В. Чупаха та ін.), моніторинг різних показників, пов'язаних із здоров'ям дитини (Е.А. Баєва, М.Ю. Карганов, В.А. Носкін, Г.Д. Комаров, С.М. Чечельницька та ін.) [140].

Науковці Т.Н. Леван і Н.Н. Нежкіна відповідно до другого підходу до трактування поняття «здоров'язбережувальні технології» відносять ті визначення, в яких розглядаються якісні характеристики будь-яких педагогічних технологій, що досягають високої якості навчання не за рахунок зниження рівня здоров'я тих, хто навчається (Н.Л. Галієва, Н.К. Смирнов та ін.) [141].

Третій підхід, як вважають Т.Н. Леван і Н.Н. Нежкіна, базується на диференціації звичайних педагогічних і особливих технологій, в змісті яких задіяні питання, пов'язані із здоров'ям, з формуванням здоров'яорієнтованого мислення дитини [141].

Як зазначають Т.Н. Леван і Н.Н. Нежкіна, кожна сучасна педагогічна технологія має визначений здоров'язбережувальний потенціал; проте одні технології проявляють його у високій мірі (зокрема, за рахунок індивідуалізації освітнього процесу, за рахунок створення психологічно комфортного середовища, який ефективно задіє пізнавальні ресурси особистості дитини і не вимагає від неї надмірних зусиль в процесі навчання), а інші, навпаки, мають низький здоров'язбережувальний потенціал (наприклад, за рахунок недотримання принципу природовідповідності, коли дитина протягом тривалого часу знаходиться в ситуації дефіциту руху, коли не враховуються її

провідні канали сприйняття і інші психофізіологічні особливості) [141]. Здоров'язбережувальні технології спрямовані на збереження стартового рівня здоров'я тих, хто навчається, на мінімізацію шкільних чинників ризику. На нинішньому витку державної політики у сфері освіти цього недостатньо, тому потрібні особливі технології, що дозволяють сформувати у дитини відповідальність стосовно до свого здоров'я, здатність проектувати індивідуальну траєкторію розвитку ресурсів свого здоров'я на основі навичок саморегуляції, розуміння фізичних і психічних процесів, що відбуваються в її організмі, на основі раціональної та здоров'ястворюючої поведінки. Це і є, як вважають Т.Н. Леван і Н.Н. Нежкіна, здоров'яформувальні технології [141].

Готовність майбутнього вчителя до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається нами як інтегрована якість особистості, що характеризується позитивною мотивацією на соціально-педагогічну діяльність, пов'язану зі збереженням і зміцненням здоров'я учнів, професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками щодо підвищення життєвого потенціалу молодших школярів і навчання їх конкретним заходам безпеки життєдіяльності.

Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається нами як процес, який є результатом теоретичної і практичної підготовки, що здійснюється у вищих навчальних закладах протягом певного терміну навчання і передбачає наявність ціннісних орієнтацій студентів щодо забезпечення оптимального індивідуального рівня адаптації молодших школярів до вимог навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти, виховання відповідального ставлення учнів до власного здоров'я, залучення їх до здорового і безпечного способу життя.

Таким чином, охарактеризовано науковий тезаурус формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Уточнено сутність понять «готовність майбутнього вчителя до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» і «формування

готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі». Зазначено, що у початковій школі можливо реалізувати різні види здоров'яформувальної діяльності: оптимізацію умов освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу; вдосконалення і впровадження сучасних медико-профілактичних технологій; впровадження оздоровчо-розвивальних рухових режимів з використанням інноваційного устаткування; забезпечення дітей раціональним харчуванням; реалізацію освітніх програм з формування культури здоров'я; психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку і соціальне партнерство початкової школи і сім'ї. Вказано, що перспективи розвитку здоров'яформувальних ресурсів загальноосвітніх навчальних закладів пов'язані з реалізацією таких напрямів:

- 1) розробка стандартів технологій розвитку здоров'яформувальних ресурсів загальноосвітніх навчальних закладів;
- 2) системний моніторинг здоров'я молодших школярів і оцінка на цій основі ефективності здоров'яформувальної діяльності шкіл;
- 3) широке використання механізму взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів щодо систематизації, розробки, апробації і поширення результатів діяльності у галузі зміцнення та збереження здоров'я молодших школярів;
- 4) методичне і технологічне забезпечення здоров'яформування учнів у різних формах навчання і виховання сучасної початкової освіти.

### **1.3. Структура готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі**

Аналіз представлення різними авторами проблеми готовності до здійснення професійної діяльності, вважає О.Е. Курлигіна, зводяться до таких положень [137, с. 24].

1. Готовність проявляється як психічний стан і як стійка характеристика особистості. Вона діє постійно, її не потрібно всякий раз формувати у зв'язку з поставленим новим завданням. Будучи завчасно сформованою, готовність є необхідною і істотною передумовою успіху і

ефективної діяльності людини; при цьому ефективність розглядається як успішне досягнення мети при найбільш раціональному використанні сил і засобів.

2. У найзагальнішому вигляді стійка готовність є структурою, яка припускає наявність: а) позитивного ставлення до того або іншого виду діяльності та професії; б) адекватних вимогам діяльності, професії рис характеру, темпераменту, здатності та мотивації; в) необхідних знань та умінь; г) стійких професійно важливих особливостей сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів.

3. Готовність до професійної діяльності може бути представлена як мотивована здатність людини вирішувати професійні завдання в процесі взаємодії зі своїм соціальним оточенням.

4. Вирішальна роль у формуванні готовності до діяльності відводиться накопиченню досвіду діяльності, у тому числі і професійної, оскільки готовність залежить від здатності людини використовувати свій досвід для організації поведінки в нових умовах, тобто від міри сформованості професійної компетентності.

5. Формування готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів (чи усвідомлення людиною поставленого перед нею завдання), потім відбувається вироблення плану, установок, моделей і схем майбутніх дій. Нарешті здійснюється втілення готовності, що з'явилася, в предметних діях, застосування певних засобів діяльності, порівняння процесу діяльності і проміжних результатів з метою, що стоїть, і при необхідності внесення корективів. Очевидна схожість структури формування готовності до діяльності із змістом і етапами самої діяльності, у тому числі і професійної, дає основу для висновку про те, що готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-чого, у тому числі і професійної діяльності.

6. Готовність до професійної діяльності формується і підтримується в процесі професійного навчання за допомогою виконання вправ, вирішення

спеціальних завдань та інших засобів, що забезпечують залучення знань, умінь і навичок для накопичення досвіду професійної діяльності.

Розглядаючи готовність як одне ціле, М.І. Дьяченко та Л.А. Кандилович визначають такі компоненти її структури: 1) мотиваційні (потреба в успішному виконанні завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху); 2) пізнавальні (розуміння обов'язків, задачі, оцінка її значення, знання засобів досягнення цілі); 3) емоційні (почуття відповідальності, упевненість в успіху); 4) вольові (управління собою і мобілізація сил, зосередженість на завданні, абстрагування від заважаючих впливів, подолання сумнівів і страху) [99, с. 51].

Порівняльний аналіз структур готовності майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності дав можливість О.В. Матвієнко підстави «вичленити загальні та специфічні компоненти, які відображають особливості того чи іншого виду діяльності» [159, с. 240]. На думку вченої, «спільними для всіх видів готовності є такі компоненти: мотиваційний (ставлення до діяльності, мотиви); змістовий (знання про предмет і способи діяльності); операційний (уміння та навички продуктивної діяльності)» [159, с. 240]. Враховуючи специфіку дослідних завдань, учені по-різному підходять до того чи іншого виду діяльності. Найчастіше у структуру готовності, вважає О.В. Матвієнко, «уводять додаткові компоненти, що зумовлено специфікою виду професійної діяльності, особливостями підготовки майбутнього вчителя до її здійснення» [159, с. 240].

Як вказують В.В. Зайцев і Е.Г. Диканова, найважливішою ознакою готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності є наявність у нього потреби в саморозвитку, в оволодінні здоров'язбережувальними освітніми технологіями через усвідомлення своєї причетності до збереження і формування здоров'я своїх майбутніх вихованців, прийняття на себе особистої відповідальності за успішність і ефективність цього процесу [104]. М.М. Ворник виділяє провідні компоненти готовності до педагогічної діяльності: «ціннісно-мотиваційний, чи аксіологічний, який містить мотиви та потреби до здійснення педагогічної діяльності; мотиваційно-когнітивний

(пізнавально-орієнтаційний, змістово-процесуальний, змістовий) забезпечує теоретичними знаннями; процесуальний (операційний, дієво-операційний або рефлексивний, проєктивно-конструктивний, праксеологічний) володіння практичними вміннями» [74, с. 159].

Виділяючи теоретичну і практичну складові в професійній готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктної діяльності, а також враховуючи складові її компоненти, зокрема, володіння сучасними освітніми технологіями, здатність до професійного саморозвитку, володіння комунікативною компетентністю, Т.В. Газізова та ін. виділяє такі компоненти готовності студентів до проєктної діяльності [77, с. 25]. Мотиваційно-цілеполагаючий компонент детермінований системою спонукальних сил і певних заохочень; він включає як домінанту педагогічного менталітету і світогляду систему особистісних сенсів, зміст яких є орієнтованим на цінності педагогічної діяльності. Цей компонент припускає сукупність таких мотивів, як інтерес до педагогічної професії, позитивні спонукання до здійснення педагогічної діяльності, емпатійне ставлення до усіх учасників освітнього процесу, установку на співпрацю, вміння ставити мету проєкту, досягати її, виходячи з індивідуальних особистісних особливостей, вміння проєктувати професійну педагогічну діяльність. Операціонально-змістовий компонент об'єднує сукупність теоретичної підготовки майбутнього вчителя, системи наукових знань і досвіду творчої діяльності, оволодіння якими забезпечує різнобічний розвиток особистості, сприяє як саморозвитку молодій людині в цілому, так й її професійної діяльності. Цей компонент забезпечує наявність знань про суть, функції, принципи та етапи проєктної діяльності, вміння визначати проблему; здійснювати цілеполагання і планування; інформаційні і комунікативні вміння. Цей компонент складається на основі предметної діяльності, його органічною частиною є пізнавальна активність, що виражається в змісті отриманих знань, їх систематичності і прогностичності. Оцінювально-рефлексивний компонент об'єднує здатність студентів до самооцінки діяльності і її результатів, альтернативність мислення, готовність до



внесення нових прийомів і шляхів вирішення навчальних завдань. Цей компонент припускає уміння майбутнього вчителя проектувати власну педагогічну діяльність і використовувати проектну діяльність в навчанні учнів, а також здатність студентів до об'єктивної оцінки своїх дій в процесі цілеспрямованого професійно особистісного саморозвитку [77, с. 26].

У структурі екологічної культури майбутніх учителів початкової школи А.Р. Гаріфулліна виділила такі компоненти: когнітивний (сукупність отриманих знань про природу, екологічні проблеми і шляхи їх вирішення, взаємозв'язки людини з природою); практичний (діяльність, що проявляється в прагненні до непрагматичної взаємодії з природними об'єктами, досвід природоохороняльної діяльності); ціннісно-смісловий (цінності і ідеали, в основі яких лежить екоцентрична позиція, соціальні норми і правила, які регулюють повсякденне життя); емоційний (здатність відчувати різноманітні почуття стосовно природних об'єктів і явищ, яка виражається за допомогою емоцій); професійний (готовність до екологічної освіти молодших школярів, знання особливостей екологічної освіти в сучасних умовах, розуміння цілей, завдань, форм і методів екологічної освіти) [80].

Структурними компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до формування у дітей культури здоров'язбереження, як вказує Д.М.Правдов, виступають: когнітивний компонент, який відображає сформованість процесів загальноінформаційної діяльності педагога у сфері здоров'язбереження; аналітичний компонент, який відображає здатність аналізувати і інтерпретувати інформацію про технології, побудовані на основі інтеграції рухової і пізнавальної діяльності дітей у процесі формування їх культури здоров'язбереження; мотиваційний компонент, який відображає міру мотиваційних намірів педагога щодо формування у дітей і себе особисто культури здоров'язбереження і вдосконалення навчання і виховання дітей на основі створення умов для інтеграції їх рухової і пізнавальної діяльності; технологічний компонент, який відображає знання технічних і програмних засобів, що забезпечують інтеграцію рухової і пізнавальної діяльності дітей в

процесі навчання і формування у них культури здоров'язбереження; комунікативний компонент, який відображає розуміння і застосування різного виду комунікацій в процесі обміну, передачі і поширення інформації про культуру здоров'язбереження і технологіях її формування не лише у дітей, але і їх батьків; рефлексивний компонент, який відображає здатність осмислення і оцінювання власного рівня компетентності в галузі формування культури здоров'язбереження; ціннісний компонент, який співвідноситься з нормами культури здоров'язбереження і поведінки; методичний компонент, який відображає володіння здатністю організувати навчально-виховний процес в освітній установі на основі інтеграції рухової і пізнавальної діяльності дітей, спрямований на формування культури здоров'язбереження [194].

Зарубіжні науковці (С.О. Airhihenbuwa [261], J.P. Allegrante [262], T. Lynch [269-270], L. O'Connor [271], F.L. Peterson [273], B.J. Smith [275], L.M. Summerfield [276], Z. Yager [281] та ін.) акцентують увагу на особливостях діяльності вчителів, спрямованої на зміцнення та збереження здоров'я школярів.

У структурі готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі ми виділяємо такі структурні компоненти, як: мотиваційний, когнітивний, процесуальний і особистісний (рис. 1.1).

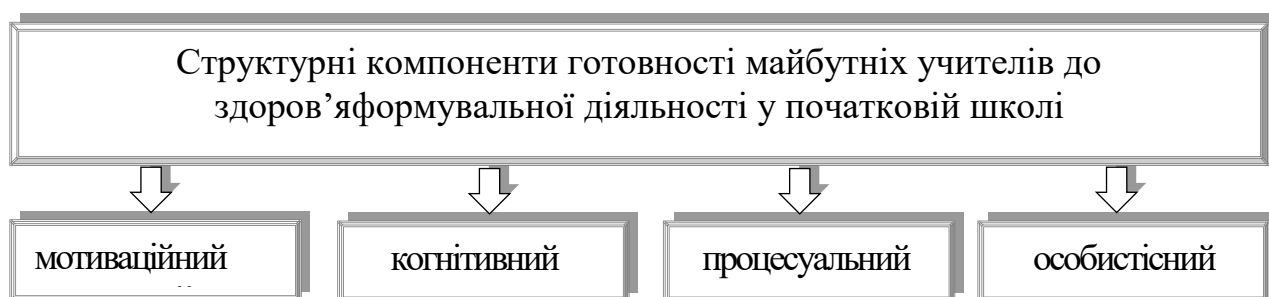


Рис. 1.1. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі

*Мотиваційний компонент* готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі відображає позитивну

мотивацію до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; світогляд і спрямованість, яка виражає потреби, інтереси, ідеали, відповідні обраній професії вчителя початкової школи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що терміни «мотив» і «мотивація» тлумачаться по-різному в різних дослідженнях. Т.Д. Дубовицька вважає, що саме характер потреб і мотивів, що лежать в основі діяльності, визначає напрям і зміст активності особистості у навчанні [95, с. 73].

У «Філософському словнику» (за ред. І.Т. Фролова) мотив трактують як усвідомлене спонування, що зумовлює дію для задоволення будь-якої людської потреби [237, с. 402]. Мотиви безпосередньо передують конкретній поведінці людини і органічно пов'язані з нею. Значний вплив на формування мотивів мають життєвий досвід, переконання особи, її моральні та естетичні почуття.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений нами, показав, що існують розбіжності у визначенні поняття «мотив». Його трактують: як «чинники, що спонукають та спрямовують пізнавальну діяльність студента, значною мірою визначають її успішність» (В.М. Галузяк, М.І. Сметанський та В.І. Шахов) [78, с. 53-54]; як «внутрішню рушійну силу, що спонукає людину до діяльності. У ролі мотивів можуть виступати потреби, інтереси, потяги, емоції, установки, ідеали тощо» (М.М. Заброцький) [103, с. 28]; як «внутрішній рушій, що спонукає людину до діяльності» (С.Д. Максименко) [151, с. 402]; як розглядають мотив не як одиничне психічне явище спонування до діяльності, а як складний процес, результат рефлексії минулої діяльності в нових умовах, динамічна властивість свідомості діяльної особистості, що реалізовується в діалектичній єдності з рефлексією і адаптацією (С.А. Пакуліна та С.М. Кетько) [184].

У найзагальнішому плані мотив є тим, що визначає, стимулює, спонукає людину до здійснення якої-небудь дії, включеної у визначувану цим мотивом діяльність. Мотиви можуть визначатися, вважає І. Стецько, як «моментами, котрі існують поза навчальною діяльністю (зовнішня мотивація), так і тими, які

закладені у ній самій та зумовлені процесом пізнання (внутрішня мотивація)» [222, с. 108].

У зарубіжній психології науковці також приділяють свою увагу питанням, пов'язаним з мотивами. Так, В.Д. Вилюнас пропонує взагалі відмовитися від терміну «мотив», замінивши його конкретними спонукачами активності [69, с. 7].

Існують різні класифікації мотивів навчальної діяльності. Мотиви класифікуються, вважає О. Тамаркіна, виходячи з відношення мотиву до мети: «перша група – мотиви, в основі яких лежать широкі суспільні цілі, які ведуть до порозуміння суспільної значимості навчальної діяльності, навчання як обов'язку; друга група – мотиви, які мають своїм джерелом прагнення до особистого успіху, тобто на перший план виходить особистий сенс і значення; третя група – мотиви, які виникають із пізнавальної потреби» [224, с. 308].

Узагальнення ознак мотивів пізнавальної діяльності дозволив О. Тамаркіній визначити їх взаємозв'язок у сукупності своїх дій та ставлень до навчання: «1) готовність і здатність до різних видів навчання як у практичному, так і в теоретичному плані; 2) схильність до експериментування, яка проявляється в небажанні все брати на віру, а в прагненні все самостійно перевірити й особисто переконатися; 3) підвищена інтелектуальна активність, яка стимулюється не тільки природною віковою допитливістю, але й бажанням розвивати, демонструвати всім навколо свої здібності, отримати високу оцінку; 4) рефлексія інтелектуальних здібностей, особливо оперування понятійним апаратом, удосконалене вміння користуватися ним логічно й абстрактно; 5) усвідомлення змісту практичного значення теоретичних знань, які в майбутньому використовуються у професійній діяльності» [224, с. 309].

М.Л. Ньюшенкова визначає поняття «мотивація» як сукупність процесів, які спонукають, спрямовують і підтримують поведінку людини у напрямі досягнення конкретних цілей [175, с. 42]. Це внутрішня енергія, що включає активність людини в житті, в навчальній праці і на роботі. Мотивація багатогранна. Мотивація класифікуються: матеріальна – нематеріальна;

внутрішня – зовнішня; позитивна – негативна; групова – індивідуальна; конструктивна – неконструктивна; самомотивація. Внутрішня мотивація – це самопробудження суб'єкта до діяльності щодо реалізації пізнаних ним потреб і інтересів: матеріальних, культурних, соціальних, духовних. Зовнішня дія на суб'єкта, яка спонукає його до активної діяльності, характеризує стимули, які стають складовими його зовнішньої мотивації [175, с. 42].

Використання мотивації, вважає Т. Кузнєцова, «дозволяє виявити внутрішні резерви особистості для її розвитку, навчання і виховання, оскільки за допомогою мотивації можна впливати як на продуктивність діяльності, так і на розвиток самої особистості» [134, с. 37].

С.А. Пакуліна та С.М. Кетько визначають як частковий вид мотивації, який включається в навчальну діяльність і вказують, що у студента в університеті відбувається зміна видів навчальної діяльності від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а потім навчально-професійної, що призводить до мотиваційних змін [184]. На думку М.В. Овчинникова, мотивація навчальної діяльності є співвідношенням цілей, що стоять перед студентом, яких він прагне досягти, і внутрішній активності особистості [177].

Навчальна мотивація, вважає І.М. Кустовська, «визначається специфічними для навчальної діяльності факторами: власне освітньою системою, освітнім закладом, організацією навчального процесу, суб'єктивними особливостями тих, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими тощо), суб'єктивними особливостями педагога, насамперед його ставленням до учнів, до власної справи та специфікою навчальної дисципліни» [139, с. 136].

О.І. Зайцева визначає поняття «професійна мотивація студентів» як процес з'ясування різного рівня стимулів зовнішнього середовища, представленим у вигляді соціально-психологічних умов, що відповідають за зміст і стан набору професійних мотивів, які утворюють спрямованість особистості студента і формуються в аудиторній і позааудиторній діяльності з метою осмисленого оволодіння майбутньою професією [105, с. 48].

У літературі представлені теоретичні напрацювання, пов'язані зі стадіями мотиваційного процесу. Так, В.І. Ковальов описує стадіальний характер мотивації, в якій включає потребу, спонукання, аналіз умов, засобів і шляхів вирішення завдань, урахування наслідків, постановку мети і визначення плану дій [120, с. 6].

Мотиваційна сфера особистості, вважає М.Л. Ньюшенкова, є системою взаємопов'язаних мотивів [175, с. 43]. Домінуючий мотив визначає індивідуальну поведінку. Т. Кузнєцова вказує, що «сформованість мотиваційної сфери, мотиваційного механізму є необхідною передумовою успішності навчання та реалізації внутрішніх можливостей» [134, с. 38]. При схемному описі структури мотиваційної сфери особистості В.В. Богуславський вказує на наступні її елементи: соціальне макросередовище, що створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку мотивації; чинники, що здійснюють вплив на формування і розвиток цієї сфери особистості; споживи як джерело виникнення мотивів; мотиви; цілеполагання; результат, що відображає діяльність [53, с. 30]. А.А. Файзулаєв пропонує такі стадії мотиваційного процесу: виникнення і усвідомлення спонукання; мотив; реалізація мотиву; закріплення мотиву, внаслідок чого він стає рисою характеру; актуалізація потенційного спонукання [226, с. 22-23]. Е.П. Ільїн виділяє три етапи формування мотивації, в які включені: стимул; потреба; мотив; пошукова активність (внутрішня і зовнішня), пов'язана з вибором можливих засобів задоволення потреби в цих обставинах; мета [113, с. 70-73].

Д.В. Колесов використовує поняття «мотиваційне поле», яке функціонує за рахунок наступних стадіальних елементів: потребнісного спонукання; потреби; потребнісного результату; програмних дій; мотивів; виконавській активності; діяльності [124, с. 7].

П.А. Малихін вказує, що не існує єдиного уявлення про стадії мотиваційного процесу і етапи виникнення мотиву [154, с. 36]. Проте можна констатувати, що стадії мотивації, їх послідовність і кількість, а також зміст, що

вкладається науковцем в опис кожної з них, залежить від виду стимуляції, під впливом якої розгортається сам процес [154, с. 36].

О.І. Зайцева виділяє структурні елементи мотиваційного процесу в його стадіальному протіканні: стимул, потреба, спонукання, мотив, мета, діяльність [105, с. 47]. Протікання обумовлене психічними властивостями особистості. Кожен з елементів відображає особливість мотиваційного процесу, а відповідно, може бути застосованим при аналізі визначень мотивації в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема у сфері підготовки до майбутньої професійної діяльності, успішність якої пов'язана з професійною мотивацією студента як одного з суб'єктів навчально-виховного процесу.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття «мотивація» включаються всі різноманітні процеси детермінації активності людини. Науковці пов'язують мотивацію з потребами і мотивами, світоглядом людини, уявленнями про себе, переживаннями, знаннями про середовище, оцінками інших людей. Мотивація навчання виражається в прийнятті студентами цілей, завдань навчальної діяльності і осмислення їх як особистісно значущих і необхідних. Навчальна діяльність в педагогічній психології розглядається як специфічний різновид навчання, спеціально організовуваний з метою самовдосконалення і саморозвитку суб'єкта, освоєння ним системних знань, напрацювання узагальнених способів дій і їх застосування в різних ситуаціях.

Теоретичний аналіз психологічних праць дозволив вказати на те, що поняття «структура мотивації» використовується тоді, коли мова йдеться про домінування, ієрархію мотивів, виділення їх основних груп, підгруп і зв'язків між ними. На нашу думку, мотиваційна структура студентів вищих навчальних закладів складається з мотивів навчання і мотивів досягнення успіху. Професійна мотивація студентів є одним з видів мотивації, який формується і розвивається в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Отже, мотиваційний компонент готовності стимулює майбутніх учителів початкової школи до здійснення здоров'яформувальної діяльності.

*Когнітивний компонент* готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі відображає знання з анатомії, фізіології дітей з основами генетики та валеології, знання з безпеки життєдіяльності та знання з методики навчання основам здоров'я.

Зміст когнітивної сфери відкриває для студентів вільний і варіативний вибір системи нових, необхідних теоретичних, педагогічних, технологічних знань, сформованість яких відображає теоретичну готовність студентів до професійної діяльності. К.В. Заречнова вважає, що складовою когнітивного компонента педагогічної спрямованості у професійній підготовці майбутніх фахівців є наступна система знань: 1. Теоретичні знання включають педагогічні терміни і поняття, буденні і наукові факти; педагогічні закономірності і принципи (підходи), що дозволяють отримати об'єктивні педагогічні знання; теорії і концепції педагогічних ідей, що розробляються різними ученими і науковими школами в руслі різноманітних філософських переконань, що формуються в контексті світової цивілізації. В цьому випадку кожен студент, розвиваючись як суб'єкт пізнавального процесу, визначає для себе найбільш прийнятні ідеї і теорії, які в майбутньому стануть фундаментом його особистого кредо і технології професійної діяльності. 2. Педагогічні знання – це ті знання, в яких акцент здійснюється на розвиток особистості і цілеспрямованому формуванні її потреб. Включають вивчення: соціальних чинників розвитку особистості; формування особистості в колективі; знань закономірностей вікового і індивідуального розвитку людини; формування основ моральної і естетичної культури; особистісних чинників впливу; стратегій взаємодії; сутності і логіки комунікативного процесу; закономірності спілкування і мовної поведінки; професійній адаптації; міжособистісних стосунків. Педагогічні знання дозволяють майбутнім фахівцям сформувати поняття про соціально-психологічні якості особистості і про роль людини в сучасному суспільстві. 3. Технологічні знання – це знання, які дозволяють задовольнити практичні потреби людини. Практичне застосування педагогічних знань здійснюється у бесіді, в якій обов'язково повинні



аналізуватися факти, що розкривають соціальний, моральний та естетичний зміст тих або інших сторін громадського життя. Такими фактами можуть виступати діяльність певної особи або окрема її властивість [108].

Вважаємо, що основна роль системи знань полягає в тому, що, по-перше, на їх основі у майбутніх учителів початкової школи формується педагогічна спрямованість; по-друге, студенти здійснюють пошук вирішення виникаючих завдань з урахуванням наявних у них педагогічних знань; по-третє, знання є основою та опорою для вибору методів і засобів, які використовуються у професійній діяльності.

Отже, когнітивний компонент готовності передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкової школи знаннями про здоров'яформувальну діяльність у початковій школі.

*Процесуальний компонент* готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі складається з професійно орієнтованих умінь та навичок щодо організації здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

О.В. Омельченко вважає, що «ці особливості полягають в актуалізації гуманістичного потенціалу вчителя й трансформації педагогічної свідомості, пов'язаної з такими основними чинниками, як: зміна ставлення педагога до дитини (він має приймати її такою, якою вона є, і на цій основі намагатися зрозуміти її потреби, здібності, її індивідуальний шлях розвитку); зміна ставлення вчителя до завдань навчально-виховного процесу, які передбачають не лише досягнення дидактичних цілей, а передусім підтримку й зміцнення здоров'я учнів; зміна ставлення до себе й свого здоров'я, усвідомлення свого внутрішнього світу, ступеня впливу на дітей і здійснення професійно-педагогічної діяльності з позиції здоров'язбереження учнів» [179, с. 7].

Важливим показником готовності майбутніх учителів початкової школи студента до здоров'яформувальної діяльності є їх професійна мобільність.

Для повнішого розуміння сутності терміну «мобільність», звернемося до словників. Так, у «Великому тлумачному соціологічному словнику (Collins)»

поняття «мобільність» тлумачиться як рухливість (*mobilis* – рухливий), здатність до швидкого пересування та дії [55]. Для характеристики змісту поняття «мобільність» в контексті його соціальної природи відмітимо, що у «Філософському словнику» під. ред. І.Т. Фролова поняття «мобільність» визначається як зміна положення суб'єкта у зв'язку з підвищенням громадської значущості через особистісні досягнення і появу нових можливостей [237]. Мобільність, вважає Е.А. Подвигіна, в широкому розумінні цього слова актуалізується як зовнішніми ситуаціями (зміна соціального положення, затребуваність тих або інших професій, економічні обставини), так і внутрішніми особистісними чинниками (рівень самосвідомості, ціннісні пріоритети) [191, с. 208].

Інтегруючи представлені наукові підходи до поняття «мобільність», Е.А. Подвигіна вказує, що, з одного боку, мобільність являється зовнішнім соціальним переміщенням, рухом, переходом індивіда з однієї групи, сфери діяльності в іншу, а з іншої – внутрішньо властива особистості властивість, яка сприяє задоволенню потреб в оцінці і коригуванні ситуації [191, с. 208].

Уперше поняття «професійна мобільність» було застосоване у 1927 році у праці Пітіріма Сорокіна «Соціальна мобільність», яка була опублікована у Нью-Йорку.

Ураховуючи той факт, що сучасне динамічне суспільство потребує такого фахівця, який здатен швидко адаптуватись до умов професійної та соціальної дійсності, самостійно реалізовувати вимоги фахового зростання, мобільність, вважає І.А. Нагрибельна, «виступає як невід'ємна складова професійної зрілості суб'єкта» [170, с. 171]. Мобільність майбутнього педагога, на думку вченої, є «іманентно властивою особистісно-професійною якістю вчителя, складова процесу самостійної фахової підготовки в умовах вищої школи» [170, с. 173].

Професійна мобільність, вважає А.І. Ковальова, є переміщенням індивіда або професійної групи в соціально-професійній структурі суспільства із зміною або без зміни соціального статусу [121, с. 298]. Професійна мобільність є

різновидом соціальної мобільності, як визначалася П. Сорокіним як переміщення індивіда або групи по сходинках соціальних сходів. Каналами індивідуальної професійної мобільності є професійна освіта (середня, вища, перепідготовка, підвищення кваліфікації, самоосвіта), ефективне використання результатів освіти, досвід і результати професійної діяльності, особистісний потенціал, сім'я та особисті зв'язки. На професійній мобільності людини позначаються, по-перше, сформованість її особистості, розвинутість її здібностей і соціальних якостей, необхідних для професійної діяльності, по-друге, безпосередня професійна підготовка та рівень отриманої кваліфікації.

Професійну мобільність І.В. Шпекторенко розглядає як здатність індивіда до оволодіння новими (переважно професійними) знаннями, навичками та вміннями, до швидкої зміни стану, статусу, соціальної категорії, його вміння швидко орієнтуватися в ситуації, саморегулюватися, самоконтролюватися, самоорганізовуватися та знаходити потрібні форми діяльності (адаптаційна мобільність) [256]. Професійно мобільною особою є особа, що має певну потребу і потенціал самореалізації в певному професійному середовищі [256].

Науковці розглядають вертикальну професійну мобільність (рух у професійно-кваліфікаційній структурі) і горизонтальну професійну мобільність (соціальні переміщення без якісної зміни професії або кваліфікації).

Вважаємо, що для ефективної реалізації мобілізаційних навичок майбутнім учителям початкової школи необхідно володіти комплексом певних якостей, інтегрованих у понятті «професійна мобільність» і сформованих в умовах освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу. У даному випадку слід говорити про нову якість професійної підготовки соціально затребуваного і конкурентоздатного вчителя початкової школи, що обумовлено, з одного боку, необхідністю в умовах глобалізації і інтеграції національних економік підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи, а з іншої – потребою забезпечення інноваційних процесів у вищих навчальних закладах. Процеси формування і розвитку професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами як

складові підготовки, яка здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах, в яких студент поступово оволодіває технологіями здоров'яформуванняльної діяльності з молодшими школярами.

Отже, процесуальний компонент готовності забезпечує особистісне усвідомлення значення отриманих знань майбутніми вчителями початкової школи й професійно орієнтованих умінь та навичок їх використання у здоров'яформуванняльної діяльності

*Особистісний компонент* готовності майбутніх учителів до здоров'яформуванняльної діяльності у початковій школі відображає комунікативні здібності, емпатію та прагнення до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Як реальну, онтологічну основу формування і розвитку професійної компетентності особистості А.В. Карпов розглядає професійно важливі якості, під якими розуміються особистісні і суб'єктні якості, які є найбільш значущими для забезпечення діяльності [118, с. 44]. При цьому одне з основних завдань виховної роботи вищих педагогічних навчальних закладів полягає у формуванні і розвитку у студентів професійно важливих якостей, необхідних їм як майбутнім учителям початкової школи.

Комунікативні здібності характеризують цілеспрямовану взаємодію, при якій встановлюються і розвиваються контакти між людьми, напрацьовуються і дотримуються загальні правила, тактика і стратегія поведінки. Основу складають потреби майбутніх учителів початкової школи в забезпеченні умов життєдіяльності, інформаційному обміні, реалізації загальних і індивідуальних завдань, досягненні загальних і індивідуальних особистісних цілей. Комунікація в перекладі з латині «communico» означає «роблю загальним, зв'язую, спілкуюся». У професійній діяльності виконуються три основні функції: комунікативна, яка включає обмін інформацією; інтерактивна, яка передбачає організацію взаємодії; перцептивна, яка відображає процес сприйняття і формування образу іншої людини і встановлення взаємодії. Наявність комунікативних здібностей свідчить про уміння чітко та швидко

встановлювати ділові контакти, проявляти ініціативу, активно взаємодіяти в спільній діяльності з оточуючими людьми, встановлювати міжособистісні зв'язки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати та висловлювати судження, регулювати своє поведінку та знаходити продуктивні засоби реагування у конфліктних ситуаціях.

У сучасній психологічній науці емпатія як явище вивчається в різних аспектах і напрямках. А.Н. Бражникова вказує, що розглядаються питання, пов'язані з: 1) природою емпатії як психічного явища; 2) зв'язком емпатії з егоїстичними і альтруїстичними тенденціями в поведінці людини; 3) роллю зараження, індукції, умовних рефлексів, інтуїції в прояві емпатії; 4) формою прояву емпатії і способів їх фіксації; 5) функціями емпатії у вихованні і розвитку особистості [63].

У зв'язку з цим існують різні трактування поняття «емпатія». Так, Е.В. Мельник вказує, що під емпатією розуміють: психологічний процес, що дозволяє одній людині зрозуміти переживання іншої; діяльність людини, що дозволяє особливим чином будувати спілкування; особливий вид уваги до іншої людини; здатність, властивість особистості [162, с. 231]. Психологами емпатія характеризується як безумовне позитивне ставлення до іншої людини. А.К. Бохарт вказує, що поняття «емпатія» розуміється як сукупність стосунків визнання, допомоги, теплоти, розуміння, близькості та безумовної позитивності на адресу партнера зі спілкування [61, с. 27-29]. Е.П. Ільїн розглядає емпатію як емоційну особливість людини, яка відіграє значну роль у стосунках між людьми, у встановленні взаєморозуміння між ними, також в дослідженнях [113, с. 365]. У концепції Т.П. Гаврилової емпатія подана у формі співчуття, яке призводить до актуалізації стосунків теплоти, довіри, турботи, відкритості та підтримки на адресу об'єкту емпатії [76, с. 140]. Емпатія як безумовне позитивне ставлення до іншої людини, на думку А.Н. Бражникової, означає таке духовне єднання особистості, коли одна людина настільки переймається переживаннями іншої, що тимчасово ототожнюється з нею, як би розчиняється в ній, коли об'єктом емоційної сприйнятливості індивіда стають переживання

інших людей [63]. На думку вченої, закладене в емпатії уміння проявляти альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншої людини відображає рівень морального розвитку особистості. У свою чергу, невідомий інтерес до іншої людини, розуміння значущості і цінності іншої особистості, що не допускають відчуженості і байдужості на адресу переживань іншої людини, виступають найважливішими характеристиками моральних якостей [63].

Отже, емпатія як безумовно позитивне ставлення до молодших школярів, є моральною якістю особистості майбутнього вчителя початкової школи. У процесі вищої професійної освіти як особливої форми соціального регулювання і супроводу професіоналізації особистості відбувається якісний стрибок у розвитку молодшої людини, в якій формується системна якість готовності до професійної діяльності.

За період навчання у вищому навчальному закладі, на думку А.Н. Бражникової, за наявності сприятливих умов у студентів розвиваються усі рівні психіки, які визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості [63]. У цей період найактивніше розвиваються моральні якості і почуття людини та формується система ціннісних орієнтацій. Більше того, психіка молодих людей відрізняється особливою пластичністю, і цей вік є сенситивним для формування моральних якостей особистості, зокрема емпатії.

Вважаємо, що дослідження емпатії майбутніх учителів початкової школи на стадії професійної підготовки дозволить в умовах модернізації сучасної вищої педагогічної освіти розробити шляхи морального самовдосконалення та самореалізації особистості майбутнього вчителя початкової школи.

На основі теоретичного узагальнення методологічних підходів до проблеми саморозвитку Ж.Г. Гараніна виокремила його найбільш суттєві особливості [79]. З позицій діяльнісного підходу особистісний саморозвиток трактується як один з проявів діяльнісної сутності людини, спрямований на зміну самого суб'єкта (О.М. Леонтьєв). З позицій системного підходу під саморозвитком розуміється цілісне системне утворення, що складається з

взаємопов'язаних функціональних компонентів, які не зводяться до аддитивного складання складових (А.Г. Асмолов, Б.Ф. Ломов) [14], [146]. Суб'єктний підхід розглядає саморозвиток як орієнтацію на якісну зміну особистості, яка є автором власних змін, перетворень і форм розвитку (М.В. Ермолаєва, Г.А. Цукерман) [101], [247]. З позицій аксіологічного підходу, що акцентує увагу на цінностях, установках і цілях професійно-значущої діяльності, саморозвиток розглядається як орієнтація особистості на цінності, як феномен, який інтегрує в собі аспекти ціннісного засвоєння особою навколишньої дійсності, перетворення суб'єкта в діяльності і спілкуванні, екстраполяції особи в майбутнє (О. В. Бондаревська, С. В. Кульневич) [58].

З позицій акмеологічного підходу під особистісно професійним саморозвитком розуміється досягнення вищих стандартів у професійному розвитку (А.А. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова) [90], [156]. З позицій синергетичного підходу під саморозвитком розуміється процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних дій, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення (Е.Ф. Зеєр) [109].

Ж.Г. Гараніна пропонує розглядати особистісний і професійний саморозвиток з позицій синергетичного підходу як інтеграційну систему, засновану на діяльнісному перетворенні особою себе, породжувану потребами в самозмінах і особистісному зростанні, що здійснюється у процесі саморегуляції своєї поведінки і діяльності, спрямованої на досягнення особистісних і професійно значущих цілей [79]. Нам імпонує це тлумачення особистісного та професійного саморозвитку.

Отже, особистісний компонент готовності передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкової школи професійно важливими якостями, зокрема комунікативними здібностями, емпатією та прагненням до саморозвитку.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя початкової школи до діяльності є складною багатоструктурною освітою, яка виражається у ступені відповідності особистості вимогам здоров'яформувальної діяльності. Наявність

готовності є обов'язковою передумовою здійснення здоров'яформувальної діяльності. Готовність до конкретного виду здоров'яформувальної діяльності має специфічні особливості, які обумовлені характером цієї діяльності. Проблема готовності до здоров'яформувальної діяльності не обмежується тільки теорією, а має певне практичне значення. У структурі готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі виділено мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний структурні компоненти. Мотиваційний компонент готовності стимулює до оволодіння професійно орієнтованими знаннями, а також спонукає до реалізації відповідних професійно орієнтованих умінь та навичок. Оволодіння професійно орієнтованими знаннями (когнітивний компонент готовності) сприяє усвідомленому оволодінню і використанню студентами професійних умінь та навичок. У результаті засвоєння певної суми знань відбувається перегляд цілей і розвиток цінностей здоров'яформувальної діяльності, тобто трансформація в цілому ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя початкової школи. У той же час на основі потреб та інтересів відбувається актуалізація і формування професійно-педагогічної спрямованості. У свою чергу, процесуальний компонент готовності забезпечує особистісне усвідомлення майбутніми учителями початкової школи значення отриманих знань і умінь їх використовувати у здоров'яформувальної діяльності. Особистісний компонент готовності забезпечує оволодіння майбутніми вчителями початкової школи професійно важливими якостями, зокрема комунікативними здібностями, емпатією та прагненням до саморозвитку.

### **Висновки до першого розділу**

Аналіз наукової літератури щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі засвідчив, що з позицій сьогодення соціальне замовлення на випускників вищих педагогічних навчальних закладів потребує ефективної підготовки студентів до майбутньої



професійної діяльності, вихованням у них професійно значущих якостей, якнайшвидшої адаптації й активізації їх діяльності у зв'язку з розвитком нової ситуації в світі та країні.

Науковці (В.І. Бондар, П.М. Гусак, О.А. Комар, С.М. Мартиненко, О.В. Матвієнко, О.В. Омельченко, Н.О. Прасол, О.Я. Савченко, О.А. Федій, І.Б. Червінська та ін.) вказують, що зміцнення демократичних і гуманістичних принципів навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів передбачає оновлення змісту і напрямів освітньої практики, пошук і вдосконалення форм, методів і засобів підготовки висококультурних, компетентних учителів початкової школи, здатних творчо вводити освітні інновації в контекст сучасних тенденцій, спрямовувати власні зусилля на саморозвиток і самовдосконалення.

Аналіз літератури з фізичного виховання показав, що науковці (О.Д. Дубогай, В.В. Колосовська, О.В. Кузнецов, Л.І. Лубишева, Н.В. Москаленко, І.В. Поташнюк та ін.) вказують на здоров'яформувальну складову фізичного виховання молодших школярів.

У розділі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається як процес, який є результатом теоретичної і практичної підготовки, що здійснюється у вищих навчальних закладах протягом певного терміну навчання і передбачає наявність ціннісних орієнтацій студентів щодо забезпечення оптимального індивідуального рівня адаптації молодших школярів до вимог навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти, виховання відповідального ставлення учнів до власного здоров'я, залучення їх до здорового і безпечного способу життя.

Теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних учених (М.М. Ворник, С.В. Данильченко, О.А. Комар, А.М. Крамаренко, О.В. Кузнецов, О.С. Малярєнко, С.М. Мартиненко, О.В. Матвієнко, Ю.В. Науменко, Н.К. Смирнов, Ю.Д. Шаповал, Ю.О. Шишкіна та ін.) дозволив уточнити сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до здоров'яформувальної

діяльності у початковій школі», яке розглядається як інтегрована якість особистості, що характеризується позитивною мотивацією на соціально-педагогічну діяльність, пов'язану зі збереженням і зміцненням здоров'я учнів, професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками щодо підвищення життєвого потенціалу молодших школярів і навчання їх конкретним заходам безпеки життєдіяльності.

У структурі готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі виділено мотиваційний, когнітивний, процесуальний і особистісний структурні компоненти.

Нами вказано, що майбутні вчителі початкової школи повинні володіти не окремими розрізненими знаннями у галузі педагогіки, а їх системою, яка цілісно відображає особливості професійної діяльності у початковій ланці освіти та організовується на основі сучасних наукових теорій, ідей та принципів, спрямованих на зміцнення та збереження здоров'я молодших школярів.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях [29; 37; 38; 42; 43; 45; 46; 47; 51].

## РОЗДІЛ 2

### ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

#### 2.1. Методика та напрями дослідження

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала у практичній реалізації і перевірці результативності виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася протягом 2004-2015 років відповідно до практико-пошукового, концептуального, дослідно-експериментального та узагальнювального етапів:

– практико-пошуковий етап (2004-2009 роки) був спрямований на аналіз наукової літератури щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; визначення наукового тезауруса; з'ясування структури готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; розроблення оцінювально-діагностичного комплексу для визначення рівня сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;

– концептуальний етап (2010-2011 роки) був спрямований на виявлення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; розроблення та теоретичне обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; визначення експериментальної бази, контингенту студентів, що брали участь в педагогічному експерименті; розроблення педагогічного забезпечення,

необхідного для реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;

– дослідно-експериментальний етап (2012-2015 роки) був спрямований на реалізацію педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі і діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх учителів, які увійшли до експериментальної та контрольної груп, до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;

– на узагальнювальному етапі (2015-2016 роки) аналізувалося вирішення завдань дослідно-експериментальної роботи, теоретично осмислювалися результати дослідження, уточнювалися теоретичні положення та висновки, отримані у процесі педагогічного експерименту.

Сформованість готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі визначали мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний критерії.

Для оцінювання за мотиваційним критерієм нами було використано методику самооцінювання професійно-педагогічної мотивації, яка була адаптована Н.П. Фетискіним [227].

Ця методика, яку подано у додатку А, дозволяє визначити ступень професійно-педагогічної мотивації майбутніх учителів початкової школи. Студент повинен надати відповідь на 17 тверджень. Йому необхідно обвести букву, відповідну його відповіді. Якщо студент завжди робить те, що написано в твердженні, то він повинен обвести букву З, якщо студент поступає так не завжди, але часто, то він повинен обвести букву Ч, якщо студент вважає за доцільне відповісти «не дуже часто», то він повинен обвести букви НДЧ, якщо студент так поступає рідко, то він повинен обвести букву Р і, нарешті, якщо студент цього не робить ніколи, то він повинен обвести букву Н.

Відповідь «завжди» оцінюється 5 балами, відповідь «часто» – 4 балами, відповідь «не дуже часто» 3 балами, відповідь «рідко» – 2 балами, відповідь «ніколи» – 1 балом.

Ключ до визначення професійно-педагогічної мотивації: слід порахувати бали за відповіді, які характеризують професійну потребу, функціональний інтерес та допитливість, що розвивається. До цих відповідей віднесено відповіді на запитання № 1, № 2, № 4, № 6, № 7, № 10, № 12, № 13, № 16.

Підрахуємо суму балів. Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним критерієм характеризується сумою 45 – 35 балів, середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним критерієм характеризується сумою 34 – 18 балів, низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за мотиваційним критерієм характеризується сумою 17 та менше балів.

Для оцінювання за когнітивним критерієм нами були розроблені тестові завдання, які подано у додатку Б.

За кожну правильну відповідь на запитання тестових завдань студент повинен був отримати 1 бал.

Підрахуємо суму балів. Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм характеризується сумою 40 – 36 балів, середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм характеризується сумою 35 – 25 балів, низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за когнітивним критерієм характеризується сумою 24 та менше балів.

Для оцінювання за процесуальним критерієм нами було розроблено відповідну картку, яку подано у додатку В.

Студент повинен був оцінити рівень власних умінь щодо готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, поставивши відповідну позначку у 37 твердженнях.

За кожну відповідь, яка характеризувала його високий рівень, студент отримував 5 балів, за кожну відповідь, яка характеризувала його середній

рівень, студент отримував 4 бали, за кожну відповідь, яка характеризувала його низький рівень, студент отримував 3 бали.

Підраховуємо суму балів. Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за процесуальним критерієм характеризується сумою 185 – 170 балів, середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за процесуальним критерієм характеризується сумою 169 – 148 балів, низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи за процесуальним критерієм характеризується сумою 147 та менше балів.

Для оцінювання за особистісним критерієм нами було використано:

– методику визначення комунікативної готовності до діалогу з дитиною (за І.І. Ридановою);

– методику діагностики рівня емпатичних здібностей (за В.В. Бойком);

– методику діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.Н. Бережновою).

Тест «Комунікативна готовність до діалогу з дитиною» (за І.І. Ридановою) подано у додатку Д.

Студент повинен обрати власну відповідь на 17 запитань.

Підраховується сума балів, які набрав майбутній учитель початкової школи, таким чином: за відповідь «а» – 3 бали, за відповідь «б» – 5 балів, за відповідь «в» – 3 бали.

Високий рівень сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною характеризується сумою більше 55 балів, середній рівень сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною характеризується сумою 54 – 35 балів, низький рівень комунікативної готовності до діалогу з дитиною характеризується сумою 34 та менше балів.

Методику діагностики рівня емпатичних здібностей (за В.В. Бойком) [162] подано у додатку Е.

Ключ до тесту.

Підраховується число правильних відповідей за кожною шкалою, а потім визначається сумарна оцінка. Оцінки за кожною шкалою можуть варіювати від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра в структурі емпатії.

У цій методиці в структурі емпатії розрізняються 6 тенденцій (шкал).

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини на сутність будь-якої іншої людини, на її стан, проблеми та поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, що відкриває шляхи емоційного і інтуїтивного віддзеркалення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку або мотивацію інтересу до іншої людини.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здібності людини входити в єдину емоційну «хвилю» з оточенням, співпереживати та брати участь. Емоційна чуйність в даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, коли відбувається емоційне підстроювання до іншої людини. Співучасть і співпереживання виконують роль зв'язуючої ланки.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здібності людини аналізувати поведінку партнерів, діяти в умовах відсутності об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції формуються різні відомості про партнерів. Інтуїція менш залежить від стереотипів, чим осмислене розуміння партнерів.

Установки, які сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або затрудняють дію усіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії знижується, якщо людина прагне уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти обізнаність стосовно іншої особи, переконуючи себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточення.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості та

довірливості. Кожна людина своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє словесно-емоційному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості та підозрливості перешкоджає розкриттю і емпатичному досягненню.

Ідентифікація є ще однією неодмінною умовою успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі з переживань, постановки себе на місце партнера. У основі ідентифікації лежить легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

1. Раціональний канал емпатії : +1, +7, - 13, +19, +25, - 31;
2. Емоційний канал емпатії : - 2, +8, - 14, +20, - 26, +32;
3. Інтуїтивний канал емпатії : - 3, +9, +15, +21, +27, - 33;
4. Установки, які сприяють емпатії: +4, - 10, - 16, - 22, - 28, - 34;
5. Проникаюча здатність в емпатії: +5, - 11, - 17, - 23, - 29, - 35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, - 24, +30, - 36.

Інтерпретація результатів.

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії :

+1, +4, +5, +6, +7, +8, +9, +12, +15, +18, +19, +20, +21, +25, +27, +30, +32;  
 - 2, - 3, - 10, - 11, - 13, - 14, - 16, - 17, - 22, - 23, - 24, - 26, - 28, - 29,  
 - 31, - 33, - 34, - 35, - 36.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль у інтерпретації основного показника, яким є рівень емпатичних здібностей. Сумарний показник теоретично може змінюватися і межах від 0 до 36 балів.

Високий рівень сформованості емпатичних здібностей майбутніх учителів початкової школи характеризується сумою 36 – 30 балів, середній рівень сформованості емпатичних здібностей майбутніх учителів початкової школи характеризується сумою 29 – 15 балів, низький рівень сформованості емпатичних здібностей майбутніх учителів початкової школи характеризується сумою 14 та менше балів.



Методику діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.Н. Бережновою) [93] подано у додатку Ж.

Відомо, що саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, які сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе у професійній діяльності.

Тест «Рефлексія на саморозвиток» включає 18 питань і по три передбачувані відповіді на кожного. Вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, які сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе у професійній діяльності (в даному випадку оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

### Оцінювання рівня прагнення до саморозвитку (за Л.Н. Бережновою)

Питання	Оцінні бали відповідей	Питання	Оцінні бали відповідей
1	а – 3; б – 2; в – 1	10	а – 2; б – 3; в – 1
2	а – 2; б – 1; в – 3	11	а – 1; б – 2; в – 3
3	а – 1; б – 2; в – 3	12	а – 1; б – 3; в – 2
4	а – 3; б – 2; в – 1	13	а – 3; б – 2; в – 1
5	а – 2; б – 3; в – 1	14	а – 1; б – 3; в – 2
6	а – 3; б – 2; в – 1	15	а – 1; б – 3; в – 2
7	а – 2; б – 3; в – 1	16	а – 3; б – 2; в – 1
8	а – 3; б – 2; в – 1	17	а – 2; б – 1; в – 3
9	а – 2; б – 3; в – 1	18	а – 2; б – 3; в – 1

Високий рівень прагнення до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи характеризується сумою 54 – 45 балів, середній рівень прагнення до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи

характеризується сумою 44 – 30 балів, низький рівень сформованості прагнення до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи характеризується сумою 29 та менше балів.

Таблиця 2.2

**Оцінювання за критеріями сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, бали**

Критерій	Рівень		
	Високий	середній	низький
Мотиваційний	45 – 35	34 – 18	17 та менше
Когнітивний	40 – 36	35 – 25	24 та менше
Процесуальний	185 – 170	169 – 148	147 та менше
Особистісний Рівень комунікативної готовності до діалогу з дитиною	75 – 55	54 – 35	34 та менше
Особистісний Рівень сформованості емпатичних здібностей	36 – 30	29 – 15	14 та менше
Особистісний Рівень прагнення до саморозвитку	54 – 45	44 – 30	29 та менше
Усього	435 – 371	370 – 271	270 та менше

Дані таблиці 2.2 свідчать про те, що високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується сумою 435 – 371 балів, середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується сумою 370 – 271 балів, низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується сумою 270 та менше балів.

До одного з методів статистичної обробки результатів педагогічного експерименту нами було віднесено t-критерій Стюдента, який застосовувався з метою надання відповіді: чи відрізняються достовірно, тобто надійно, результати однієї групи від результатів іншої групи. Сутність цього критерію полягає в тому, що оцінюється міра розбіжності середніх арифметичних показників двох груп даних ( $M_1$  і  $M_2$ ) відносно дисперсії  $\sigma^2$ , розрахованої стосовно цих двох груп, де кількість членів відповідає  $N_1$  і  $N_2$  (формула 2.1).

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

Вкажемо, що t-критерій Стюдента для порівняння результатів, які були отримані у контрольній та експериментальній групі окремо у процесі проведення педагогічного експерименту, розраховувалися за формулою 2.2:

$$t = \frac{|M_d|}{\sigma_d / \sqrt{N}}$$

де  $M_d$  – середня різниця значень,

а  $\sigma$  – стандартне відхилення різниць.

Таким чином, нами розглянуто методику, етапи та напрями дослідження. Для оцінювання за мотиваційним критерієм було використано методику самооцінювання професійно-педагогічної мотивації (за Н.П. Фетискіним). Для оцінювання за когнітивним критерієм – було розроблено тестові завдання. Для оцінювання за процесуальним критерієм – було розроблено відповідну картку. Для оцінювання за особистісним критерієм – було використано: методику визначення комунікативної готовності до діалогу з дитиною (за І.І. Ридановою); методику діагностики рівня емпатичних здібностей (за В.В. Бойком); методику діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.Н. Бережновою). Охарактеризовано практико-пошуковий, концептуальний,

дослідно-експериментальний та узагальнювальний етапи дослідно-експериментальної роботи.

## **2.2. Модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі**

При побудові моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі нами аналізувалися докторські дисертації: І.В. Бужина – теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів [64], П.М. Гусак – теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів [85], С.А. Зайцева – система формування інформаційної і комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі [106], Я.П. Кодлюк – теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.) [123], О.А. Комар – теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології [126], С.А. Литвиненко – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності [147], А.Г. Маджуга – педагогічна концепція здоров'ястворювальної функції освіти [150], С.М. Мартиненко – система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності [157], О.В. Матвієнко – теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня [158], О.А. Федій – теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності [234], Л.Л. Хоружа – теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів [244] та ін.

Нами були проаналізовані кандидатські дисертації вітчизняних науковців, в яких вивчалися такі аспекти: К.Б. Авраменко – методична підготовка вчителів початкових класів в педагогічних учбових закладах України (1956–1996 рр.) [1],

С.О. Бурчак – підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання математики [65], С.П. Власенко – особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів [71], Л.В. Волик – підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів [72], С.М. Дубяга – підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації [97], Л.В. Зімакова – підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва [111], В.І. Імбер – педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів [116], Н.В. Казакова – організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки [117], А.М. Крамаренко – підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу [131], І.А. Малишевська – підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи [152], О.С. Маляренко – професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв’язання дидактико-методичних задач [155], В.В. Матіяш – педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання [160], Л.О. Мацук – підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів [161], Т.П. Москвіна – підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю [167], О.В. Омельченко – особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров’язберігаючого навчально-виховного процесу [179], С.М. Паршук – підготовка майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів [186], Л.О. Петриченко – підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі [187], М.Ю. Прокоф’єва – інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів [197], О.В. Романенко – реформування професійної

підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції [201], С.І. Синенко – розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) [209], З.М. Сирота – підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів [210], Л.П. Ткаченко – зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів [227], Н.М. Ткаченко – підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності [228], Ю.Д. Шаповал – педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів [252], І.В. Щербак – підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи [257] та ін.

Вважаємо за необхідне звернутися до методу моделювання як універсального дослідницького методу в науці і з його допомогою розробити модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Термін «модель» походить від латинського *modus, modulus* – міра, форма, тобто те, яке виміряне та охоплене.

У «Філософському словнику» під моделлю розуміють матеріально або подумки уявлений об'єкт, який в процесі пізнання заміщає об'єкт-оригінал, зберігаючи деякі важливі для цього дослідження типові його риси [237, с. 82].

Популярність методу моделювання призвела до появи значної кількості видів моделей. Е.В. Яковлев і Н.О. Яковлева вказують, що найбільш поширеними з них є: структурно-функціональні, функціонально-структурні, організаційні, освітні, математичні, компетентнісні та інші [259, с. 127]. Побудова кожної з цих видів моделей дозволяє самостійно вивчити окремі сторони досліджуваного феномену.

Базуючись на аналізі психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень і власного викладацького досвіду, нами було спроектовано модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, яка складається з цільового, теоретико-методологічного,

змістового, організаційно-технологічного та результативно-оцінювального блоків (рис. 2.1).

До цільового блоку моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі входять мета і завдання.

Метою є формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Завдання формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі спрямовані на:

- забезпечення підготовки кваліфікованих вчителів початкової школи, здатних вирішувати професійні завдання, пов'язані з здоров'яформувальною діяльністю;

- забезпечення якості освітніх послуг, яка спрямована на дотримання суб'єктами освітньої діяльності вимог до вищої педагогічної освіти, до її структури, змісту, програм з дисциплін, рівню з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта;

- забезпечення єдності вимог педагогічного колективу до організації самостійної роботи студентів, стимулювання їх ініціативи та творчості;

- узгодження діяльності педагогічного і студентського колективів з реалізації програм розвитку особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи.

Теоретико-методологічний блок визначається такими методологічними підходами, як: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, аксіологічний та акмеологічний.

Компетентнісний підхід (А.Л. Андрєєв [10], В.М. Антипова [13], В.І. Байденко [17], Н.М. Бібік [25], А.А. Вербицький [68], І.О. Зимня [110], Н.Ф. Єфремова [102], Г.В. Лежнина [142], Т.В. Мірошніченко [165], Н.С. Побірченко [190], О. Пометун [192], А.В. Хуторський [246] та ін.) є засобом оновлення змісту вищої освіти, спрямованим на зміщення її кінцевої мети зі знань на компетентності.

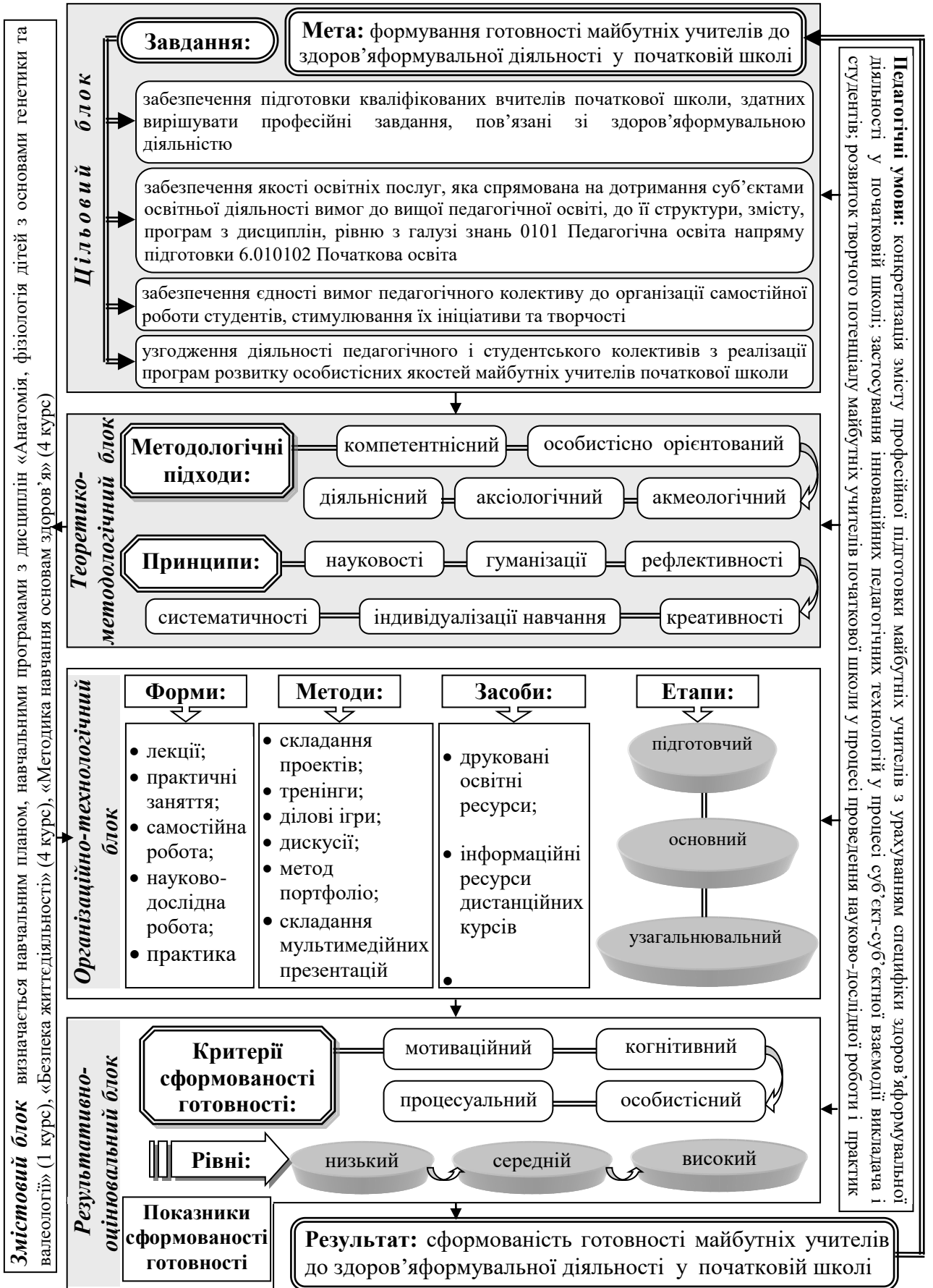


Рис. 2.1. Модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.



Як відомо, кардинальні зміни в житті суспільства, які виражаються в зміні алгоритмів економічного і соціального розвитку, в появі нових чинників, що визначають якість і темпи розвитку суспільства, передусім у стрімкому зростанні впливу людського потенціалу, традиційний («знанієво-кваліфікаційний») підхід у вищій професійній освіті перестав задовольняти потребам сьогодення. Необхідність вирішення нових завдань, вважають Н.В. Борисова та В.Б. Кузов, зумовила перехід до нової компетентнісної парадигми вищої професійної освіти, яка передбачає: перенесення акценту з предметно-дисциплінарної та змістовної сторони на компетенції і очікувані результати освітнього процесу; віддзеркалення в стандартах домінуючих перспектив, орієнтованих підготовку випускників на ефективну діяльність в майбутньому, а не на планування змісту освіти; збільшення свободи студентів в тому, що стосується вибору ними різних індивідуалізованих освітніх траєкторій; відхід від уніфікації, включення ресурсів автономності, досягнення академічних свобод, лібералізм у галузі проектування змісту освіти [60, с. 17-18].

С. Яшук вказує, що «під поняттям компетентнісний підхід ряд дослідників розуміють спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток: «надпредметних» («базових», «ключових» «транс», «міжпредметних») компетентностей стосуються загального змісту освіти; загальнопредметних компетентностей – їх набувають упродовж вивчення певного кола навчальних дисциплін і освітніх галузей; спеціально-предметних (предметних) компетентностей – мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних дисциплін, що набуваються протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [260, с. 346]. Так, О. Пометун під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [189, с. 68]. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така

характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [192, с. 68].

В. Химинець визначає поняття «компетентнісний підхід» як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [241].

Основні ідеї компетентностного підходу були сформульовані Л.С. Філатовою таким чином:

– поняття компетентності включає не лише когнітивну і операціонально-технологическую складові, але і мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову;

– воно включає результати навчання (знання і уміння), систему ціннісних орієнтації, звички та ін.;

– компетентність означає здатність мобілізувати отримані знання, уміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності;

– у понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарт на виході»);

– компетенція – це здатність міняти в собі те, що повинне змінитися як відповідь на виклик певної ситуації із збереженням деякого ядра освіти : цілісний світогляд, цінності;

– компетенція описує потенціал, який проявляється ситуативно, отже, може лягти в основу оцінки лише відстрочених результатів навчання [239, с. 9].

Н.С. Побірченко [190, с. 24] вказує, що компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає модернізаційні процеси, які нині наявні в усіх країнах Європи:

– компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г.В. Лежнина) [142];

– компетентнісний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В.М. Антипова, К.Ю. Колесіна, Г.Р. Пахомова) [13, с. 57];

– компетентнісний підхід посилює практичну орієнтацію освіти, вийшовши за межі обмежень «зунівського» освітнього простору (А.Л. Андрєєв) [10, с. 19];

– компетентнісний підхід забезпечує здатність випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в процесі, у соціальній структурі (В.І. Байденко [17], Н.М. Бібік [25], А.І. Субетто [223]);

– компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати і уміти студент «на виході») (І.О. Зимня [110] та ін.).

Різні підходи до сприйняття і тлумачення поняття «компетентнісний підхід», вочевидь, вважає Н.С. Побірченко, «пов'язані з особливостями суспільно-економічного розвитку кожної держави, національними традиціями, притаманними кожному народові особливостями формування й розвитку системи освіти» [190, с. 26]. Дослідники вказують, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважною трансляцією знань на створення умов для опанування комплексом ключових, загально-галузевих та предметних компетенцій, тобто у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентність [190, с. 26]. Н.С. Побірченко акцентує увагу на тому, що «компетентність передбачає не лише наявність знань у певній галузі, а й наявність певної кваліфікації, і головне – можливість і право, повноваження виконувати певний вид роботи» [190, с. 26].

Оскільки компетентнісний підхід прямо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як фахівця, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, він, як вважає Н.С. Побірченко, є гуманітарним у своїй основі [190, с. 28].

Найбільш ґрунтовну концепцію компетентнісного підходу обґрунтували українські вчені (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачева, Л. Таращенко та ін.) під час розробки міжнародного проекту «Освітня політика та освіта «Рівний – рівному»» (Національна академія педагогічних наук України).

Отже, застосування компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволило:

- перенести акценти з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння та навички використовувати інформацію для вирішення практичних проблем, пов'язаних з здоров'яформувальною діяльністю;

- вказати на націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників у загальноосвітніх навчальних закладах.

Компетентнісний підхід у вищій освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується майбутнього учителя початкової школи фахівця й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій.

Особистісно орієнтованому підходу у підготовці майбутніх учителів початкової школи присвятила свої праці Н. Опанасенко [180]. Вчена вказує, що «викладач у своїй роботі повинен враховувати індивідуальні можливості студентів, використовувати диференційований підхід, особистісно орієнтовані технології навчання студентів, тим самим сприяти розвитку їх пізнавальної активності, самодіяльності, формування здатності до управління своєю діяльністю» [180, с. 325].

В «Енциклопедії педагогічних технологій та інновацій» вказано, що на сучасному етапі розвитку освіти важливою є ідея побудови «педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, особистісно орієнтованого підходу» [100, с. 3].

Як відомо, у 70-90-ті роки ХХ століття питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувалися у працях В.О. Сухомлинського, І.В. Кона, А.В. Петровського, І.Д. Беха та ін.

Під особистісно орієнтованим підходом Н. Письменна розуміє «виховання, яке орієнтоване на людину, і шукає шляхи, як найкращим чином задовольнити пізнавальні потреби особистості, вирішити проблеми її розвитку і підтримки» [189, с. 252].

Розгляд науково-теоретичних основ реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі надав змогу Н. Письменній сформулювати ряд важливих позицій, що «впливають на впровадження особистісно орієнтованого підходу в практику роботи вищих навчальних закладів:

– особистісно орієнтоване навчання має забезпечити розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності, ґрунтуючись на виявлених його індивідуальних особливостях; освітній процес особистісно-орієнтованого навчання дає кожному студенту можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;

– зміст освіти, його структура і засоби добираються і конструюються таким чином, щоб студент мав можливість вибору предметного матеріалу (за об'ємом і формою);

– критеріальна база особистісно-орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь і навичок, але й сформованість певного рівня інтелекту (його властивостей, якостей, прояву);

– освіченість як сукупність знань, умінь, індивідуальних здібностей є важливим засобом розвитку духовних й інтелектуальних сил студента, що є основною метою сучасної освіти; освіченість і навченість не тотожні за своєю природою і результатами;

– традиційне навчання вже не може бути провідним у цілісному освітньому процесі, значущими стають ті складові навчального процесу, які розвивають індивідуальність учня, створюють усі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження, самовдосконалення;

– особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі варіативності, тобто вибору змісту, методів і форм навчального процесу, який здійснюватиметься педагогом з урахуванням особливостей і рівня розвитку кожного студента, його потреби у педагогічній підтримці» [189, с. 253].

Сутність особистісно орієнтованого підходу у професійній освіті вважає Н.А. Овчаренко, «полягає в усвідомленні себе особистістю у виявленні,

розкритті власних можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно-прийнятних самовизначень, самореалізації, самоствердження у майбутній діяльності [176, с. 149].

В особистісно орієнтованому підході, вважає Р.В. Сладкопєвєц, умовно можливо вирізнити дві взаємозумовлені сторони: орієнтованість педагога на особистісну модель побудови взаємодії зі студентами, побудова процесу навчання і виховання з максимальним використанням механізмів функціонування особистості, мотивації, цінностей, «Я-концепції», суб'єктного досвіду та ін. [213, с. 170].

Отже, реалізація особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволила:

- спрямовувати навчальний процес на розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної парадигми вищої педагогічної освіти;
- акцентувати увагу на суб'єктній ролі студента у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Серед методологічних підходів до дослідження проблеми педагогічної підготовки майбутніх учителів діяльнісний підхід виокремлюють як практико орієнтовну тактику. Н.М. Мирончук вказує, що «у межах діяльнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів мають бути засвоєні та практично апробовані система способів і прийомів здійснення професійної діяльності, професійні уміння та навички педагогічної діяльності, педагогічно-професійні методи роботи, які забезпечують успішне становлення майбутнього професіонала» [164, с. 86]. Г.О. Балл вважає, що «діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток творчого потенціалу особистості та дає змогу враховувати індивідуальні особливості кожного студента через включення їх у діяльність, яка сприяє самореалізації й особистісному зростанню» [18, с. 6].

Основним поняттям, яке характеризує діяльнісний підхід, є поняття «діяльність». В.Д. Бєдная вказує, що «універсальність поняття «діяльність»,

різноманітність її форм і типів породжують таку унікальну властивість, як поліфункціональність» [23, с. 66]. В.Д. Бедная вказує, що «діяльність відіграє сім функцій: діяльність як пояснювальний принцип – поняття з філософсько-методологічним змістом, що виражає універсальну основу соціального світу; діяльність як предмет об'єктивного наукового аналізу, тобто явище, яке структурується, відтворюється у теоретичній картині певної наукової парадигми, зокрема – соціальної роботи; діяльність як субстанційна основа родового життя людини, яка обумовлює морфологію функціональних систем, у тому числі й системи соціальної роботи; діяльність як предмет управління – те, що належить організації у системі функціонування або розвитку соціальної роботи на основі сукупності фіксованих принципів; діяльність як предмет проектування, тобто виявлення засобів та умов оптимальної реалізації певних (як правило, нових) видів діяльності у галузі соціальної роботи; діяльність соціальна як цінність, тобто аналіз місця, яке вона займає у різних системах культури; діяльність соціальна як предмет теоретичного узагальнення та наслідування у формі пошуку та відтворення передового закордонного досвіду та національних традицій соціальної роботи» [23, с. 66].

Об'єднує названі функції, вважає В.Д. Бедная, те, що кожна з них має своє особливе бачення та розуміння діяльності [23, с. 66].

Загальноновизнаною є концепція діяльності О.М. Леонтьєва, що названа «теорією діяльності», а пізніше – «діяльнісним підходом». Психологічне вивчення діяльності як особливого предмета досліджень було започатковане Л.С. Виготським та С.Л. Рубінштейном, які вказували на нерозривність розвитку особистості від різноманітних, притаманних людині видів діяльності, засобів розкриття потенційних можливостей. О.А. Малигіна сформулювала деякі положення діяльнісного підходу до навчання [153, с. 22].

Діяльнісний підхід в освіті, вважає О.М. Леонтьєв, є зовсім не сукупністю освітніх технологій або методичних прийомів [144]. На думку вченого, це свого роду філософія освіти, методологічний базис, на якому будуються різні системи

розвивального навчання або освіти зі своїми конкретними технологіями, прийомами, та і теоретичними особливостями [144].

Отже, застосування діяльнісного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволило через діяльність студента сформувати у процесі певного терміну навчання його кваліфікацію, яка забезпечить професійну самореалізацію у роботі, пов'язаній зі збереженням і зміцнення здоров'я молодших школярів.

У сучасний період актуалізується значущість рефлексії міждисциплінарної ціннісної проблематики та її практична реалізація в усіх напрямках роботи вищих навчальних закладів. Ціннісна компонента виступає найважливішим базовим чинником виховання особистості студента: українське суспільство, що розвивається, потребує морально розвинених і духовно-творчих особистостей, професійна діяльність яких є гуманною, адресованою до соціального оточення та наповненою творчим змістом.

Аксіологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії питань з позицій позитивно-творчих цінностей та впливу якісного вибору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості. З позицій сьогодення, вказує С.В. Тимофєєва, постає гостра необхідність у компетентних, освічених і культурних особистостях, здатних усвідомлено приймати морально орієнтовані рішення, що мають розвинений ресурс-потенціал, вважати загальнолюдські цінності за орієнтири своєї успішної професійної діяльності, прагнути до самовдосконалення і самостворення своїх особистісних якостей [226]. На думку С.В. Тимофєєвої, генезис аксіологічної проблематики показав, що філософська категорія «цінність» виступає загальнонауковою категорією; є одним з ключових морально орієнтованих понять, культурним зразком, умовою повноцінного буття особи; те, до чого особа прагне, відноситься з повагою, визнанням; те, чому віддає перевагу; те, що відповідає її потребам, інтересам, намірам, цілям, планам [226].

Термін «цінність» використовується у двох значеннях: предметному (як результат людської діяльності) і суб'єктному (як форма внутрішнього життя



людини, її певний психологічний стан). Теоретико-методологічне значення категорії «цінність» є особливо значущим для психолого-педагогічних наук, педагогічної діяльності, практики, оскільки саме педагогіка цілеспрямовано і системно займається вихованням і формуванням людської особистості.

З позицій аксіологічного підходу професійна компетентність, вважає І.В. Губаренко, поєднує особистісні та професійно значущі цінності, формує суб'єктність професійної позиції, ціннісно-мотиваційні компоненти професійної діяльності і трансформує зовнішні соціальні приписи у внутрішні сенси [83, с. 23].

Отже, реалізація аксіологічного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволила:

- спрямувати зусилля на формування ціннісно-сислової орієнтації студентів, мотивації до виконання здоров'яформувальної діяльності та усвідомлення ними соціальної значущості своєї майбутньої професії;
- акцентувати увагу на саморозвитку і самовдосконаленні студентів;
- підкреслити важливість соціальної взаємодії.

Акмеологічний підхід є системою принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішувати акмеологічні проблеми і завдання. Сутність впровадження акмеологічного підходу у вищу педагогічну освіту полягає в спрямованості дослідницьких і формуючих дій на актуалізацію творчого потенціалу студентів, підвищення у них професійної мотивації і мотивації досягнення успіху у здоров'яформувальній діяльності.

Метою реалізації акмеологічного підходу у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи є здійснення акмеолого-педагогічної дії на студентів з тим, щоб сформувати у них акмеологічну спрямованість особистості як стержневу властивість і найважливіший показник професіоналізму. На думку І.І. Драча, «реалізація цього підходу у вищій освіті спрямована на досягнення подвійної мети – підготовку до майбутньої професійної діяльності та морально-духовне виховання особистості студента, що формує його духовний світ» [94].

Акмеологічний підхід має за мету виявлення умов мобілізації у людини праці установки на найвищі досягнення, на як найповнішу самореалізацію особистості цієї людини (А.А. Деркач) [90, с. 248] і реалізацію комплексного дослідження з метою отримання цілісної картини досліджуваного суб'єкта на етапі зрілості для здійснення впливу на досягнення ним вищих рівнів у своєму розвитку (А.А. Бодальов, Л.А. Рудкевич) [54, с. 25].

Акмеологічний підхід, вказує Н.В. Кузьміна, використовує в якості показників оцінювання: зовнішні показники (успішність, результативність); внутрішній стан (мотивація, задоволеність); наявність постійної специфічної мотивації до високопродуктивної діяльності та поступального саморозвитку; «психологічну ціну» високих досягнень (забезпечення балансу між окремими сторонами розвитку) [135, с. 6].

Акмеологію як нову сучасну науку, витоки якої походять із педагогіки та психології, було виокремлено, вважає В.В. Примакова, «в особливий напрямок у зв'язку із загостренням проблеми підвищення якості освіти та професійного розвитку фахівців у мінливому динамічному світі» [196, с. 188].

Останнім часом в акмеології з'явилася нова складова, якою є акмеологія освіти. Завдання акмеології освіти полягає в оволодінні суб'єктами освітнього процесу теорією і технологіями успішної самореалізації, у тому числі в професійній діяльності.

І.І. Драч до чинників саморуху особистості в напрямку досягнення вершин майстерності відносить суб'єктивні (мотиви, направленість, здібності, професійні дії та вміння), об'єктивні (середовище, яке може бути більш чи менш продуктивним), суб'єктивно-об'єктивні (пов'язані з умінням будувати відносини з іншими людьми) [94]. Вплив цих чинників на розвиток компетентності та пізнавальної творчої активності педагогів як потужної рушійної сили їх саморозвитку, вважає В.В. Примакова, «варто враховувати для забезпечення належного рівня готовності до виконання професійної діяльності на всіх етапах неперервної освіти» [196, с. 188].

Н.С. Бегідова та С.А. Хазова вказують, що існує три групи конкретно-педагогічних умов реалізації акмеологічного підходу в професійній освіті:

- 1) інформаційні (контекстне і ціннісне наповнення змісту освіти);
- 2) особистісні (урахування детермінант акмеологічного розвитку особистості студента, демократичний стиль спілкування і створення атмосфери співпраці, емоційно-позитивне пред'явлення повноцінної інформації про сутність, цінності і цілі професійної діяльності);
- 3) технологічні (орієнтація на ідеї особистісно орієнтованого, активно-діяльнісного підходів, застосування засобів і методів ігрової освіти, тренінгів мотивації досягнення і цілеполагання, професійно-мотиваційних і рефлексій тренінгів) [20, с. 26].

Отже, застосування акмеологічного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволило:

- спрямувати зусилля професорсько-викладацького складу на цілісне вивчення в освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу студентів як індивідів і суб'єктів діяльності;
- створити педагогічні умови для мотивації успіху, актуалізації потреби в досягненнях і прагнення до високих результатів;
- організувати варіативний освітній простір для творчої здоров'яформувальної діяльності.

До принципів формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі віднесено: принцип науковості, принцип систематичності принцип гуманізації, принцип індивідуалізації навчання, принцип рефлексивності та принцип креативності.

Принцип науковості відображає у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи наукове уявлення про здоров'яформувальну діяльність, її цілісність, системність та процесуальний характер.

Принцип систематичності забезпечує системну організацію навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спадкоємність аудиторної та позааудиторної роботи.

Застосування принципу гуманізації сприяє формуванню загальнолюдського пріоритету збереження життя, особистісних інтересів, становлення відповідальності за змінення та збереження здоров'я учнів, спрямований на самоактуалізацію, самоусвідомлення особистості майбутнього вчителя початкової школи, пошук власного шляху самореалізації в суспільстві, освоєння професійно значущих і загальнокультурних цінностей. Цей принцип спрямований на врахування індивідуальних особливостей, здібностей і пізнавальних можливостей студентів.

У змістовному плані гуманізація відносин суб'єктів освітнього процесу включає у собі, вважають В.Н. Белкіна і Т.А. Степанова, три взаємопов'язані компоненти: ставлення до іншого як до самоцінної особистості, ставлення до себе як до унікальної особистості, ставлення до себе та до інших як до динамічних систем [21, с. 152].

Принцип індивідуалізації навчання спрямований на забезпечення індивідуального підходу до студента в освітньому процесі, що враховує мотиви його навчання, рівень розвитку пізнавальної сфери та власні особливості. Вважаємо, що індивідуалізація у вищій педагогічній освіті повинна здійснюватися з метою розвитку у майбутнього вчителя початкової школи основ індивідуального стилю здоров'яформувальної діяльності. Студент повинен бути включеним у процес власного професійного становлення, причому усвідомлено і індивідуально.

Принцип рефлексивності у контексті гуманізації вищої педагогічної освіти є, на нашу думку, одним з базових. Зміна стосунків викладача і студентів, сутності їх взаємодії в процесі навчання, може відбуватися тільки в умовах глибокого осмислення «Я» в сьогоденні і майбутньому і торкається обох учасників діалогу. Саме професійна рефлексія викладача і спосіб рефлексії включення в процес власної професійної підготовки студента

визначають не лише оволодіння майбутнім учителем початкової школи необхідним набором знань і умінь, але і гарантують його розвиток як цілісної професійної особистості.

У роботі вчителя початкової школи професійна рефлексія забезпечує: гнучкість у використанні форм і методів взаємодії з учнями, адекватних їх віку; стійкість емпатичних властивостей особистості вчителя початкової школи, що відображають одну із сторін професійної рефлексії і підтримують емоційний фон взаємодії учителя з учнями і учнями між собою; актуалізацію його творчого потенціалу; прагнення до вдосконалення своєї діяльності і самого себе.

Застосування принципу креативності сприяє творчій спрямованості співпраці викладачів і студентів. Цей принцип спрямований на розкриття здібностей майбутніх учителів початкової школи до творчості, імпровізації, дивергентному мисленню, багатій уяві, творчому саморозвитку та їх самоактуалізації у здоров'яформувальній діяльності.

Змістовий блок визначається навчальним планом, навчальними програмами з дисциплін «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» (1 курс), «Безпека життєдіяльності» (4 курс), «Методика навчання основам здоров'я» (4 курс).

Організаційно-технологічний блок містить форми, методи і засоби навчання, орієнтовані на етапи формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Функцією цього блоку є побудова навчального процесу відповідно до логіки змісту і поставлених цілей. Процес формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі припускає конструювання змісту професійної підготовки як системного об'єкту, що включає етапи формування структурних компонентів готовності і характеристику системи, будується згідно з принципами навчання і відповідності змісту професійних потреб майбутніх учителів, а також урахування єдності змістовної і процесуальної сторін навчання.

Цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі за допомогою використання різних форм і методів навчання як традиційних, так і інноваційних.

До форм формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі віднесено: лекції, практичні заняття, самостійну роботу, науково-дослідну роботу та практику.

До методів формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі віднесено: складання проєктів, тренінги, ділові ігри, дискусії, метод портфоліо, складання мультимедійних презентацій.

До засобів формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі віднесено: друковані освітні ресурси та інформаційні ресурси дистанційних курсів.

До етапів віднесено: підготовчий, основний та узагальнювальний.

Завдання підготовчого етапу формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі:

- актуалізувати позитивне ставлення студентів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;
- забезпечити оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками про здоров'яформувальну діяльність у початковій школі.

Діяльність викладача на підготовчому етапі: моніторинг знань, умінь та навичок студентів про здоров'яформувальну діяльність у початковій школі.

Форми та методи організації діяльності викладача на підготовчому етапі: лекційні заняття з використанням мультимедіа технологій, семінарські заняття з використанням бесід і дискусій.

Діяльність студентів на підготовчому етапі: інформаційний пошук, групова проєктна діяльність, дискусія за результатами інформаційного пошуку, підготовка реферату, доповіді, публічна презентація результатів проєктної діяльності і доклад за темою реферату.

Завдання основного етапу формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі:

– сприяти включенню студентів у процес вищої педагогічної освіти як суб'єктів освітньої діяльності, що прагнуть оволодіти знаннями, уміннями та навичками щодо здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Діяльність викладача на основному етапі: розроблення та застосування в процесі викладання дисциплін ситуацій, пов'язаних зі здоров'яформувальною діяльністю у початковій школі; моніторинг знань, умінь та навичок студентів щодо здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Форми та методи організації діяльності викладача на основному етапі: лекції, практичні та семінарські заняття з використанням бесід, дискусій, проектною та ігровою діяльністю.

Діяльність студента на основному етапі: робота над індивідуальними і груповими проектами, дискусії, публічна презентація електронного портфоліо, створення мультимедійних презентацій.

Завдання узагальнювального етапу формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі:

– сприяти здійсненню рефлексії і самооцінки майбутніми вчителями початкової школи своїх здібностей та сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;

– акцентування уваги та корекція сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Діяльність викладача на узагальнювальному етапі: застосування ділових ігор, тренінгів та ін.

Форми та методи організації діяльності викладача на основному етапі: лекції, практичні та семінарські заняття з обов'язковим наданням можливості публічних доповідей студентів, захисту їх мультимедійних презентацій.

Діяльність студента на узагальнювальному етапі: участь в ділових іграх, науково-практичних конференціях студентів та ін.

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі є:

- конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;
- застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів;
- розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи і практик.

Результативно-оцінювальний блок містить критерії (мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний), показники сформованості готовності та рівні (низький, середній, високий) сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Результатом є сформованість готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Таким чином, нами розроблено та теоретично обґрунтовано модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового, організаційно-технологічного та результативно-оцінювального блоків.

## **2.3. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі**

### **2.3.1. Конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі**

Аналіз довідкової літератури свідчить про те, що поняття «умова» тлумачиться по-різному. Його трактують: як «необхідну обставину, передумову, яка робить можливим здійснення чого-небудь; як правила, вимоги, використання яких забезпечує що-небудь» («Великий тлумачний словник



сучасної української мови») [67, с. 493]; як вимогу, яка ставиться однією зі сторін, що домовляються; письмова згода про що-небудь; правила, що встановлені у будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що (С.І. Ожегов «Словник російської мови») [178, с. 776]; як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища («Словник психолога-практика») [216].

Загальний аналіз джерел, проведений О.М. Кочергою, переконує в тому, що «в педагогіці під умовами розуміють фактори, вимоги, обставини та впливи, які здатні змінити результативність педагогічного процесу» [130]. Склад цих умов значний та різноманітний, однак, головною ознакою умов є наявність незмінних обставин, що оточують об'єкт та задають характер впливу на нього.

Педагогічні умови як категорія трактуються по-різному. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» під педагогічними умовами розуміють істотний компонент комплексу об'єктів, за наявності якого з необхідністю виходить існування даного явища [238, с. 707].

В «Українському педагогічному словнику», автором якого є С.У. Гончаренко, педагогічні умови трактуються як «категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов та реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи були суб'єктивно створені для досягнення конкретної педагогічної мети» [82, с. 254].

Педагогічні умови, вважає Є.М. Хриков, є «практично орієнтованими положеннями, які ілюструють дидактичні принципи, правила та інші наукові положення стосовно конкретного локального педагогічного процесу або завдання; це обставини, які обумовлюють певний напрямок розвитку педагогічного процесу, свідомо сконструйовані педагогом та сприяють досягненню бажаного результату педагогічного процесу, хоча й не гарантують його повністю» [245].

Педагогічним умовам формування готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення різноманітної діяльності присвятили свої праці

вітчизняні науковці. Так, педагогічні умови позааудиторної самостійної роботи в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів розглядала О.М. Акімова [8, с. 54]; педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціалізації молодших школярів – К.О. Дермельова [91]; педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя – О.М. Кочерга [130]; організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання – С. Лупенко-Ковтун [149]; педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів – Т. Пагута [182]; педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу – З.М. Хитра [242]; педагогічні умови якісної особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному вищому навчальному закладі – Ю.Д. Шаповал [252-253] та ін.

Основними педагогічними умовами ефективності процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології, вважає О.А. Комар, є: «створення спеціального емоційно-позитивного середовища навколо питань зростання інноваційного потенціалу майбутніх учителів через участь у тренінгових формах навчання; інтеграція та переорієнтація навчального змісту психолого-педагогічних і методичних дисциплін ВНЗ на підготовку майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання; організація навчального процесу ВНЗ з дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклу з обов'язковим включенням інтерактивної технології навчання та навчального тренінгу як окремої форми проведення аудиторних занять; створення позитивної психологічної атмосфери співробітництва під час аудиторних занять і у спільній позанавчальній діяльності студентів і викладачів під час педагогічної практики, написання курсових і дипломних робіт тощо; створення навчальної бази для забезпечення спеціальної підготовки викладачів вищих навчальних закладів з дисциплін

психолого-педагогічного циклу та керівництва педагогічною практикою студентів до проведення занять на інтерактивній основі» [126, с. 30].

Слід вказати на те, що до 2015-2016 навчального року конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі здійснювалася при вивченні дисциплін «Анатомія та фізіологія дітей з основами генетики» (1 курс), «Основи валеології» (1 курс), «Безпека життєдіяльності» (4 курс) та «Методика навчання основам здоров'я» (4 курс). Розподіл годин з навчальних дисциплін у навчальному плані підготовки майбутніх учителів з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта до 2015-2016 навчального року подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Фрагмент навчального плану щодо розподілу годин  
з навчальних дисциплін до 2015-2016 навчального року**

Дисципліна	Кредити	Кількість годин				
		всього	Лекції	практ. (семін.) заняття	інд. робота	самот. робота
Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики	1,5	54	12	10	8	24
Основи валеології	1,5	54	12	10	8	24
Безпека життєдіяльності	2	72	12	12	12	36
Методика навчання основам здоров'я	2,5	90	20	20	14	36

З 2015-2016 навчального року у навчальному плані підготовки майбутніх учителів з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта було змінено назви деяких навчальних дисциплін. Так, дисципліни «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики» та «Основи валеології» були об'єднали в одну навчальну дисципліну «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» з окремими модулями. Відповідно до

назв було змінено і розподіл годин з навчальних дисциплін у навчальному плані. Такий розподіл годин знайшов своє відображення у розроблених нами навчальних і робочих програмах з відповідних дисциплін.

Дисципліна «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» є однією з базових дисциплін, що вивчається майбутніми вчителями початкової школи для подальшої праці з молодшими школярами з метою збереження та зміцнення їх здоров'я. Реалізація ідей, пов'язаних з удосконаленням змісту педагогічної освіти, приведенням у відповідність до вимог сьогодення і підготовкою нової генерації вчителів з новим гуманітарним типом мислення та валеологічною культурою.

Навчальна програма з дисципліни «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» містить сучасні дані про будову та функції організму людини, закономірності росту та розвитку, основи здорового способу життя викладені в функціональному та прикладному аспектах. Особливістю цієї дисципліни є те, що вона має ґрунтовні міждисциплінарні зв'язки з такими фундаментальними дисциплінами, як «Нормальна анатомія», «Гістологія», «Нормальна фізіологія», «Генетика» та «Валеологія».

Особливу увагу при викладанні дисципліни приділяли міждисциплінарному зв'язку з дисципліною «Фізичне виховання».

Така структура є істотно новою для студентів, які навчаються з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта.

Вивчення закономірностей розвитку дитини та специфіки функціонування фізіологічних систем на різних станах онтогенезу та механізмів є необхідною умовою забезпечення нормального фізичного та психічного розвитку підростаючого покоління.

Головні питання, які повинні виникати у педагогів, психологів і батьків в процесі виховання та навчання дитини дома, в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах – це: яка дитина, які її особливості та який варіант занять з нею буде найбільш ефективним. Для відповіді на ці питання необхідно мати досить глибокі знання про дитину, її будову та закономірності розвитку

дитячого організму. Ці знання необхідні також для розроблення психофізіологічних основ організації навчального процесу, напрацювання дитиною адаптаційних механізмів і чинників, що впливають на неї в процесі життєдіяльності.

На дисципліну «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» відводиться 5 кредитів, 150 години, з яких 30 годин лекцій, 38 годин семінарських занять та 82 години самостійної роботи. Студенти повинні отримати залік у 2 семестрі.

До програми дисципліни «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» включено 4 змістові модулі: «Вступ. Морфо-функціональна структура організму дитини», «Анатомо-фізіологічні особливості регулюючих і вегетативних систем організму на різних етапах онтогенезу», «Основи здорового способу життя» та «Попередження хвороб і девіантної поведінки учнів».

У змістовому модулі I «Вступ. Морфо-функціональна структура організму дитини» розкривається предмет анатомії, фізіології та генетики як наук, етапи їх становлення. Надається уявлення про сучасні фізіологічні теорії онтогенезу, розкривається сутність базових понять. У цьому ж розділі подані дані про будову організму дитини, закономірності його росту та розвитку.

Змістовий модуль II «Анатомо-фізіологічні особливості регулюючих і вегетативних систем організму на різних етапах онтогенезу» присвячений вивченню вікових анатомо-фізіологічних аспектів вегетативних систем. У розділі наведено дані про нейрофізіологічні механізми розумової діяльності людини та її сенсорних систем.

У змістовому модулі III «Основи здорового способу життя» аналізується стан здоров'я населення України, характеризується вплив на стан здоров'я людини екологічних та соціальних чинників, науково обґрунтовується спосіб життя як основа фізичного здоров'я та розкриваються основи психічного здоров'я.

У змістовому модулі IV «Попередження хвороб і девіантної поведінки

учнів» розкриваються соціальні та психофізіологічні причини вживання наркотичних речовин, з'ясовуються шляхи профілактики різних форм девіантної поведінки учнів, характеризується статеве виховання як основу формування здорової сім'ї та профілактики хвороб, що передаються статевим шляхом, аналізуються інфекційні хвороби, що набули соціального значення, вказується на всебічну поінформованість населення як провідний шлях поліпшення епідемічної ситуації, характеризується індивідуальна оздоровча система як основа повноцінного довголітнього життя.

Програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, рекомендованими Європейською кредитно-трансферною системою (ESTS).

Лекційний курс передбачає оволодіння студентами необхідним обсягом знань про анатомо-фізіологічні аспекти регуляції функції організму дитини, про основи відчуттів і вищої нервової діяльності, про роль профілактики розвитку спадкової патології та ін.

На семінарсько-практичних заняттях студенти оволодівають практичними вміннями та навичками щодо з'ясування функціонального стану організму дитини, профілактики інфекційних захворювань та девіантної поведінки.

Згідно з вимогами після вивчення дисципліни «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» студенти повинні *знати*: морфо-функціональну структуру організму дитини; основні закономірності онтогенезу; механізми регуляції функцій в організмі дитини; фізіологічні аспекти вищої нервової та розумової діяльності дитини; основи здорового способу життя молодших школярів; причини виникнення патології розвитку дітей молодшого шкільного віку; методи профілактики спадкових захворювань, складові здоров'я; здоровий спосіб життя; усвідомлення цінності і значення здоров'я для повноцінного гармонічного розвитку особистості; місце валеології серед інших наук; сучасне визначення здоров'я; поняття про валеологічну свідомість; рівні здоров'я (суспільне, групове, індивідуальне); компоненти

індивідуального здоров'я (соматичне, фізичне, психічне, духовне); критерії здоров'я; роль вчителя в формуванні здорового способу життя; основи раціонального харчування; роль вітамінів у профілактиці захворювань; значення води в харчуванні здорової людини; значення макро- та мікроелементів у профілактиці захворювань; механізми дії руху на розвиток організму дітей і підлітків у зміцненні і збереженні здоров'я; роль фізичної культури у поліпшенні адаптаційних можливостей організму людини, покращення фізичного та психічного здоров'я; режим дня школяра, його валеологічне значення; гігієнічні рекомендації до режиму дня і саморегуляції організму; біоритмологія і здоров'я; види біоритмів, класифікація біоритмів і валеологічні принципи їх використання; значення особистої гігієни у збереженні здоров'я учнів; природне середовище, як умова життєдіяльності людини; екологія і здоров'я людини; захист здоров'я людей від несприятливих екологічних чинників; екологічні катастрофи і засоби виживання в екстремальних умовах; шкідливі звички та їх профілактика; роль вчителя в профілактиці шкідливих звичок учнів; роль позитивних емоцій для здоров'я людини; вплив національного менталітету у формуванні культури здоров'я українців; шляхи оздоровлення людини (традиційні і нетрадиційні); валеологічний потенціал народних засобів оздоровлення людини.

Згідно з вимогами після вивчення дисципліни «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» студенти повинні *вміти*: аналізувати та узагальнювати навчальний матеріал; виконувати практичні роботи; засвоювати базові терміни та поняття; володіти діагностичними методиками щодо рівня здоров'я молодших школярів; організувати і проводити дискусії, присвячені проблемам зміцнення та збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку, використовувати методи валеології і валео-педагогіки у педагогічному процесі; працювати з валеологічною інформацією, аналізувати і впроваджувати її у педагогічний процес з формування здорового способу життя учнів; визначати рівень і стан здоров'я за допомогою методів експрес-оцінки; застосовувати комплекс валеотехнологій для зняття психоемоційної напруги; складати

комплекс оздоровчих заходів з урахуванням віку, статі та індивідуальних особливостей учнів; проводити просвітницьку роботу з учнями та батьками з питань валеології та впровадження заходів оздоровлення; стимулювати учнів до формування здорового способу життя.

Формами контролю є: поточний контроль: виконання та захист практичних робіт, поточне тестування, презентація індивідуального проекту, модульні контрольні роботи; підсумковий контроль – залік (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Розрахунок рейтингових балів за видами  
поточного та підсумкового контролю з дисципліни  
«Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології»**

Вид діяльності	Коефіцієнт (вартість виду)	Кількість модулів, видів діяльності	Результат
Виконання та захист практичних робіт	3	10	30
Поточне тестування	5	4	20
Презентація індивідуального проекту	5	2	10
Модульна контрольна робота	10	4	40
Залік		1	100

У пояснювальній записці до дисципліни «Безпека життєдіяльності» нами вказано, що протягом усієї історії існування людства, воно завжди прагнуло дбати про власну безпеку життєдіяльності. Спочатку загроза людині існувала з боку природного та біологічного світу. Потім з розвитком цивілізації загрози створювали самі люди за рахунок урбанізації і науково-технічного прогресу.

У сучасних умовах загострення екологічної ситуації, соціальних і воєнних суперечностей, суттєвих змін у техногенній сфері питання безпеки життєдіяльності людей стають дуже актуальними. За таких умов все більш значущою та необхідною стає потреба у формуванні знань з безпеки



життєдіяльності, як умови забезпечення стійкого та безпечного життя, як учителя, так і учнів початкової школи.

Основною метою вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» є різноманітна підготовка майбутніх учителів початкової школи спрямована на оволодіння знаннями, уміннями та навичками щодо розпізнання небезпеки, організації та проведення заходів із забезпечення безпеки життєдіяльності персоналу школи та учнів в повсякденних умовах та умовах надзвичайних ситуацій.

На дисципліну «Безпека життєдіяльності» відводиться 3 кредити, 90 годин, з яких 18 годин лекцій, 15 годин семінарських занять та 57 годин самостійної роботи. Студенти повинні отримати залік у 7 семестрі.

До програми дисципліни «Безпека життєдіяльності» включено два змістові модулі: «Безпека життєдіяльності в звичайних умовах» і «Безпека життєдіяльності в надзвичайних ситуаціях».

У змістовому модулі I «Безпека життєдіяльності в звичайних умовах» розкриваються основи безпеки життєдіяльності, характеризується сутність життєдіяльності, основні поняття та визначення, акцентується увага на фізичних небезпеках, характеризуються параметри, які пояснюють небезпеку хімічних речовин (токсичність, токсична доза, концентрація, щільність зараження, стійкість, граничнодопустима концентрація), розкриваються характеристики біологічних небезпек (збудники інфекційних хвороб, шляхи проникнення їх в організм людини; харчові отруєння, джерела, наслідки, профілактичні заходи; інфекційні захворювання, поширені на території України, шляхи їх розповсюдження, допомога хворим, профілактичні заходи), розкриваються соціальні небезпеки, їх причини та види, групи ризику, акцентується увага на профілактиці соціальних небезпек.

У змістовому модулі II «Безпека життєдіяльності в надзвичайних ситуаціях» розкриваються правові і організаційні основи безпеки життєдіяльності, акцентується увага на «Положенні про єдину державну систему запобігання та реагування на надзвичайні ситуації техногенного та

природного характеру», характеризуються надзвичайні ситуації природного характеру, які можливі в Україні, правила поведінки в них, подаються відомості про моніторинг радіаційної та хімічної небезпеки, розкриваються основні заходи захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій, вказується, що ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру можлива при проведенні комплексу заходів, які включають аварійно-рятувальні та інші невідкладні роботи, що здійснюються у разі виникнення небезпечних ситуацій техногенного та природного характеру і спрямовані на припинення дії небезпечних чинників, рятування життя та збереження здоров'я учнів, а також на локалізацію зон надзвичайних ситуацій.

Згідно з вимогами після вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» студенти повинні *знати*: зміст нормативно-правових документів, спрямованих на забезпечення безпеки життєдіяльності учнів; форми і методи проведення занять з безпеки життєдіяльності; особливості методики підготовки і проведення занять з учнями з безпеки життєдіяльності; класифікацію надзвичайних ситуацій та причини їх виникнення, характеристику вражаючих факторів та осередків ураження при надзвичайних ситуаціях техногенного, природного, соціального та воєнного характеру; порядок виявлення та оцінювання наслідків при проявленні різних небезпек, методи оцінки радіаційної та хімічної обстановки, призначення та загальну будову приладів радіаційної, хімічної розвідки та дозиметричного контролю; основні принципи та заходи захисту людей в надзвичайних ситуаціях, властивості і захисні здатності колективних та індивідуальних засобів захисту; засоби щодо забезпечення безпеки учнів у надзвичайних ситуаціях.

Згідно з вимогами після вивчення дисципліни «Безпека життєдіяльності» студенти повинні *вміти*: оцінювати наслідки небезпек, робити висновки та пропозиції, які спрямовані на забезпечення життєдіяльності учнів; працювати з приладами радіаційної та хімічної розвідки, вирішувати завдання щодо оцінювання радіаційної і хімічної обстановки; застосовувати заходи захисту, виконувати правила поведінки людей в умовах радіаційного та хімічного

зараження; правильно діяти за сигналом «Увага всім» і в умовах надзвичайних ситуацій мирного та воєнного часу; організувати та проводити рятувальні та інші невідкладні роботи у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах надзвичайних ситуацій; проводити навчання з учнями з питань безпеки життєдіяльності; користуватися індивідуальними та колективними засобами захисту.

Розрахунок рейтингових балів за видами поточного та підсумкового контролю з дисципліни «Безпека життєдіяльності» подано у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Розрахунок рейтингових балів  
за видами поточного та підсумкового контролю  
з дисципліни «Безпека життєдіяльності»**

Вид діяльності	Коефіцієнт (вартість виду)	Кількість модулів, видів діяльності	Результат
Семінарські заняття	5	6	30
Опорний конспект і виконання самостійної роботи	5	2	10
Навчально-дослідне завдання	10	1	10
Модульна контрольна робота	25	2	50
Залік		1	100

У пояснювальній записці до дисципліни «Методика навчання основам здоров'я» вказано, що згідно з державними стандартами початкової, базової і повної загальної середньої освіти до базових навчальних планів введено освітню галузь «Здоров'я і фізична культура», яка передбачає формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я як до найвищої соціальної і особистої цінності.

На дисципліну «Методика навчання основам здоров'я» відводиться 3 кредити, 90 годин, з яких 20 годин лекцій, 19 годин практичних занять та 51 година самостійної роботи. Студенти повинні отримати залік у 8 семестрі.

До програми дисципліни «Методика навчання основам здоров'я» включено два змістові модулі: «Теоретичні основи методики навчання основам здоров'я» і «Зміст освіти та методика навчання окремих тем з предмету «Основи здоров'я»».

У змістовому модулі I «Теоретичні основи методики навчання основам здоров'я» подаються методологічні основи методики навчання основ здоров'я, розкривається зв'язок методики навчання предметів валеологічного спрямування з іншими навчальними предметами, характеризуються методи навчання основ здоров'я, вказується на умови ефективної реалізації валеологічної освіти, характеризуються стратегія, принципи, положення та напрями діяльності шкіл здоров'я, що працюють за проектом ВООЗ «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» та українсько-канадським проектом «Школи здоров'я».

У змістовому модулі II «Зміст освіти та методика навчання окремих тем з предмету «Основи здоров'я» розкривається методика формування валеологічних понять, вказується на відповідність змісту, форм і методів організації занять віковим особливостям учнів початкової школи, на превентивний характер навчання, розглядаються особливості оцінювання знань на уроках з основ здоров'я та особливості проведення занять з вивчення індивідуальних показників фізичного здоров'я, розроблення паспорта здоров'я та індивідуальної оздоровчої програми, розкривається методика проведення позакласних заходів, спрямованих на формування навичок здорового способу життя.

Формою контролю з дисципліни «Методика навчання основам здоров'я» є поточний контроль (захист практичних робіт та індивідуального проекту, поточне тестування) та підсумковий контроль – залік (табл. 2.6).

**Розрахунок рейтингових балів  
за видами поточного та підсумкового контролю  
з дисципліни «Методика навчання основам здоров'я»**

Вид діяльності	Коефіцієнт (вартість виду)	Кількість модулів, видів діяльності	Результат
Практичні заняття	5	6	30
Індивідуальний проект	10	1	10
Поточне тестування	10	2	20
Модульна контрольна робота	20	2	40
Залік		1	100

Згідно з вимогами після вивчення дисципліни «Методика навчання основам здоров'я» студенти повинні *знати*: методологічні основи методики навчання основ здоров'я; нормативно-правову базу, яка окреслює напрями діяльності і заходи щодо формування здорового способу життя і безпечної поведінки у дітей; методи навчання основ здоров'я; форми та види позакласної роботи валеологічного спрямування (індивідуальна, групова, масова); умови ефективної реалізації валеологічної освіти; зміст і структуру освіти з основ здоров'я; визначення валеологічних понять; здоров'яформувальні технології; концептуальні засади формування змісту валеологічної освіти і освіти з безпеки життєдіяльності в Україні; міжнародний досвід навчання основ здоров'я та безпеки життєдіяльності; навчальну програму з предмету «Основи здоров'я»; особливості оцінювання знань на уроках з предмету «Основи здоров'я».

Згідно з вимогами після вивчення дисципліни «Методика навчання основам здоров'я» студенти повинні *вміти*: застосовувати

здоров'яформувальні технології у навчально-виховному процесі початкової школи; діагностувати стан стомлення молодших школярів; запобігати настанню перевтоми; сприяти підвищенню стійкості молодших школярів до стресів; організувати та проводити оздоровчі позакласні заходи з учнями початкової школи.

При викладанні цих дисциплін нами спрямовувалися зусилля на розроблення: інформаційного ресурсу дистанційного курсу «Анатомія та фізіологія дитини з основами генетики» [30]; інформаційного ресурсу дистанційного курсу «Безпека життєдіяльності» [31], інформаційного ресурсу дистанційного курсу «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності» [32] та інформаційного ресурсу дистанційного курсу «Основи валеології» [33].

Дистанційна система навчання дозволяє майбутнім учителям початкової школи не лише оволодіти знаннями, але й придбавати уміння для їх творчого застосування та для отримання нових знань (рис. 2.2-2.3).

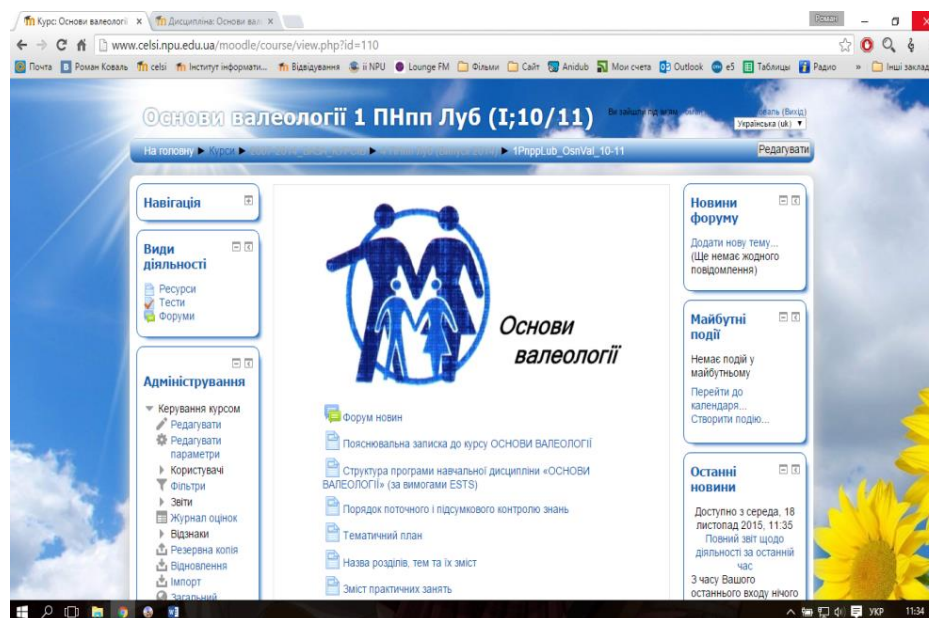


Рис. 2.2. Скріншот інформаційного ресурсу дистанційного курсу «Основи валеології»

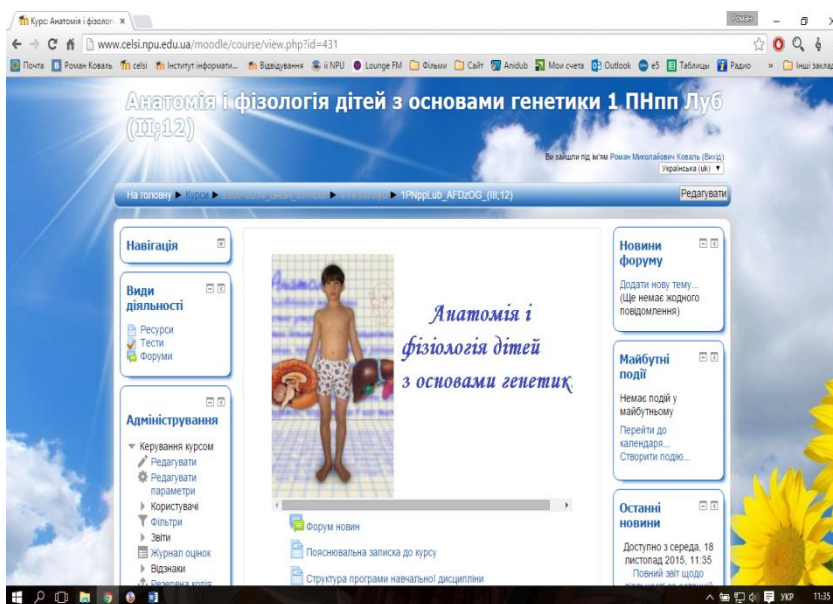


Рис. 2.3. Скріншот інформаційного ресурсу дистанційного курсу «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики»

Аналіз літератури дозволив виявити переваги використання дистанційного навчання студентів:

1. Це зручна форма заочного і екстернатного навчання, зокрема, при здобутті другої освіти і для осіб з особливими освітніми потребами, що не мають можливості очного і навіть заочного навчання.

2. Підвищується якість самостійної роботи студентів. Робота на комп'ютері дозволяє якісно виконати обчислення, оформити роботу та використовувати інформаційні ресурси мережі для поглибленого вивчення теми.

3. Можливе швидке коригування на основі нових наукових даних змісту курсу лекцій та практичних завдань.

4. Створення електронного варіанту курсу лекцій для викладача доступніше, ніж публікація власного підручника або навчального посібника.

5. Важливим є й психологічний момент: сучасному студентові цікаво працювати за комп'ютером, що надає можливості для розвитку образного та абстрактного, просторового мислення.

Ця система навчання розрахована на відповідну самостійну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на їх інтелектуальний і творчий розвиток. Цей напрям припускає нове змістове наповнення викладання дисциплін (рис. 2.4).

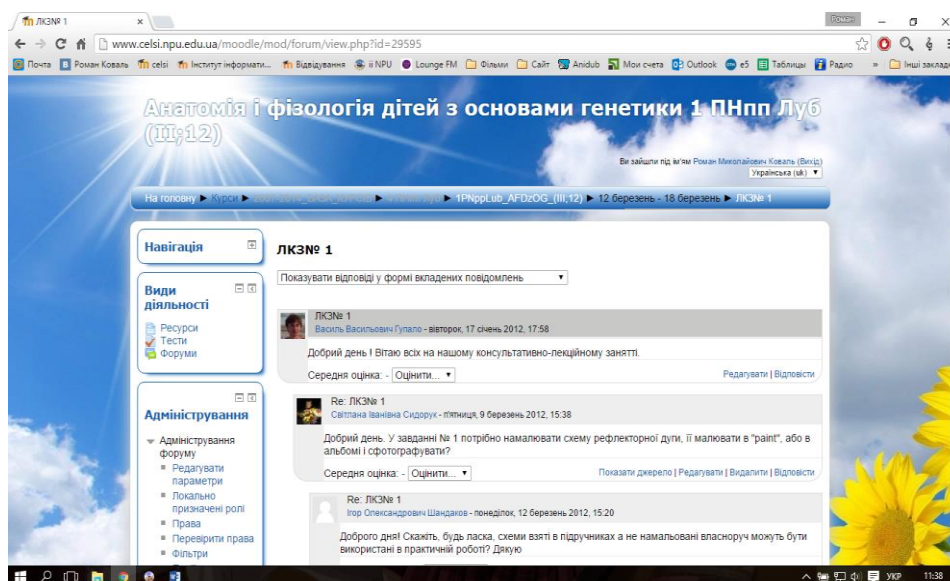


Рис. 2.4. Скріншот дистанційного консультативно-лекційного заняття з курсу «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики»

Нами спрямовувалися зусилля на розроблення тестових завдань для моніторингу рівня знань та умінь студентів з відповідних дисциплін (рис. 2.5).

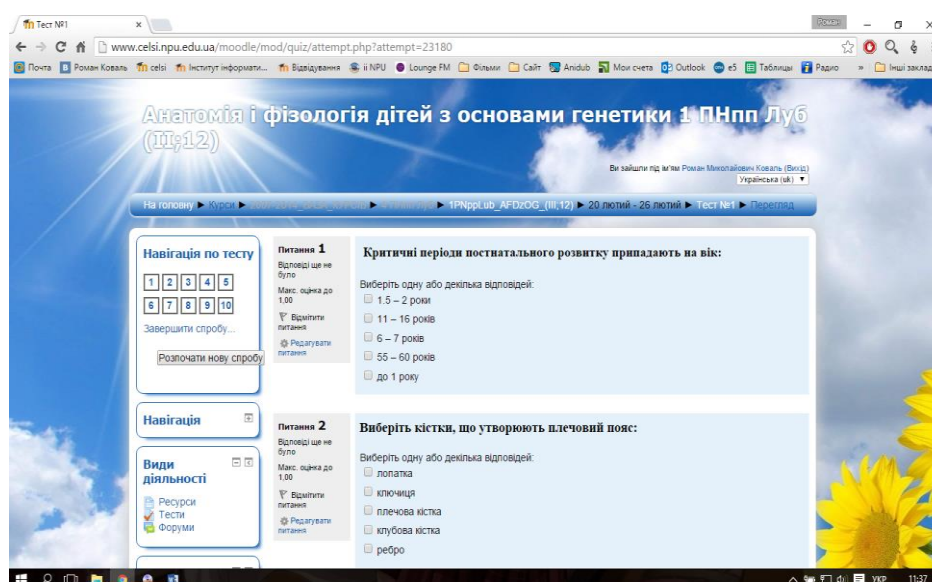


Рис. 2.5. Скріншот дистанційного тестування рівня знань та умінь студентів з курсу «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики»



Функції дистанційного навчання полягають в забезпеченні усіх можливостей, необхідних для ведення освітньої діяльності на відстані, для вирішення таких проблем: вдосконалення змісту освіти та організації навчального процесу, підвищення рівня теоретичної і прикладної підготовки студентів; забезпечення методологічної єдності змісту, методів і засобів навчання в системі неперервної багаторівневої освіти; впровадження ефективних методів і засобів навчання: обчислювальної техніки, програмного забезпечення, інформаційних і комунікаційних технологій; підготовка пропозицій щодо створення навчальної літератури, мультимедійних і аудіовізуальних посібників; удосконалення змісту, форм і методів перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів.

В основу дистанційної освіти покладено таку модель передачі знань, в якій джерелами знань є різноманітні інформаційні ресурси мережі, як спеціальним чином підготовлені навчальні курси, так і ресурси, вже існуючі в базовому телекомунікаційному середовищі, наприклад, бази даних, енциклопедії, довідники, словники та інші інформаційні джерела. Телекомунікації забезпечують доступ студентів до матеріалу, що вивчається, і роботу з ним, інтерактивну взаємодію викладача і студента в процесі навчання, можливість колективної праці і самостійної роботи з інформаційними джерелами мережі, оперативну оцінювання знань та умінь студентів (рис. 2.6).

Провіщення	Індивідуальний проект	Модульний тест	Практичне заняття №2	Практичне заняття №1	Залп	І семестр загалом
Боголю Рівма Анатоліївна	8,00	21,50	15,00	16,00	-	60,50
Бронетко Валентин Олександрович	-	-	-	-	-	-
Детярник Лідія Андріївна	-	15,59	-	-	60,00	75,59
Зозуля Олена Миколаївна	-	18,78	-	-	62,00	80,78
Погоріла Лілія Олексіївна	-	25,39	16,00	16,00	5,00	62,39
Сватушенко Лариса Петрівна	-	16,32	-	-	50,00	66,32
Тесленко Тетяна Сергіївна	-	35,06	11,00	10,00	5,00	61,06
Шарамко Вікторія Євгенівна	-	19,95	-	-	50,00	69,95
<b>Загальне середнє</b>	<b>1,00</b>	<b>19,07</b>	<b>5,25</b>	<b>5,25</b>	<b>29,00</b>	<b>59,67</b>

Рис. 2.6. Скріншот електронного журналу оцінок дистанційного курсу «Основи валеології»

Таким чином, нами розглянуто таку педагогічну умову, як конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, яка здійснювалася при вивченні дисциплін «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» (1 курс), «Безпека життєдіяльності» (4 курс) та «Методика навчання основам здоров'я» (4 курс).

### **2.3.2. Застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів**

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що інноваційні педагогічні технології мають за мету цілеспрямовану та осмислену зміну педагогічної діяльності через розроблення і введення у вищих навчальних закладах педагогічних і управлінських нововведень: нового змісту навчання, виховання, управління, нових засобів та організаційних форм.

Термін «інновація» походить від греч. *innovation*, що означає оновлення, зміну та відновлення. У сучасному науковому розумінні інновація в освіті спрямована на створення нового виду освітньої практики, що розвивається на основі актуальних науково обґрунтованих ідей, концепцій та підходів. Таким новим видом освітньої практики виступають різні технології, методики, організаційні форми, набори завдань, форми оцінювання та ін.

Науковці А.Ш. Багаутдинова та І.В. Клещева вказують, що виділяють різні рівні інновацій: I – якщо розроблений освітній продукт є принципово новим, тобто не має аналогів, характеризується об'єктивною новизною, то це вищий рівень, який в ідеалі і є інновацією; II – якщо відбувається вдосконалення відомого освітнього продукту, в якому присутні елементи новизни, то говорять про модернізацію чи новацію в освіті; III – якщо відбувається застосування відомого в нових умовах чи з новими цілями, то відбувається адаптація відомого до заданих сучасних умов [15]. У реальній освітній практиці, вважають А.Ш. Багаутдинова та І.В. Клещева, поняття

«інновація» трактується як антонім традиційного підходу, орієнтованого на репродуктивне навчання, засвоєння готових зразків, понять, дій, як вихід за межі типових прийомів, засобів і методів навчання [15]. На думку вчених, критеріями інновацій в освіті є: 1) актуальність, що відображає ступінь новизни для сучасної науки і практики, своєчасність вивчення цієї проблеми, встановлення зв'язку з важливими аспектами тих або інших проблем сучасності, рівень вивченості обраної проблеми, недостатність розроблення проблеми в наявних дослідженнях і необхідність вивчення проблеми в нових ракурсах; 2) новизна, що проявляється в якісній своєрідності, наявності істотних ознак, що відрізняють цю роботу від подібних, в оригінальності висуненої концепції, ідеї та гіпотези; 3) технологічність: ступінь розробленості технології впровадження, опис матеріально-технічних умов впровадження, ступінь розробленості фінансово-економічного обґрунтування впровадження, опис можливих складнощів при використанні і шляхів їх подолання; 4) практична значущість, що розкривається через затребуваність, підтверджену аналізом споживчого попиту або рекомендаціями авторитетних експертів, можливість поширення і використання в масовій практиці; 5) ефективність: інноваційний продукт повинен давати ефект (економічний, соціальний, індивідуальний) та визначити можливість фіксації результатів використання продукту [15].

Вважаємо, що інноваційні педагогічні технології сприяють вирішенню актуальних завдань сучасної вищої педагогічної освіти: ефективного засвоєння знань майбутніми вчителями початкової школи; формування навичок практичних досліджень, що дозволяють приймати професійні рішення щодо здоров'яформувальної діяльності; перехід від накопичення знань до створення механізмів самостійного пошуку і навичок дослідницької діяльності; підвищення пізнавальної активності; розвиток комунікативних здібностей, емпатії та творчого потенціалу. Отже, сьогодні інновації у сфері вищої педагогічної освіти стали системою, що визначає вектор розвитку освітнього простору Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Проектний підхід пропонує організацію проектної діяльності як метод досягнення дидактичних цілей у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Проектна діяльність є одночасно навчально-пізнавальною та творчою діяльністю, що має мету, узгоджені методи та засоби, які спрямовані на досягнення загального результату. Характерними рисами проектної діяльності є: комплексний характер роботи, можливості творчості, проблемність, альтернативність та авторська позиція.

На нашу думку, проект як форма інноваційної діяльності формує активну, самостійну і ініціативну позицію студентів; розвиває професійно орієнтовані вміння та навички; реалізуючи принцип зв'язку навчання з життям, формує вміння, безпосередньо пов'язані з досвідом їх застосування у здоров'яформувальній діяльності.

При здійсненні проектної діяльності нами спрямовувалися зусилля студентів на виконання проекту відповідно до таких етапів. Пошуковий етап: визначення тематичного напрямку, аналіз проблеми та постановка мети проекту. Аналітичний етап: збір і вивчення інформації, пошук рішення та розроблення алгоритму дії. Практичний етап: виконання проекту та коригування плану. Презентаційний: представлення результатів проектної роботи та оцінювання діяльності.

Для реалізації методу проектної діяльності в освітньому процесі студентам 4 курсу пропонувалося розробити проект з дисципліни «Методика навчання основам здоров'я» на тему «Педагогічний супровід здоров'яформувальної освіти молодшого школяра».

Пошуковий етап: студенти визначаються з темою та метою проекту, якою є характеристика педагогічного супроводу здоров'яформувальної освіти молодшого школяра.

Аналітичний етап: при вивченні наукової літератури, студенти акцентують увагу на тому, що здоров'я дітей в будь-якому суспільстві і при будь-яких соціально-економічних і політичних ситуаціях є актуальною

проблемою, оскільки воно визначає майбутнє країни, генофонд нації, науковий і економічний потенціал суспільства і, разом з іншими демографічними показниками, є барометром соціально-економічного розвитку країни. Студенти відмічають прямий зв'язок між шкільними навантаженнями і станом здоров'я молодших школярів та виділяють нераціональну організацію навчального дня, використання методів і засобів навчання, неадекватних віковим особливостям школярів. Студенти акцентують увагу на головних причинах погіршення здоров'я школярів, до яких відносять неоправданий обсяг змісту освіти і устрій шкільного життя, який не відповідає психічним можливостям дітей цього віку.

Практичний етап: розроблення проекту дозволяє студентами зробити висновки про те, що:

– систематизуючою основою здоров'яформувальної освіти в початковій школі є константа самозміни: вирощування суб'єкта навчальної діяльності, формування здібностей до рефлексії, створення можливості для самореалізації, становлення умінь саморегуляції поведінки та усвідомлення власного стану здоров'я;

– найважливішим чинником становлення здоров'яформувальної освіти в сучасних умовах є розробка стратегії поступового переходу від зовнішнього примусу до самонавчання і самовиховання учнів.

Презентаційний: написання студентами доповіді та підготовка мультимедійної презентації (10 хвилин).

Нами були визначені такі теми індивідуальних проектів з дисципліни «Анатомія та фізіологія дітей з основами генетики» зі змістовного модулю І «Вступ. Морфо-функціональна структура організму дитини»: організм як цілісна система; основні структурно-функціональні блоки організму дитини; соматоскопія як початковий етап анатомічного дослідження; значення типів тілобудови в профілактиці захворювань серед дітей молодшого шкільного віку; акселерація як медико-педагогічна проблема; визначення виду постави залежної від ступеня вираження вигину хребта; профілактика порушень постави у дітей молодшого шкільного віку; фізіологічні та патологічні вигини

хребта, терміни, умови та причини їх формування; склепіння стопи, механізми, що закріплюють стопу; профілактика плоскоступості у дітей молодшого шкільного віку; вплив праці, спорту, соціального та біологічного фактору на будову кісток; гіподинамія та її негативний вплив на ріст і розвиток дитячого організму; профілактика шкідливих звичок серед дітей молодшого шкільного віку.

Темами індивідуальних проектів із змістовного модулю II «Анатомо-фізіологічні особливості регулюючих та вегетативних систем організму на різних етапах онтогенезу» є: особливості психічних функцій дітей молодшого шкільного віку (увага, сприйняття, мислення, свідомість, мова); фізіологічні основи пам'яті дітей молодшого шкільного віку; теорії та механізми пам'яті; мова, її фізіологічні механізми; розвиток мови у дітей; сон, його прояви та механізми; гігієна сну дітей молодшого шкільного віку.

Педагогічний тренінг для майбутніх вчителів початкової школи був спрямований на розвиток у них ефективного індивідуального стилю професійної діяльності, умінь успішного спілкуватися з колегами по роботі і керівництвом школи, школярами та їх батьками. Вважаємо, що тренінг допомагав сформувати позитивного ставлення студентів до спілкування з молодшими школярами.

При розробленні вправ для студентів ми користувалися інформацією, яка подається на сайтах «Бібліотеки психолога» [24].

Наведемо фрагмент проведення вправи «Хочу – можу – потрібно».

Мета вправи: активізація і зміцнення довіри майбутніх вчителів початкової школи до самих себе, до власних бажань і потреб, розвиток їх індивідуальності, розширення самосвідомості та пошук ефективного індивідуального стилю здоров'яформувальної діяльності.

Група студентів розсаджується в півколо, перед яким ставляться два стільці. За бажанням двоє студентів виходять в центр і сідають перед групою. Один студент – слухач, інший – промовець, який акцентує увагу на таких реченнях, як: «Я повинен почувати себе впевнено», «Я можу почувати себе

упевнено» та «Я хочу почувати себе упевнено». Студент говорить те, про що він думає. Групою студентів обговорюється, яка з трьох пропозицій була висловлена найпереконливіше, в якій з них відчувалася індивідуальність того, хто говорить. Спочатку ці питання задаються другому учасникові, яким виступав слухач, потім – усій групі. Розбираються інтонація того, хто говорить, вираз його обличчя, жести та ін. Потім обговорюються питання, пов'язані з пошуком ефективного індивідуального стилю здоров'яформувальної діяльності вчителя. Ми намагалися продемонструвати, що форма поведінки вчителя в школі, його манера спілкування з іншими вчителями напрацьовуються на основі не лише прийнятих в педагогічній професії норм діяльності, але й на основі прояву власної індивідуальності. Вказували студентам на те, що важливо знаходити можливості реалізувати себе як можна повніше в заданих професією рамках і обмеженнях.

Проведення ділових ігор займало одне з провідних місць серед інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Вважаємо, що ігрова діяльність є найважливішим засобом формування професійних якостей майбутніх учителів початкової школи, вона здатна змінювати стиль мислення і характер поведінки студентів, служити стимулом їх творчої активності та змагальності.

Науковці І.М. Кунгурова, Ю.В. Риндіна та О.В. Вороніна трактують ділові ігри як метод імітації ухвалення управлінських рішень в різних ситуаціях щодо заданих правил або таких, що напрацьовуються самими учасниками гри [136, с. 65]. На нашу думку, своєрідність ділової гри полягає в тому, що учасникам дається можливість набути досвіду професійної діяльності в умовах, наближених до реальних.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що основними елементами ділової гри виступає система, яка складається з гравців, правил гри, що моделюють реальність, і організатора, який створив правила і спостерігає за їх дотриманням. К.В. Солопенко сконструйовала схему взаємодії, що включає наступні елементи: організатор гри; мета навчання і мета гри; мотиви (неігрові,

підпорядковані цілям навчання і ігрові, підпорядковані цілям гри) і схема проведення ділової гри [219, с. 10]. Вченою виділено основні елементи ділової гри і здійснена класифікація за її визначальними ознаками: теоретичні основи гри: мета, що підрозділяється для викладача, який проводить гру і для студента, що бере участь в грі; гравці з активною і звичайною підготовкою; дія, яка включає процес формування умінь та навичок, заснованих на рефлексії; характер розвитку ігрової ситуації і правила гри за сценарієм гри; оцінювання учасників за підсумком гри [219, с. 10].

Нами застосовувалися такі модифікації ділових ігор:

Імітаційні ігри, в яких відтворювалася діяльність загальноосвітнього навчального закладу або його структури та імітуватися елементи здоров'яформувальної діяльності.

Студентам пропонувалося виступити в якості вчителя початкової школи та написати план здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, фрагмент якого ми наводимо. Мета: створення єдиного здоров'яформувального простору, який забезпечує розвиток особистості молодшого школяра з урахуванням реалізації його фізіологічних та інтелектуальних особливостей. Завдання: надати учням різноманітні знання про здоровий спосіб життя; перейти від пасивних форм навчання до діяльнісних із залученням учнів в самостійну пізнавальну діяльність; формувати фізично здорову толерантну особистість молодшого школяра, здатну вільно адаптуватися у сучасному світі, що швидко змінюється; створювати необхідні і достатні умови особистісного розвитку кожного учня.

Напрями роботи: моніторинг рівня здоров'я учнів (рівень здоров'я школярів, проведення профілактичних щеплень; пропуски уроків по хворобі; рівень адаптації і мотивації учнів; рівень тривожності); створення здоров'яформувальної інфраструктури (створення комплексних умов для розвитку молодшого школяра і збереження його здоров'я; стан класу відповідно до санітарно-гігієнічних норм; організація гарячого харчування; дотримання питного режиму; аерофітомодуль: зелені рослини в класі); робота з



батьками (виступи на батьківських зборах на тему «Відповідальність батьків за зміцнення та збереження здоров'я дітей»; пам'ятки для батьків за здоров'яформуальною тематикою); організація навчально-виховного процесу (дотримання гігієнічних норм і вимог до організації і обсягу навчального навантаження учнів; використання при складанні розкладу уроків шкали труднощі навчальних предметів; застосування здоров'яформувальних технологій у навчальному процесі; проведення фізкультхвилинок, емоційних розрядок на уроці та «хвилинок спокою»); позакласна робота (проведення тематичних класних годин, Днів Здоров'я та спортивних свят; оформлення тематичних стендів; створення банку даних про стан здоров'я учнів; перевірка зовнішнього вигляду учнів; проведення заходів з профілактики дитячого дорожньо-транспортного травматизму; організація безпеки життєдіяльності учнів під час канікул).

Студентам пропонувалося провести бесіду з батьками на тему «Профілактика шкідливих звичок у молодших школярів 1 класу». Так, імітуючи проведення бесіди студенти, по-перше, вказали, що у цьому віці до найпоширеніших зі шкідливих звичок відносяться: смоктання пальців або різних предметів; колупання в носі; розгойдування з одного боку в інший і тому подібне; по-друге, намагалися сформулювати поради батькам, якщо у дитини з'явилися шкідливі звички: слід спробувати зрозуміти причину виникнення шкідливої звички; слід не спілкуватися з дитиною в ультимативній формі; слід не карати дитину у той момент, коли проявляється шкідлива звичка; слід не акцентувати уваги на діях дитини; слід коли проявляється шкідлива звичка, постаратися перемкнути увагу дитини на що-небудь інше; слід оточити дитину любов'ю і ласкою та не конфліктувати один з одним у присутності дитини; слід з'ясувати, чи відповідає інтелектуальне і фізичне навантаження можливостям дитини.

Ми застосовували рольові ігри, які розглядали як спільну групову гру, в якій учасники беруть на себе і виконують різні соціальні ролі. Вважаємо, що ототожнення з роллю за сценарієм допомагало студентам набути емоційного

досвіду взаємодії з іншими суб'єктами в професійно значущих ситуаціях, встановити зв'язки між поведінкою і результатами на основі рефлексії переживань усіх партнерів.

На початку практичного заняття ми розбивали групу студентів на дві команди. Склад команд був приблизно рівним за кількістю (7-12 осіб) і за успішністю. Для проведення рольової гри і визначення переможців ми обирали двох помічників з числа авторитетних студентів. Слід зазначити, що їх судження про гру команд допомагали нам зрозуміти студентські думки на те, що відбувається, повніше і точніше оцінити достоїнства гравців. При підборі завдань ми спрямовували зусилля на їх кількість і якість. За якістю вони мали бути досить складними, щоб створювати інтелектуальну напругу, і різноманітними, щоб виявляти різні здібності студентів: уміння працювати з текстами, дискутувати, аналізувати життєві ситуації та робити висновки. Їх кількість надавала можливість всім студентам виявити свою активність, знання, уміння та навички. Ми намагалися, щоб провідні ролі поперемінно брали на себе усі члени команд.

У Форумі-театрі інсценується поведінка майбутніх учителів початкової школи в певній обстановці. При цьому учасник повинен був мобілізувати свій досвід, знання, навички та вжитися в образ тієї або іншої особи, усвідомити її дії, оцінити обстановку і вибрати правильну стратегію поведінки.

На нашу думку, модельовані стосунки під час ділової гри залучали студентів до імітованого професійного середовища та сприяли інтенсивному професійному розвитку. Взаємодії в ділових іграх носили емоційно-творчий пошуковий характер, сприяли розкриттю творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи. Заняття з використанням ділових ігор виступали апробацією прийомів і методів здоров'яформувальної діяльності, формували задоволеність та впевненість в собі. Їх проведення припускає чітке наслідування певних етапів : підготовки, введення в гру, самої гри та аналізу.

Проведення дискусії на тему «Складові моніторингу здоров'яформувальної освіти в початковій школі» дозволило виокремити такі

складові: 1. Медико-біологічну, яка передбачає оцінку функціонального стану організму і параметрів фізичного розвитку дітей (група здоров'я, захворюваність, антропометричні показники та ін.); 2. Психофізіологічна, яка контролює розумову працездатність, стомлюваність та ін.; 3. Психолого-педагогічна, яка здійснює динамічний контроль за станом психічного здоров'я учнів, їх психологічними особливостями та пізнавальними процесами; 4. Педагогічна, яка відстежує сформованість умінь та навичок, наявність труднощів у навчанні.

Дискусія на тему: «Що повинно бути предметом особливої уваги при викладанні основ здоров'я?» дозволила з'ясувати наступне. Предметом особливої уваги у 1 класі повинно бути: адаптація до школи, формування класу як суб'єкта навчання, оволодіння колективними способами дії, діалоговими формами співпраці та здібностями до самооцінювання. У 2 класі значна увага повинна приділятися груповим формам взаємодії, вибудовуванню конструктивних стосунків з дітьми та батьками, за рахунок розширення практики діяльності, як в предметному навчанні, так і у позакласній роботі. У 3 класі найяскравіше повинні проявлятися уміння визначати межі знання і незнання, причини помилок і можливі шляхи корекції, що сприяють становленню позиції рефлексії, формуючи навички роботи з додатковою літературою через систему «Я-запитання», молодший школяр навчається не лише на навчальному матеріалі покроковим діям до досягнення мети, але й у позаурочній діяльності. У 4 класі повинна тривати робота щодо навчання самоконтролю і самооцінюванню молодшого школяра, як на уроках, так і в позакласній роботі, що знижує шкільну тривожність.

З позицій сьогодення вважаємо оптимальним способом організації накопичувальної системи оцінювання діяльності майбутніх учителів початкової школи виступає портфоліо. Це спосіб фіксації, накопичення і оцінювання робіт, результатів навчання студентів, які свідчать про їх зусилля, прогрес і досягнення за певний період часу.

Портфоліо забезпечує перенесення «педагогічного наголосу» із зовнішнього оцінювання на самооцінку, з того, що студент не знає і не уміє на те, що він знає і уміє. Значущою характеристикою портфоліо є його інтегративність, що включає кількісну і якісну оцінки, припускає співпрацю викладача і студента у процесі його створення, і неперервність поповнення оцінки.

Залежно від цілей створення і використання портфоліо його тип і структура можуть бути різними. Найбільш поширеними є:

- портфоліо документів, що містить сертифіковані індивідуальні освітні досягнення;
- портфоліо робіт студента, що відображає основні форми і напрями його навчальної, творчої і соціальної активності;
- портфоліо відгуків, що включає характеристики ставлення студента до різних видів діяльності, представлені викладачами та керівниками практик, а також письмовий самоаналіз самого студента.

Особливості технології формування портфоліо дозволяють виділити наступні його функції в освітньому процесі: діагностичну (фіксуються зміни і зростання (динаміка) показників за певний період часів, цілеполагання (підтримує освітні цілі відповідно до стандартів); мотиваційну (заохочує студентів до досягнення позитивних результатів у навчанні); змістовну (максимально розкриває весь спектр досягнень і видів виконуваних робіт); розвивальну (забезпечує неперервність процесу розвитку, навчання і виховання від курсу до курсу).

Нами спрямовувалися зусилля на створення студентами мультимедійних презентацій (рис. 2.7).

Поділяємо думку Н.Г. Семенової про те, що програмні можливості мультимедійних засобів навчального призначення зумовлюють їх психолого-педагогічні можливості у навчальному процесі: гіпертекст спрощує процес навігації і надає можливість вибору індивідуальної траєкторії і темпу вивчення матеріалу; аудіосупровід навчальної інформації підвищує ефективність

сприйняття матеріалу; візуальне подання інформації сприяє кращому запам'ятовуванню і засвоєнню навчального матеріалу; анімація є одним із засобів привертання уваги і емоційного сприйняття інформації; комп'ютерне моделювання використовується з метою забезпечення наочності та доступності сприйняття навчальної інформації [207, с. 8].



Рис. 2.7. Колаж з мультимедійних презентацій, які були зроблені майбутніми учителями початкової школи

На нашу думку, перевага застосування мультимедійних презентацій полягає в тому, що студентам надається можливість чути і бачити навчальний матеріал, активно брати участь в управлінні його подачею та реалізовувати власний творчий потенціал.

Таким чином, розглянуто таку педагогічну умову, як застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів.

### 2.3.3. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи та практик

Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи та шляхів його актуалізації набуває особливого значення в умовах глобальних

соціальних змін, коли реформування головних соціальних інститутів вимагає від системи вищої педагогічної освіти підготовки нового типу вчителів, які творчо та самостійно мислять, уміють приймати відповідальні рішення та здатні здійснювати здоров'яформувальну діяльність у системі початкової ланки освіти.

Проаналізувавши різні підходи до розуміння сутності поняття «творчий потенціал», З.Ф. Байгильдина вказує, що для класифікації елементів творчого потенціалу особистості необхідно виділити сфери, в яких функціонує творчий потенціал (соціальна, індивідуально-особистісна і природня) [16, с. 11]. У соціальній сфері компонентами, в яких проявляється і фіксується творчий потенціал особистості соціального типу, є праця, пізнання та спілкування. В індивідуально-особистісній сфері поряд з цими сутнісними елементами можна виокремити такі компоненти, як мотивація та інтелект. Найбільш типовими компонентами природної сфери є здібності і якості людини. Творчий потенціал особистості, вважає З.Ф. Байгильдина, є системним утворенням, яке виникає та існує у рамках різних систем, зокрема, соціальної й психофізіологічної [16, с. 11]. У той же час, З.Ф. Байгильдина підкреслює, що творчий потенціал особистості за своїм змістом є завжди соціальним [16, с. 11].

Під творчим потенціалом особистості З.Ф. Байгильдина розуміє якість, що характеризує можливість соціального суб'єкта за наявності певної мети актуалізувати свої здібності, створюючи в різних видах діяльності нові елементи матеріального світу і духовної культури [16, с. 11]. Нам імпонує це визначення поняття «творчий потенціал особистості».

Відповідно, творчий потенціал майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як якість, що характеризує можливість цієї соціальної групи за наявності певної мети, пов'язаної з отриманням кваліфікації, актуалізувати свої здібності, які дозволяють успішно здійснювати здоров'яформувальну діяльність у початковій ланці освіти.

Науково-дослідна робота студентів майбутніх учителів початкової школи є повноправною складовою освітнього процесу вищого педагогічного

навчального закладу та особливою формою діяльності, що безпосередньо підвищує творчий потенціал студентства.

Під організацією науково-дослідної діяльності майбутніх учителів початкової школи нами розуміється комплекс методів і форм діяльності, що розвиває творчий потенціал студентів, закріплює теоретичні знання та надає можливість оволодіння дослідницьких навичок у процесі соціально корисної діяльності.

З позицій сьогодення науково-дослідна діяльність майбутніх учителів початкової школи виконує декілька функцій, зокрема, сприяє підвищенню успішності студентів, ефективності їх професійної підготовки та розвитку комунікативних здібностей.

Виходячи з аналізу теоретичних джерел, а також завдань сучасної вищої педагогічної школи, Н.В. Неводниченко розглядає педагогічну практику як компонент загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя, орієнтований на формування у нього готовності до сприйняття, оцінювання і реалізації нововведень; як вид практичної діяльності вчителя, специфікою якого є те, що в ньому більшою мірою (порівняно з навчально-пізнавальною) здійснюється ідентифікація з діяльністю вчителя, і студент, виконуючи усі функції професійної діяльності вчителя, одночасно проводить свій інноваційний пошук; як форму організації навчання у вищій педагогічній школі, особливості якої обумовлені характером її мети та місцем у цілісній системі інноваційного професійного навчання майбутнього вчителя [174, с. 16].

Педагогічна практика як вид практичної діяльності майбутніх учителів початкової школи і як форма вищої професійної освіти дозволяє студентам, ґрунтуючись на знаннях з педагогіки, анатомії та фізіології дітей з основами генетики, основ валеології, безпеки життєдіяльності та основ охорони праці, методики навчання основам здоров'я, моделювати структуру здоров'яформувальної діяльності, пізнавати закономірності і принципи здоров'яформувальної діяльності, оволодівати засобами її організації.

Педагогічна практика передбачає включення студента в систематичну педагогічну діяльність і визначає формування готовності майбутніх учителів як неперервний процес зростання їх професійної компетентності. Це відображається в поступовому ускладненні, розвитку і розширенні обсягу знань, умінь та навичок майбутніх учителів початкової школи. На кожному етапі навчання у студентів формуються не окремі групи умінь, а їх система, але різного змісту і рівня. Система педагогічних практик припускає поступове ускладнення діяльності студентів від курсу до курсу, виходячи з мети і завдань навчання на кожному етапі професійної підготовки, ступені теоретичної забезпеченості, самостійності студентів у процесі діяльності, рівня підготовки та індивідуальних особливостей.

Наведемо перелік видів практик для підготовки бакалаврів галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Види практик для підготовки у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова бакалаврів галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта**

Назва практики	Термін	
Культурологічна практика (безвідривна, позакредитна)	2	4
Навчальна (польова) практика	2	1
Пропедевтична (безвідривна)	3, 4, 5	5
Педагогічна практика	6	4
Педагогічна практика	7	6

Однією з умов успішної підготовки майбутніх вчителів початкової школи вважаємо цілісне керівництво практикою студентів, що розуміється нами як



спільна, цілеспрямована взаємодія Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і базових шкіл.

Важливість цього процесу полягає в тісній співпраці усіх університетських керівників практик з шкільними методистами. Ця діяльність будувалася у напрямку спільного планування діяльності вищого педагогічного навчального закладу і школи щодо організації практик, узгодження вимог, послідовного їх здійснення, надання повсякденної методичної і практичної допомоги студентам, здійснення систематичного контролю за якістю роботи практикантів.

Учителі початкових шкіл запрошувалися на настановні і завершальні конференції, знайомилися з тими методами і прийомами роботи з практикантами, які максимальною мірою могли сприяти формуванню і розвитку професійних якостей, умінь і навичок. Найбільш ефективною виявилася спільна діяльність з вчителями шкіл для пошуку нових ідей і підходів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Така реалізація цілісного керівництва педагогічною практикою студентів, на думку Т.А. Крюкової, забезпечувала її ефективність у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів [132, с. 22].

Керівниками практик були доценти кафедри педагогіки і методики початкового навчання Т.М. Васютіна, О.М. Кондратюк, старший викладач Т.В. Тесленко. Нами спрямовувалися зусилля на відображення у програмі практик питань, пов'язаних з майбутньою здоров'яформувальною діяльністю, та на оволодіння студентами у процесі проведення практик гносеологічною, конструктивною, організаторською, комунікативною, дослідницькою та рефлексивною функціями.

Гносеологічна функція була спрямована на пізнання майбутніми вчителями початкової школи педагогічного процесу як об'єкту конструювання; вивчення конкретних педагогічних технологій, пов'язаних зі здоров'яформувальною діяльністю з молодшими школярами; усвідомлення себе в якості вчителя початкової школи, своїх індивідуально-психологічних

особливостей у здоров'яформувальній діяльності; можливість досліджувати, системно описувати і пояснювати проблеми, які виникали у роботі з учнями, з позицій сучасної педагогіки та методики викладання основ здоров'я.

Конструктивна функція була спрямована на планування і побудову педагогічного процесу, відбір і композицію навчального матеріалу, планування своїх дій, проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу.

Організаторська функція була спрямована на включення молодших школярів у різні види здоров'яформувальної діяльності, створення колективу та організацію спільної діяльності.

Комунікативна функція була спрямована на встановлення педагогічно доцільних стосунків майбутніх учителів початкової школи з молодшими школярами, колегами та батьками.

Реалізація дослідницької функції вимагала від майбутніх учителів початкової школи наукового підходу до педагогічних явищ, володіння вміннями евристичного пошуку і методами науково-педагогічного дослідження, у тому числі аналізу власного досвіду і досвіду інших учителів.

Рефлексивна функція забезпечувала осмислення майбутніми вчителями початкової школи основ власної здоров'яформувальної діяльності, у процесі якої здійснювалося оцінювання своїх здібностей, помилок і можливостей.

Таким чином, розглянуто таку педагогічну умову, як розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи та практик. Навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, в якому майбутніх учителів початкової школи отримують знання про методологію творчості, знайомляться з методами пошуку нестандартних рішень і цілеспрямовано беруть участь в науково-дослідній діяльності, створює умови для формування і актуалізації творчого потенціалу студентства і підготовки випускників, які володіють фундаментальними знаннями та вміють перетворювати їх на конкретні інновації у сфері здоров'яформування.

## Висновки до другого розділу

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася протягом 2004-2015 років відповідно до практико-пошукового, концептуального, дослідно-експериментального та узагальнювального етапів.

Практико-пошуковий етап (2004-2009 роки) був спрямований на аналіз наукової літератури щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; характеристику наукового тезауруса; з'ясування структури готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; розроблення оцінювально-діагностичного комплексу для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Для оцінювання за мотиваційним критерієм використовувалася методика самооцінювання професійно-педагогічної мотивації, яка була адаптована Н.П. Фетискіним; для оцінювання за когнітивним критерієм – розроблено тестові завдання; для оцінювання за процесуальним критерієм – розроблено відповідну картку; для оцінювання за особистісним критерієм – використовувалися: методика визначення комунікативної готовності до діалогу з дитиною (за І.І. Ридановою); методика діагностики рівня емпатичних здібностей (за В.В. Бойком); методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.Н. Бережновою).

Концептуальний етап (2010-2011 роки) був спрямований на виявлення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; розроблення та теоретичне обґрунтування моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; визначення експериментальної бази, контингенту студентів, що брали участь в педагогічному експерименті; розроблення педагогічного забезпечення,

необхідного для реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Дослідно-експериментальний етап (2012-2015 роки) був спрямований на реалізацію педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі і діагностику рівнів сформованості готовності майбутніх учителів, які увійшли до експериментальної та контрольної груп, до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

На узагальнювальному етапі (2015-2016 роки) аналізувалося вирішення завдань дослідно-експериментальної роботи, теоретично осмислювалися результати дослідження, уточнювалися теоретичні положення та висновки, отримані у процесі педагогічного експерименту.

Модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового, організаційно-технологічного та результативно-оцінювального блоків.

У дисертації вказано, що застосування компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволило: перенести акценти з поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння та навички використовувати інформацію для вирішення практичних проблем, пов'язаних з здоров'яформувальною діяльністю; вказати на націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників у загальноосвітніх навчальних закладах. Реалізація особистісно орієнтованого підходу дозволила: спрямовувати навчальний процес на розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи в умовах сучасної парадигми вищої педагогічної освіти; акцентувати увагу на суб'єктній ролі студента у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Застосування діяльнісного підходу дозволило через діяльність студента сформувати у процесі певного терміну навчання його кваліфікацію, яка забезпечить професійну самореалізацію у роботі, пов'язаній зі збереженням і зміцненням здоров'я молодших школярів.

Реалізація аксіологічного підходу дозволила: спрямувати зусилля на формування ціннісно-сислової орієнтації студентів, мотивації до виконання здоров'яформувальної діяльності та усвідомлення ними соціальної значущості своєї майбутньої професії; акцентувати увагу на саморозвитку і самовдосконаленні студентів; підкреслити важливість соціальної взаємодії. Застосування акмеологічного підходу дозволило: спрямувати зусилля професорсько-викладацького складу на цілісне вивчення в освітньому середовищі вищого педагогічного навчального закладу студентів як індивідів і суб'єктів діяльності; створити педагогічні умови для мотивації успіху, актуалізації потреби в досягненнях і прагнення до високих результатів; організувати варіативний освітній простір для творчої здоров'яформувальної діяльності.

До педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі віднесено: конкретизацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи і практик.

Конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта здійснювалася з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, що знайшло своє відображення у процесі вивчення дисциплін «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» (1 курс), «Безпека життєдіяльності» (4 курс) та «Методика навчання основам здоров'я» (4 курс) та на основі міждисциплінарного зв'язку з дисципліною «Фізичне виховання».

Вказано, що інноваційні педагогічні технології сприяють вирішенню актуальних завдань сучасної вищої педагогічної освіти: ефективно оволодіння знаннями майбутніми вчителями початкової школи; формування навичок

практичних досліджень, що дозволяють приймати професійні рішення щодо здоров'яформувальної діяльності; перехід від накопичення знань до створення механізмів самостійного пошуку і навичок дослідницької діяльності; розвиток комунікативних здібностей, емпатії та творчого потенціалу. Отже, сьогодні інновації у сфері вищої педагогічної освіти стали системою, яка визначає вектор розвитку освітнього простору Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Застосування інноваційних педагогічних технологій (складання проєктів, тренінги, ділові ігри, дискусії, метод портфоліо, складання мультимедійних презентацій) у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів здійснювалося при проведенні лекцій та практичних занять з відповідних дисциплін.

Творчий потенціал майбутніх учителів початкової школи розглядається як якість, що характеризує можливість цієї соціальної групи за наявності певної мети, пов'язаної з отриманням кваліфікації, актуалізувати свої здібності, які дозволяють успішно здійснювати здоров'яформувальну діяльність у початковій ланці освіти. При цьому визначено, що науково-дослідна робота студентів є повноправною складовою освітнього процесу вищого педагогічного навчального закладу та особливою формою діяльності, що безпосередньо підвищує творчий потенціал студентів.

У дисертації констатується, що педагогічна практика дозволяє студентам, ґрунтуючись на знаннях з педагогіки, анатомії та фізіології дітей з основами генетики, основ валеології, безпеки життєдіяльності, методики навчання основам здоров'я, моделювати здоров'яформувальну діяльність з молодшими школярами та оволодівати засобами її організації.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях [26; 27; 28; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 40; 41; 44; 48; 49; 50].

### **РОЗДІЛ 3**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА ПЕРЕВІРКА ВИЯВЛЕНИХ І ТЕОРЕТИЧНО ОБҐРУНТОВАНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДОРОВ'ЯФОРМУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

### **3.1. Методика проведення педагогічного експерименту**

Педагогічне дослідження є спеціально організованим науковим процесом пізнання педагогічного середовища, педагогічних явищ, фактів, суб'єктів і об'єктів педагогічної взаємодії в умовах діяльності, а також зв'язків між ними. Педагогічне дослідження є також результатом наукової діяльності, спрямованої на отримання нових знань про закономірності навчання і виховання, соціалізації і професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, про структуру і механізми, зміст, принципи і технології цих знань.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що педагогічні дослідження в сучасній вищій школі є процесом і результатом наукової діяльності, спрямованої на отримання нових суспільно значущих знань про закономірності, структуру, механізми та умови навчання і виховання, методичні шляхи і засоби організації навчально-виховної роботи, засоби управління освітнім процесом, його зміст, принципи, методи та організаційні форми здійснення у вищих навчальних закладах. Основу педагогічних досліджень складають: об'єктивні факти, які можна емпірично перевірити; цілеспрямованість і системний взаємозв'язок усіх елементів, процедур і методів здійснення; розроблений концептуально-теоретичний стержень, науково обґрунтований підхід, що дозволяє побудувати логіко-конструктивні схеми, елементи яких можуть бути однозначно представлені і реально застосовані в науковій і практичній діяльності; ступінь перевірки кінцевих результатів.

Педагогічне дослідження пояснює і прогнозує розвиток окремих педагогічних явищ і фактів, а також тенденції і зміни в педагогічному процесі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Педагогічний експеримент, як один із видів дослідно-експериментальної роботи, виступає не лише як засіб пізнання процесів, але і як інструмент, за допомогою якого знаходиться нове в практиці навчання і виховання. Експеримент допомагає удосконалювати зміст, методи, організацію процесів навчання і виховання майбутніх учителів початкової школи. За своєю сутністю, педагогічний експеримент є досконалим педагогічним процесом, в якому його суб'єкт знаходиться в сприятливіших умовах своєї діяльності і розвитку.

Нами були проведені констатувальний та формувальний етапи педагогічного експерименту.

При проведенні констатувального етапу педагогічного експерименту наші зусилля були спрямовані на визначення критеріїв, рівнів і показників сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та встановлення експериментальним шляхом стану формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та констатування фактів наявності причинно-наслідкових зв'язків і залежності між явищами.

У «Філософському словнику» поняття «критерій» визначається (від грец. *kriterion* – засіб, судження, мірило) як «ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось; мірило оцінки [237, с. 316].

Розкриємо сутність критеріїв, показників і рівнів (низький, середній, високий) сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

До показників мотиваційного критерію зараховуємо:

- позитивну мотивацію до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;
- бажання та спрямованість працювати у педагогічній сфері;



- переконаність у важливості обраної професії вчителя початкової школи;
- потребу застосувати свої знання та вміння у здоров'яформувальній діяльності з молодшими школярами.

До показників когнітивного критерію зараховуємо:

- системність, глибина та міцність знань з анатомії і фізіології дітей з основами генетики, основ валеології, безпеки життєдіяльності та методики навчання основам здоров'я;
- якість володіння професійною термінологією.

До показників процесуального критерію зараховуємо:

- якість володіння професійно орієнтованими вміннями та навичками щодо організації здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

До показників особистісного критерію зараховуємо:

- якість володіння комунікативними здібностями та здатність до емпатії;
- прагнення до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Низький рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується відсутністю позитивної мотивації до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, переконаності у важливості обраної професії вчителя початкової школи та потреби застосувати свої знання та вміння у здоров'яформувальній діяльності з молодшими школярами. Студенти мають не системні, не глибокі і поверхневі знання з анатомії, фізіології дітей з основами генетики та валеології, безпеки життєдіяльності, методики навчання основам здоров'я, у них майже відсутнє володіння професійною термінологією та не виражені бажання та спрямованість працювати у педагогічній сфері, вони рідко цікавляться досвідом використання цих знань для глибокого оволодіння педагогічною спеціальністю. Вони далеко не завжди можуть скласти об'єктивне уявлення про організацію здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Студенти розуміють те, що перед ними в майбутньому постануть завдання здійснення здоров'яформувальної діяльності, проте вони мають нечіткі уявлення про особливості цієї діяльності. Студенти недостатньо

відповідально відносяться до розвитку їх комунікативних здібностей та емпатії. У них відсутнє прагнення до саморозвитку.

Середній рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується наявністю позитивної мотивації до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, але не завжди проявляється переконаність у важливості обраної професії вчителя початкової школи. У студентів в основному сформовані знання з анатомії, фізіології дітей з основами генетики та валеології, безпеки життєдіяльності, методики навчання основам здоров'я, проте бажання та спрямованість працювати у педагогічній сфері і потреба застосувати свої знання та вміння у здоров'яформувальній діяльності з молодшими школярами проявляються не часто. Студенти володіють професійною термінологією. Значущість здоров'яформувальної діяльності у педагогічній сфері ще не має глибокого особистісного сенсу, студенти потребують постійного контролю з боку викладача. У них в основному сформовані професійно орієнтовані уміння та навички щодо організації здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. У студентів виражені комунікативні здібності та емпатія. Спостерігається їх прагнення до саморозвитку.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується ярко вираженою позитивною мотивацією до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, власним бажанням і стійкою спрямованістю працювати у педагогічній сфері, адекватним усвідомленням потреби застосувати свої знання та вміння у здоров'яформувальній діяльності з молодшими школярами. Для студентів властиве активне застосування системних, глибоких і міцних знань з анатомії, фізіології дітей з основами генетики та валеології, безпеки життєдіяльності, методики навчання основам здоров'я та професійної термінології. Студенти займають активну професійну позицію, прагнуть до ґрунтовно оволодіння майбутньою професією,

пов'язаною зі здоров'яформувальною діяльністю у початковій школі. Відбувається активна, логічна, послідовна та систематична реалізація студентами на професійному рівні умінь та навичок щодо організації здоров'яформувальної діяльності у початковій школі У студентів ярко виражені комунікативні здібності, емпатія та прагнення до саморозвитку.

Нами було проведено анкетування, в якому брали участь студенти 3-4 курсів вищих навчальних закладів, які навчаються з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта. Охарактеризуємо кількісний склад респондентів таких вищих навчальних закладів України, як Бердянський державний педагогічний університет, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка та Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

### Кількісний склад респондентів, які брали участь в анкетуванні

Вищий навчальний заклад	Кількість студентів	Кількість викладачів
Бердянський державний педагогічний університет	73	4
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	78	5
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова	200	8
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка	74	4
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	75	5
Усього	500	26

Анкету для студентів вищих навчальних закладів подано у додатку 3.

Результати анкетування 500 студентів, які подано у додатку И, свідчать про те, що 63,42% респондентів підтверджують ідею про те, що у вищих навчальних закладах потрібно здійснювати формування готовності студентів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, але, на жаль, 24,81% респондентів не вважають за доцільне здійснювати формування їх готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та 11,77% ще не визначилися, тому й обрали варіант «важко відповісти» (рис. 3.1).

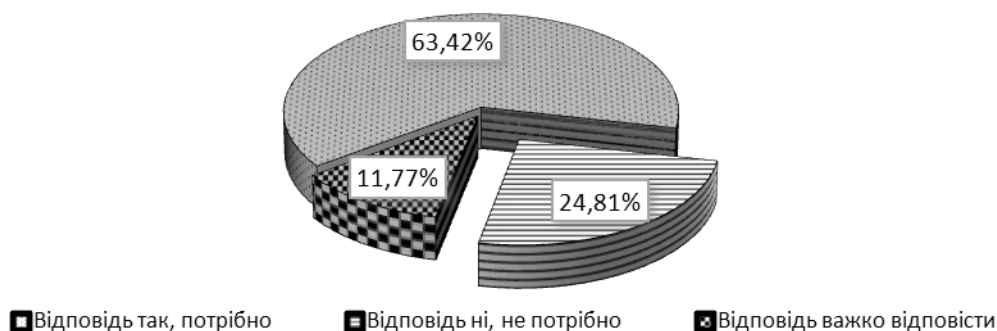


Рис. 3.1. Результати анкетування студентів щодо необхідності формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності в початковій школі, (%)

При цьому, лише 6,11% респондентів цікавляться регулярно літературою, яка пов'язана зі здійсненням здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Ще 49,63% опитаних студентів цікавляться, але не регулярно, інші респонденти, а саме 30,21%, – не цікавляться взагалі літературою, яка пов'язана зі здійсненням здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. У 14,05% опитаних студентів виникли труднощі у відповіді на це запитання, тому вони обрали варіант «важко відповісти».

Не значна частина опитаних студентів, а саме 8,04%, знайомі повністю і майже половина, а саме 43,82%, респондентів частково знайомі з досвідом здоров'яформувальної діяльності вчителів початкових шкіл у їхньому місті чи області.

Майже така ж ситуація виникла і з відповідями студентів на запитання щодо того, чи знайомі вони з проблемами, пов'язаними зі збереженням і

зміцненням здоров'я молодших школярів. Повністю знайомих з цією проблематикою виявилось 22,69% респондентів, частково знайомих 55,13% респондентів. На жаль, відповіді на це запитання свідчать, що 15,92% респондентів не знайомі взагалі з проблемами, пов'язаними зі збереженням і зміцненням здоров'я молодших школярів (рис. 3.2).

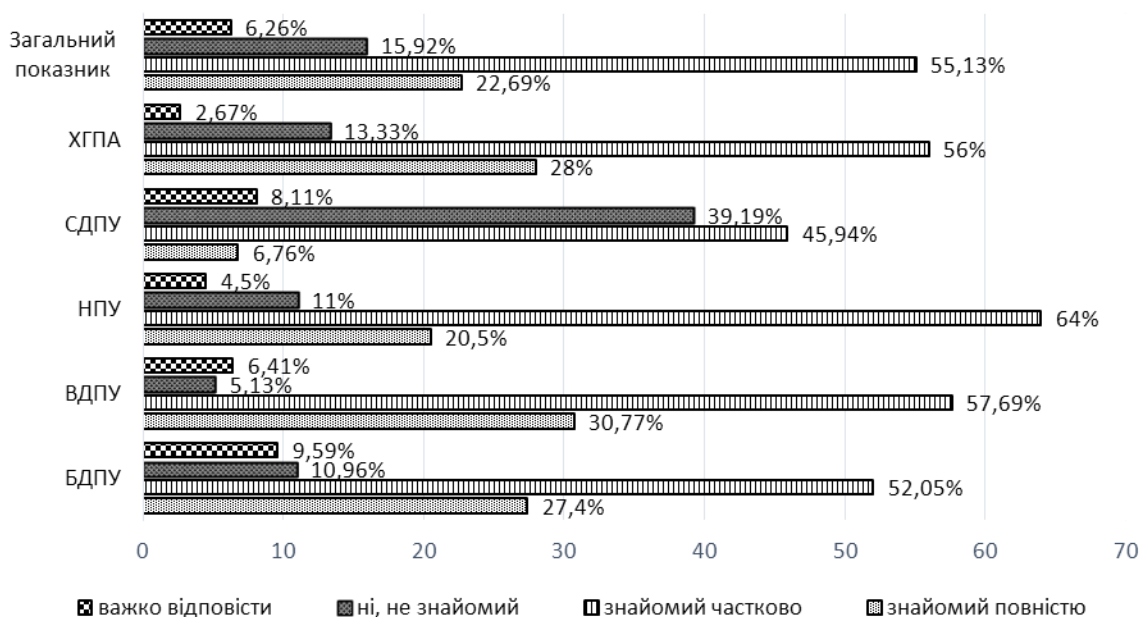


Рис. 3.2. Результати анкетування студентів щодо їх ознайомлення з проблемами, пов'язаними зі збереженням і зміцненням здоров'я молодших школярів, (%)

Аналіз результатів опитування студентів на це запитання анкети підтвердив гостру необхідність формувати у вищих навчальних закладах їх готовність до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Позитивним з опитування студентів, на нашу думку, є те, що 12,02% респондентів готові повністю до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та 48,84% респондентів готові до такої діяльності, але частково. Отже, 60,86% опитаних студентів тою, чи іншою мірою підготовлені до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Опитування виявило, що повністю володіють знаннями з питань здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі лише 8,96%

респондентів, володіють частково цими знаннями більша частина опитуваних, а саме 54,45% респондентів, але, на жаль, не володіють взагалі цими знаннями 21,44% респондентів.

Водночас до самостійного і творчого проведення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі готові повністю лише 12% опитаних студентів, готові частково 41,67% опитаних студентів, взагалі не готовими вважають себе 30,95% опитаних студентів.

Виявилось, що основними чинниками, які заважають респондентам глибоко пізнати проблеми здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, є обмаль вільного часу (вважають 38,54% респондентів), відсутність необхідної літератури (вважають 18,25% респондентів), відсутність потреби глибоко пізнати проблеми здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі (вважають 16,01% респондентів) (рис. 3.3). Ці данні опитування студентів вказали на особливу актуальність для професорсько-викладацького складу щодо формування мотивації майбутніх учителів початкової школи щодо здійснення здоров'яформувальної діяльності з молодшими школярами.

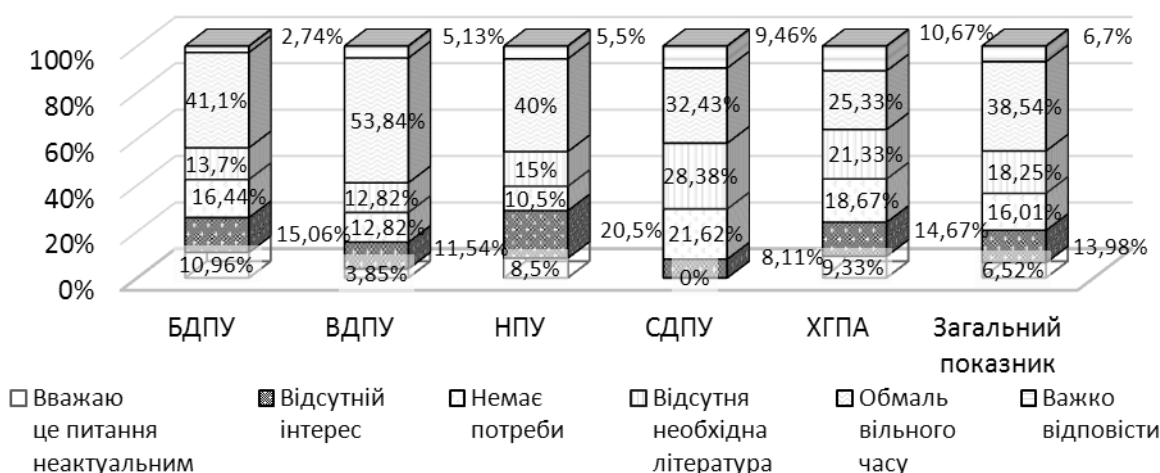


Рис. 3.3. Результати анкетування студентів щодо чинників, які заважають їм глибоко пізнати проблемами здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, (%)

Крім того, значна частина опитаних студентів, а саме 26,86%, готові повністю та 44,37% готові частково, використовувати набуті знання з методики

навчання основам здоров'я у здійсненні здоров'яформувальної діяльності з учнями початкової школи. На жаль, 18,34% респондентів не готові взагалі до здійснення такої діяльності.

Подібна ситуація спостерігається із відповідями на запитання анкети про те, чи володіють студенти методиками визначення біологічного віку учнів. Так, вважають, що володіють повністю цими методиками 17,52% респондентів, володіють частково 43,5% і не володіють 28,98% респондентів.

Як стало відомо з результатів опитування 9,48% студентам було важко відповісти на питання: «Чи володіють вони методиками визначення «шкільної зрілості»?». Аналіз даних опитування показав, що 36,59% респондентів не володіють методиками, 42,94% володіють, але частково і лише 10,99% респондентів володіють повністю цими методиками.

Згідно результатів, отриманих після опитування: 35,52% студентів не володіють методиками оцінки рівнів індивідуального здоров'я молодших школярів, 44,69% володіють частково та 11,05% опитаних студентів володіють повністю.

Дані опитування свідчать про те, що методиками визначення фізичного здоров'я учнів початкової школи володіють повністю лише 14,99% респондентів, 47,36% володіють частково та, на жаль, 28,02% респондентів не володіють взагалі. Ці результати особливо підкреслили необхідність формувати знання майбутніх учителів початкової школи з методик визначення фізичного здоров'я молодших школярів.

Об'єктивний аналіз результатів анкетування студентів показав, що нормувати обсяг фізичного навантаження учнів початкової школи не зможуть 24,17% студентів, а тільки 20,61% респондентів з впевненістю зможуть нормувати обсяг фізичного навантаження.

Варто було би зупинити увагу на тому, що 13,71% опитаних студентів володіють знаннями про фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку, 44,94% володіють частково, 27,85% опитаних студентів не володіють, а 13,5% опитаних студентів взагалі було важко відповісти на це

запитання. На нашу думку, ці результати опитування слід враховувати викладачам вищих навчальних закладів при викладанні відповідних дисциплін.

З даних, які ми отримали після опитування студентів чітко простежується те, що лише 20,36% респондентів володіють знаннями про фізіологічні особливості адаптації організму молодших школярів до фізичних навантажень, 44,67% володіють частково та 22,2% респондентів не володіють взагалі.

При цьому, 22,15% опитаних студентів не володіють знаннями про механізми розвитку втоми у молодших школярів, 43,56% володіють частково та 22,23% опитаних студентів володіють повністю.

Доволі красномовними є дані щодо кількості студентів, які володіють знаннями про вплив стресу на організм дітей молодшого шкільного віку: 25,09% респондентів володіють повністю, 42,05% володіють частково, 23,21% не володіють та 9,65% респондентів було важко відповісти на це запитання.

Результати стосовно того, чи володіють студенти методиками визначення психічного здоров'я молодших школярів, розподілилися таким чином: 16,68% респондентів володіють повністю, 47,48% володіють частково, 24,56% не володіють взагалі та 11,28% респондентів важко відповісти на це запитання.

Дані опитування свідчать про, те, що 25,33% респондентів не володіють методиками визначення розумової працездатності учнів початкової школи, при цьому лише 17,83% володіють повністю та 46,99% респондентів володіють, але частково.

Число тих студентів, хто зможе повністю нормувати обсяг розумового навантаження учнів початкової школи, становило 21,85%, зможуть частково 41,52% та 21,85% не зможуть взагалі. При цьому 14,78% респондентам було важко відповісти на це запитання.

Майже половина опитаних студентів (46,2%) цікавляться частково питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів, 22,87% цікавляться повністю та 17,01% опитаних студентів не цікавляться взагалі (рис. 3.4).



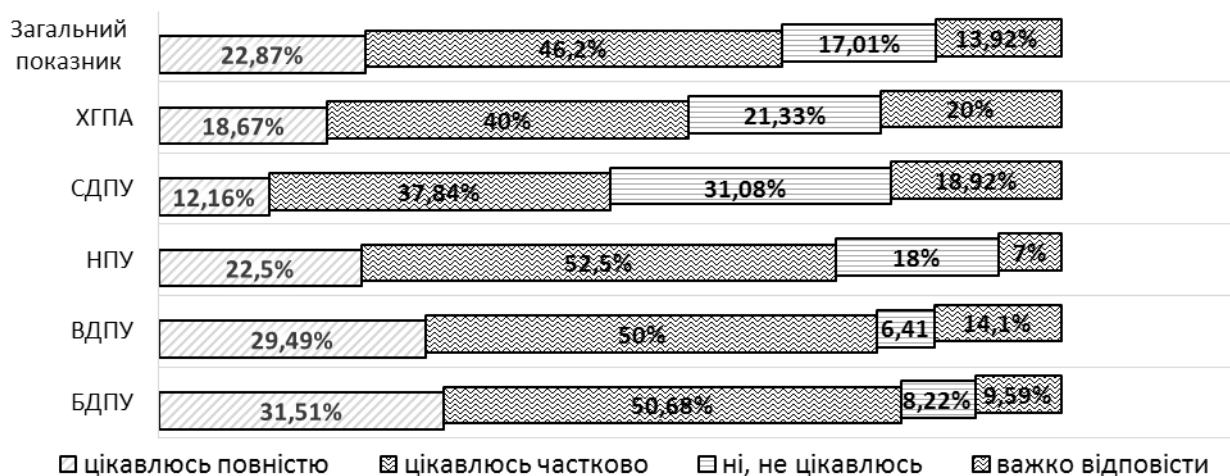


Рис. 3.4. Результати анкетування студентів про їх зацікавленість питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів, (%)

За результатами анкетування 15,23% респондентів володіють повністю навичками оцінювання впливу чинників навколишнього середовища на організм дітей молодшого шкільного віку, при цьому 25,21% не володіють цими навичками.

На запитання анкети «Чи володіють студенти навичками профілактики захворювань та травматизму в учнів початкової школи?» 7,52% респондентів не знайшли відповідь. При цьому дані свідчать, що 19,71% респондентів володіють повністю навичками профілактики захворювань та травматизму в учнів початкової школи, 48,12% володіють частково та 24,65% респондентів не володіють взагалі.

Згідно з результатами опитувань лише 29,87% респондентів зможуть у процесі проведення позаурочної роботи з молодшими школярами закріплювати їх навички зі збереження та зміцнення власного здоров'я, 18,7% не зможуть і 38,17% респондентів зможуть, але частково.

Цікаво, що 45,95% опитаних студентів володіють частково навичками проведення санітарно-епідеміологічних заходів попередження розповсюдження інфекційних захворювань серед учнів початкової школи та 18,33% респондентів володіють повністю, але є й такі, які не володіють взагалі (22,96%).

Серед опитаних, 25,98% володіють повністю знаннями щодо заходів безпеки учнів початкової школи у надзвичайних ситуаціях, 44,82% володіють частково, а 18,85% респондентів не володіють взагалі.

Відповідаючи на запитання анкети «Чи володіють вони навичками збереження життя та здоров'я молодших школярів в умовах стихійного лиха чи екстремальних ситуаціях?» 47,56% опитаних студентів відповіли, що володіють, але частково, 21,64% володіють повністю та, нажаль, 18,63% опитаних студентів не володіють цими навичками. На нашу думку, з позицій сьогодення ці результати вказують на гостру потребу формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Результати анкетування щодо навичок визначати загрозові для життя стани у дітей молодшого шкільного віку показали, що 21,88% опитаних студентів вважають, що вміють повністю, 40,52% вміють частково, 24,3% не вміють та 13,3% опитаних студентів було важко відповісти на запитання.

Зазначимо, що 31,93% респондентів не володіють навичками діагностики патологічних станів у дітей молодшого шкільного віку і лише 12,27% респондентів володіють повністю.

Опитування показало, що 26,44% респондентів володіють навичками надання першої медичної допомоги молодшим школярам і 43,86% володіють частково.

Результати анкетування свідчить, що повністю володіють навичками проведення профілактики дорожньо-транспортного травматизму з учнями початкової школи 23,42% опитаних студентів, 42,32% володіють частково, 22,88% не володіють взагалі та 11,38% опитаних студентів було важко відповісти на це запитання.

Аналізуючи відповіді на запитання про те, чи володіють студенти методиками загартування молодших школярів нами виявлено такі результати: 27,66% респондентів володіють повністю, 35,36% володіють частково, 24,83% не володіють взагалі та 12,15% не знайшли відповідь на це запитання.

Дослідження також виявило, що лише 18,13% опитаних студентів

володіють повністю методиками моделювання ситуацій здоров'яформувальної спрямованості на уроках основ здоров'я у початковій школі, при цьому 23,46% респондентів не володіють взагалі.

Анкету для викладачів вищих навчальних закладів подано у додатку К.

З результатів опитування викладачів, які подано у додатку Л, спостерігається, що 96% підтверджують потребу у формуванні готовності студентів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, але, на жаль, 4% респондентів ще не визначилися, тому й обрали варіант «важко відповісти». Ці дані анкетування викладачів переконливо вказують на гостру необхідність формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі (рис. 3.5).

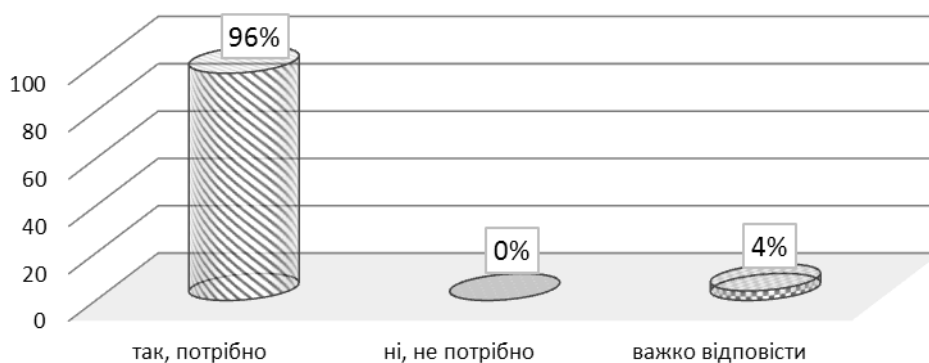


Рис. 3.5. Результати анкетування викладачів щодо необхідності здійснення формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності в початковій школі, (%).

При цьому, 51% опитаних викладачів цікавляться регулярно науково-методичною літературою, пов'язаною з формуванням готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Ще 41% опитаних викладачів цікавляться, але не регулярно, інші респонденти, а саме 8% не цікавляться цією науково-методичною літературою.

Більшість респондентів (87,5%) частково знайома з досвідом формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в Україні.

Позитивним з опитування, на нашу думку, є те, що 28% респондентів ознайомленні повністю з проблемами, пов'язаними з формуванням готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, 44% ознайомлені, але частково і лише 19% не ознайомленні взагалі.

Опитування виявило, що ознайомленні частково з методикою формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі 64,5% респондентів, 19% не ознайомлені взагалі, а також 16,5% респондентів ознайомленні повністю. Ці результати підтвердили доцільність дослідження проблеми формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Водночас відповіді викладачів на запитання щодо того, що заважає їм повною мірою здійснювати процес формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, розподілились таким чином: вважають це питання неактуальним (4%), відсутній інтерес до цього питання (8%), не мають потреби у цьому (5%), відсутня необхідна навчально-методична літератури (42%), цікавлять переважно інші питання (25,5%) та було важко відповісти на це запитання (15,5%).

Крім того значна частина опитаних викладачів, а саме 46,5%, лише частково спрямовує свої зусилля на застосування інноваційних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, а 35,5% спрямовують повністю і лише 14% опитаних викладачів не спрямовують взагалі.

Згідно результатів 10% опитаних викладачів спрямовують свої зусилля на використання методики Форум-театру у формуванні готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, 20,5% спрямовують частково та, на жаль, 67% опитаних викладачів не спрямовують взагалі.

Дані анкетування свідчать про те, що свої зусилля на використання тренінгів у формуванні готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі повністю спрямовують 16,5% респондентів,

47,5% спрямовують частково та, на жаль, 32% респондентів не спрямовують взагалі.

Вважають, що ознайомленні повністю з методиками дистанційного навчання 34,5% опитаних викладачів, 4% не ознайомлені та 61,5% опитаних викладачів ознайомлені частково.

Нам імпонує те, що 19% опитаних викладачів повністю спрямовують свої зусилля на використання методів дистанційного навчання у процесі формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, 49% спрямовують частково та, на жаль, 32% опитаних викладачів не спрямовують взагалі.

З даних, які було отримано після опитування викладачів, спостерігається, що 83,5% респондентів підтримують ідею стосовно використання студентами інформаційних ресурсів дистанційної форми навчання для самостійного вдосконалення власної готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Для нашого дослідження ці результати є переконливими.

При цьому, 18% опитаних викладачів спрямовують свої зусилля на створення власних інформаційних ресурсів для дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи, 46% спрямовують частково та 33,5% опитаних викладачів не спрямовують.

Доволі красномовними є дані щодо кількості викладачів, які ознайомлені з наявним науково-методичним забезпеченням дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи: 11,5% респондентів ознайомлені повністю, 73% ознайомлені частково, 15,5% респондентів не ознайомлені взагалі.

Як показано на рис. 3.6, кількість тих опитаних викладачів, хто вважає ефективними дистанційні технології контролю рівня знань, умінь та навичок студентів, які пов'язані з перевіркою результатів формування їх готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, складає 33%, не вважають 31% та 36% респондентам було важко відповісти на це запитання.

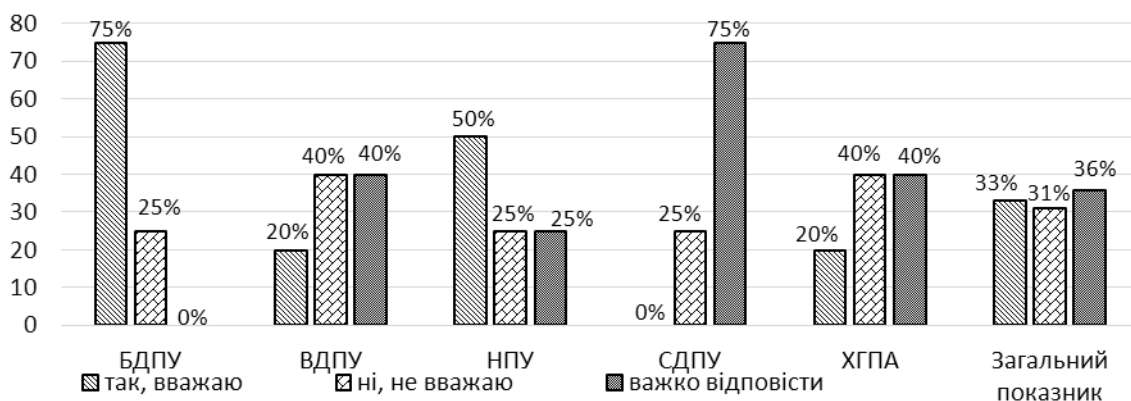


Рис. 3.6. Результати анкетування викладачів щодо ефективності дистанційних технологій контролю рівня знань, умінь та навичок студентів, які пов'язані з перевіркою результатів формування їх готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, (%)

В анкетуванні брали участь 53 вчителі початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів № 41 імені З.К. Слюсаренка, № 58, № 61, № 71, № 162, № 198, ліцею № 208, № 294, № 258, ліцею «ЕКО», Українського колежу імені В.О. Сухомлинського та Скандинавської гімназії м. Києва.

Анкету для вчителів початкової школи подано у додатку М.

Результати анкетування 53 учителів початкової школи, які подано у додатку Н, свідчать, що 30,19% респондентів задоволені повністю рівнем сформованості готовності студентів-практикантів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, 50,94% респондентів задоволені, але частково та 15,09% не задоволені взагалі, 3,78% опитаних вчителів було важко відповісти на це запитання (рис. 3.7).

Це вказує на необхідність особливої уваги професорсько-викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів до формування готовності майбутніх учителів початкової ланки освіти до майбутньої професійної діяльності, пов'язаної зі зміцненням і збереженням здоров'я молодших школярів.

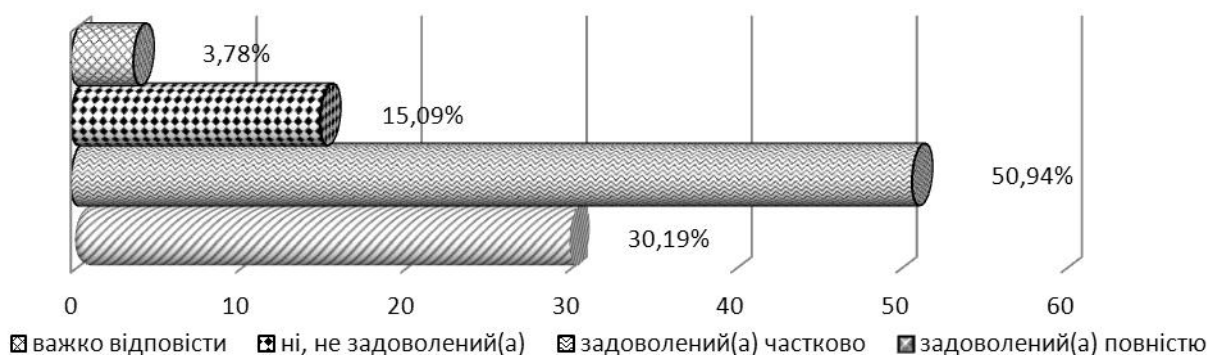


Рис. 3.7. Результати анкетування вчителів початкової школи щодо оцінювання рівня сформованості готовності студентів-практикантів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, (%)

При цьому, лише 20,75% респондентів вважають, що студенти-практиканти готові повністю до самостійного і творчого проведення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Ще 45,28% респондентів вважають, що готові, але частково, інші респонденти, а саме 26,42%, підкреслили, що студенти-практиканти не готові взагалі та у 7,55% вчителів виникли труднощі у відповіді на це запитання вони обрали варіант «важко відповісти».

На думку 20,75% і 67,93% респондентів, студенти-практиканти повністю та частково володіють знаннями з питань здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Інші (1,89%) респонденти відповіли, що студенти-практиканти не володіють цими знаннями.

За результатами анкетування, 16,98% респондентів вважають, що студенти-практиканти володіють повністю методами оцінки рівнів індивідуального здоров'я молодших школярів та 54,72% вважають, що володіють, але частково.

Опитування виявило, що 28,3% вчителів вважають, що студенти-практиканти володіють повністю знаннями про фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку, 35,85% вважають, що володіють частково, та нажаль 11,32% визнають, що студенти-практиканти не володіють взагалі такими знаннями.

Водночас 26,42% опитаних учителів зазначають, що студенти-практиканти володіють повністю навичками оцінювання впливу чинників навколишнього середовища на організм молодших школярів, 41,51% схилилися до думки, що студенти-практиканти володіють ними частково, серед опитаних 11,32% взагалі зазначили, що студенти-практиканти не володіють такими навичками.

Виявилось, що на думку 26,42% респондентів, студенти-практиканти володіють повністю знаннями про вплив стресу на організм дітей молодшого шкільного віку, 50,94% вважають, що студенти-практиканти володіють ними лише частково. На думку 13,21% вчителів, студенти-практиканти не володіють взагалі такими знаннями.

Крім того значна частина опитаних респондентів (41,51%) вважають, що студенти-практиканти лише частково цікавляться питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів, а 37,74% вважають, що цікавляться постійно і лише 16,98% вважають, що студенти-практиканти не цікавляться взагалі такими питаннями (рис. 3.8).

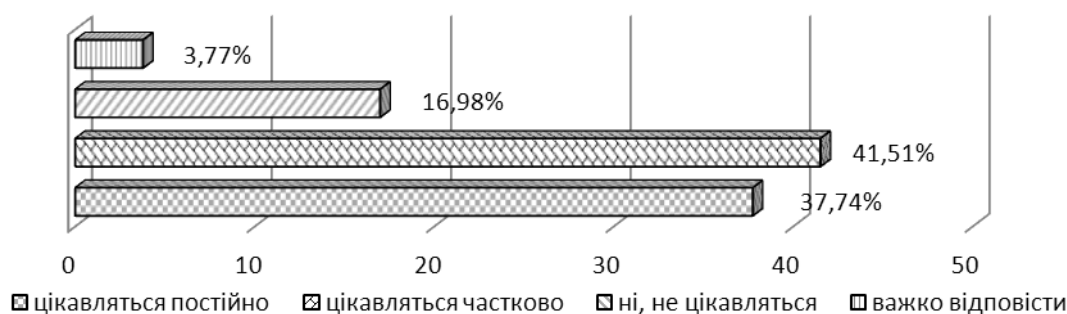


Рис. 3.8. Результати анкетування вчителів початкової школи щодо зацікавленості студентів-практикантів питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів, (%)

Як стало відомо з результатів опитування 26,42% вчителів на питання: «Чи володіють студенти-практиканти знаннями про заходи безпеки учнів початкової школи у надзвичайних ситуаціях?» відповіли, що володіють



повністю, 39,62% припускають, що володіють частково, 13,21% говорять, що студенти-практиканти не володіють знаннями взагалі.

Згідно результатів, вказаних після опитування 49,06% вчителів вважають, що студенти-практиканти володіють частково навичками профілактики захворювань та травматизму в учнів початкової школи, на думку 24,53% респондентів володіють повністю, 5,66% припускають, що студенти-практиканти не володіють такими навичками взагалі.

Дані опитування свідчать про те, що на думку 43,4% вчителів студенти-практиканти постійно цікавляться досвідом здоров'яформувальної діяльності вчителів їхньої школи, 32,08% вважають, що цікавляться частково, 20,75% підкреслюють, що студенти-практиканти не цікавляться взагалі досвідом здоров'яформувальної діяльності вчителів їхньої школи.

Для оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі нами було розроблено комп'ютерну програму «БССЛ: педагогічна діагностика сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» (у співавторстві з С.В. Страшком, Л.П. Сущенко, О.М. Лінчуком).

Для роботи з комп'ютерною програмою необхідно мати:

а) *технічне забезпечення*: процесор 700MHz і більше; відеоадаптер обсягом від 32 Мб; 50 Мб вільного місця на вінчестері;

б) *програмне забезпечення*: Будь яку операційну систему Windows.

Для запуску програми на комп'ютері слід запустити файл «BSSL.exe» з флеш-носія, чи вінчестера. Програма розрахована для тестування груп студентів до 120 осіб.

Програма складається з декількох блоків опитування:

– за методикою самооцінювання професійно-педагогічної мотивації, яка адаптована Н.П. Фетискіним;

- за тестовими завданнями для оцінювання за когнітивним критерієм рівня сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;
- за карткою для оцінювання за процесуальним критерієм рівня сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі;
- за тестом «Комунікативна готовність до діалогу з дитиною» (за І.І. Ридановою);
- за методикою діагностики рівня емпатичних здібностей (за В.В. Бойком);
- за методикою діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.Н. Бережновою).

Одразу після запуску відкривається головне вікно програми (рис. 3.9).

До початку тестування студенту необхідно ввести прізвище, ім'я та по-батькові (рис. 3.9). Для продовження студент повинен натиснути кнопку «Продовжити».

Рис. 3.9. Головне вікно програми

Після введення особистих даних студент попадає у вибір групи і терміну, який характеризує початок або кінець тестування (рис. 3.10). Після здійснення вибору студент повинен натиснути кнопку «Продовжити».

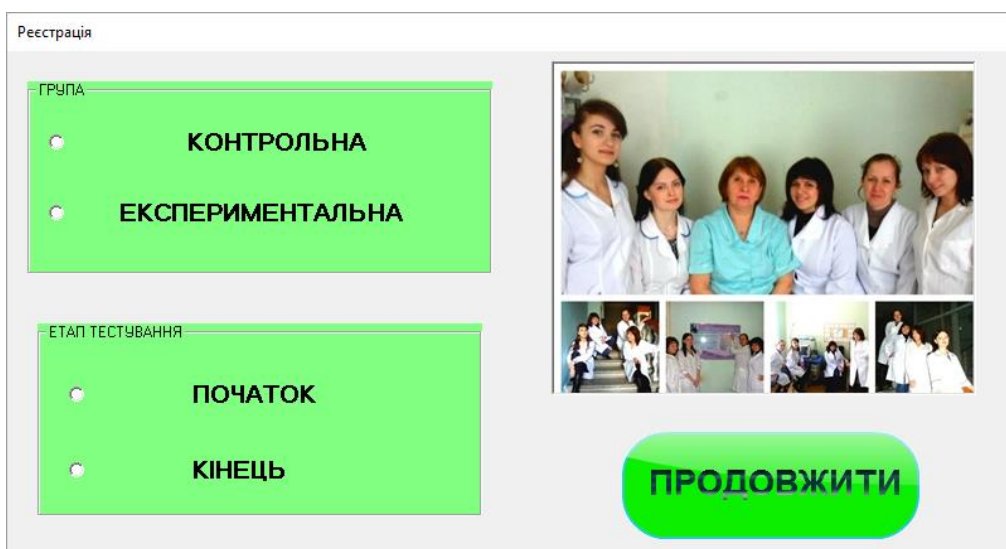


Рис. 3.10. Режим вибору групи і початку або кінця тестування

Наступним кроком є вибір тесту (рис. 3.11). Студент може обрати за власним бажанням, в якому порядку проходити тестування. Після здійснення вибору студент повинен натиснути кнопку «Продовжити».

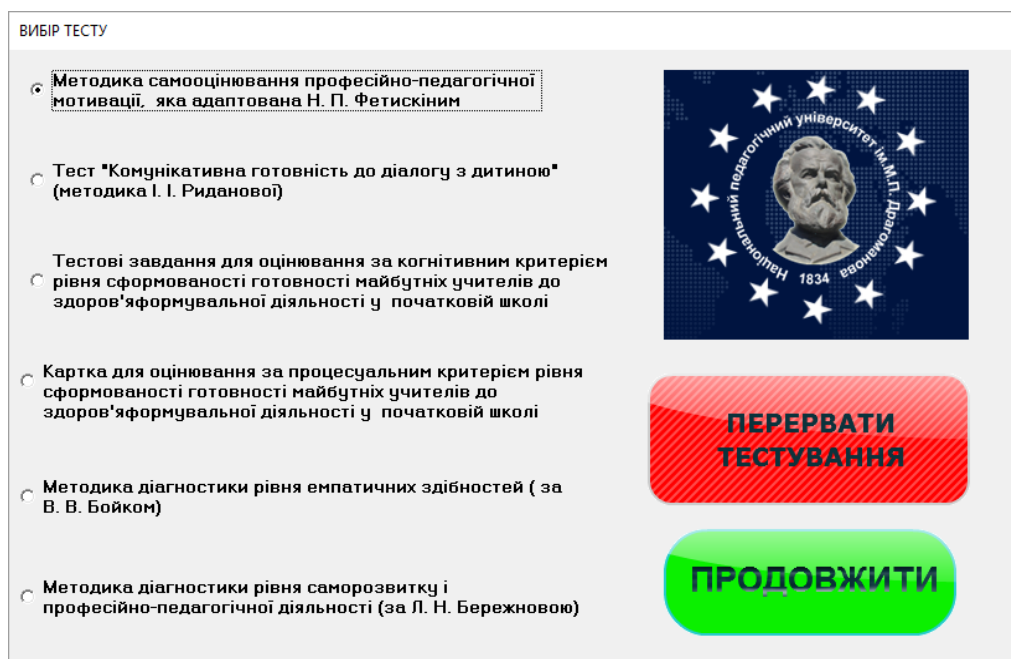


Рис. 3.11. Вікно вибору тесту

У програмі є контроль за введенням даних у поля. При порожньому полі запуск тестування не відбувається. Після здійснення вибору студент повинен натиснути кнопку «Продовжити».

Протягом етапів реєстрації здійснюється контроль за введенням даних (рис. 3.12).

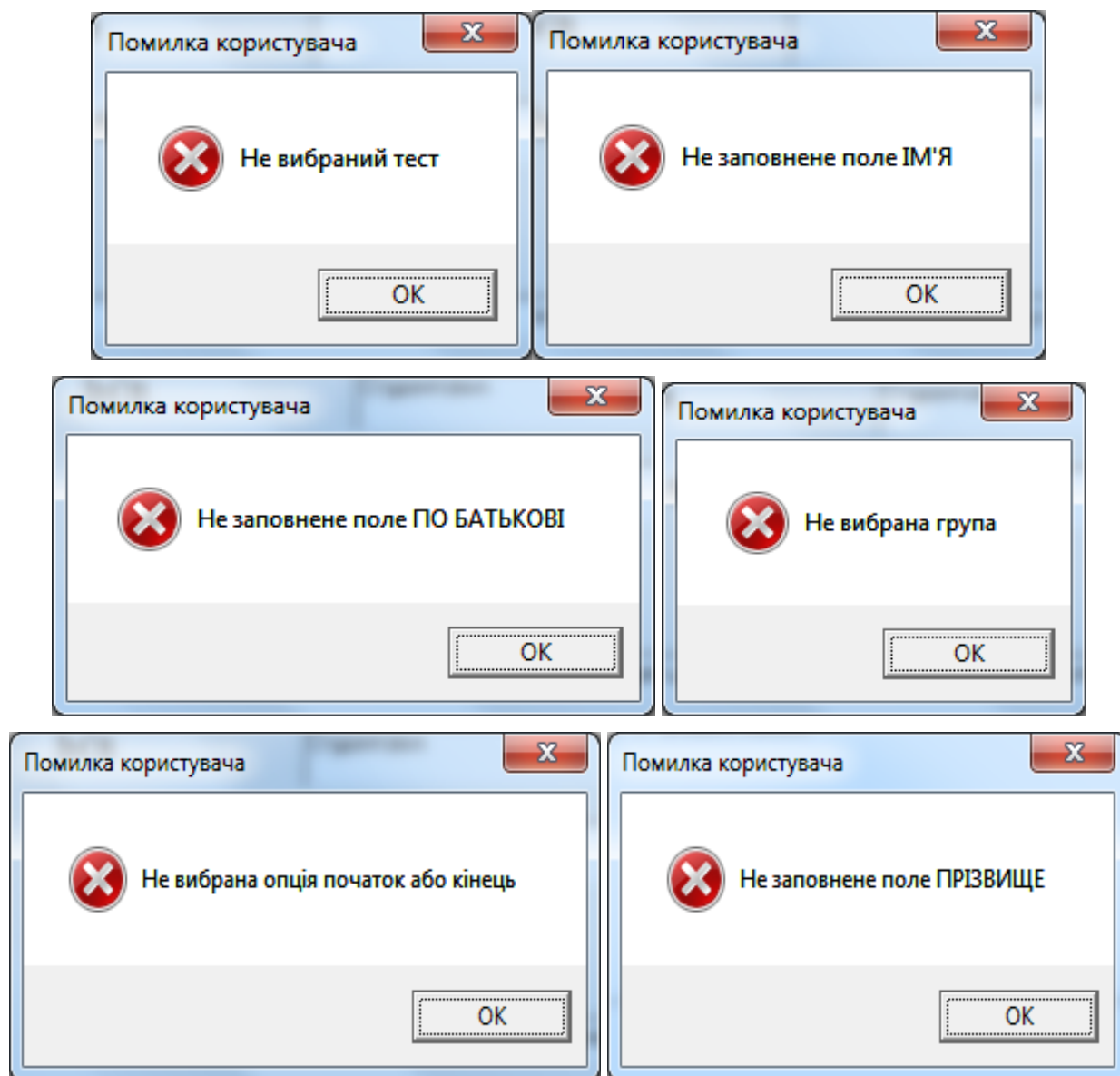


Рис. 3.12. Контроль за введенням даних

Наступний етапом є тестування відповідно до визначених методик. Перед тестуванням з'являється вікно того тесту, який був обраним студентом при реєстрації.

Студент обирає відповідь, яка на його думку є правильною, та натискає кнопку «Продовжити» (рис. 3.13).

Тестові завдання для оцінювання за когнітивним критерієм рівня сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі


Виберіть групи складових, які характеризують психічне здоров'я:

інтелектуальне здоров'я, емоційне здоров'я, характерологічне здоров'я;

інтелектуальне здоров'я, емоційне здоров'я;

інтелектуальне здоров'я, характерологічне здоров'я;

емоційне здоров'я, характерологічне здоров'я;



**ПЕРЕРВАТИ ТЕСТУВАННЯ**

**ПРОДОВЖИТИ**

Рис. 3.13. Вікно тестування

Якщо користувач передумав, програмою передбачено переривання складання тесту (рис. 3.14).

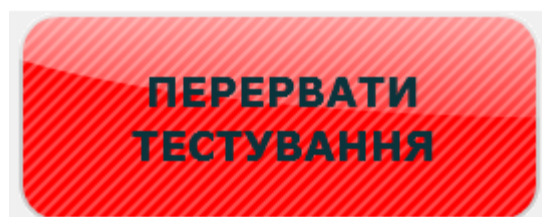


Рис. 3.14. Перервати тестування

Після відповіді на останні запитання кнопка «Продовжити» завершує тестування. Усі відповіді студента підраховуються і виносяться загальна оцінка. Студент виконав тест (рис. 3.15).

Тест завершено

**Бончковська**  
**Євгенія**  
**Вікторівна**

Ви набрали **7** бала (ів)

Ваш рівень **НИЗЬКИЙ**

**ЗАВЕРШИТИ ТЕСТУВАННЯ**

Рис. 3.15. Результати тестування

Натиснення на кнопку завершення поверне студента до можливості вибору іншого тесту. Таким чином студент проходить всі наявні тести в даній комп'ютерній програмі.

Таким чином, проаналізовано методику педагогічного експерименту, який складався з констатувального та формувального етапів. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту стали основою для прогнозування розвитку рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. У процесі формувального етапу педагогічного експерименту нами були спрямовані наші зусилля на впровадження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, спрямованих на напрацювання у студентів певних особистісних якостей та підвищення результативності їх навчальної діяльності, йдеться вже про формуючий експеримент. Вважаємо, що основною особливістю формувального етапу педагогічного експерименту є те, що в ньому ми самі як дослідники активно і позитивно впливали на явища, що вивчалися. На нашу думку, в цьому проявлялася наша активна життєва позиція, спрямована на здійснення принципу єдності теорії, педагогічного експерименту та практики.

### **3.2. Представлення експериментальних даних та аналіз результатів педагогічного експерименту**

Проаналізуємо результати педагогічного експерименту, який здійснювався впродовж 2011–2015 навчальних років.

З метою перевірки ефективності виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, спроектованої моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі було проведено формувальний етап педагогічного експерименту, в якому брали участь студенти набору (2012-2013 років) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського, які входили до контрольної ( $n = 77$  осіб) та експериментальної ( $n = 83$  особи) груп.

Розкриємо результати педагогічного експерименту, які подано у додатку П. Застосовуючи t-критерій Стюдента з метою обґрунтування вірогідності отриманих результатів і аналізуючи їх, зазначимо, що на початок педагогічного експерименту не спостерігається істотної відмінності:

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість готовності студентів контрольної групи ( $19,05 \pm 0,79$  балів) і студентів експериментальної групи ( $21,14 \pm 0,94$  балів) за мотиваційним критерієм (при  $t_{роз.}=1,68$ );

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість готовності студентів контрольної групи ( $19,66 \pm 0,97$  балів) і студентів експериментальної групи ( $21,67 \pm 0,87$  балів) за когнітивним критерієм (при  $t_{роз.}= 1,51$ );

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість готовності студентів контрольної групи ( $145,83 \pm 1,63$  балів) і студентів експериментальної групи ( $149,67 \pm 1,6$  балів) за процесуальним критерієм (при  $t_{роз.}= 1,65$ );

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість комунікативної готовності до діалогу з дитиною студентів контрольної групи ( $34,74 \pm 1,07$  балів) і студентів експериментальної групи ( $37,58 \pm 1,21$  балів) (при  $t_{роз.}= 1,73$ );

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість емпатичних здібностей студентів контрольної групи ( $15,03 \pm 0,75$  балів) і студентів експериментальної групи ( $16,88 \pm 0,8$  балів) (при  $t_{роз.}=1,66$ )

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість прагнення до саморозвитку студентів контрольної групи ( $31,57 \pm 0,86$  балів) і студентів експериментальної групи ( $33,4 \pm 0,81$  балів) (при  $t_{роз.}= 1,52$ ).

Аналіз даних показав, що групи є однорідними для проведення педагогічного експерименту. Вибірка студентів є репрезентативною.

Підкреслимо, що на кінець педагогічного експерименту спостерігається істотна відмінність:

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість готовності студентів контрольної групи ( $21,12 \pm 0,88$  балів) і студентів експериментальної групи ( $26,36 \pm 0,96$  балів) за мотиваційним критерієм (при  $t_{роз.} = 3,95$ );

між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість готовності студентів контрольної групи ( $22,35 \pm 0,99$  балів) і студентів експериментальної групи ( $27,04 \pm 0,83$  балів) за когнітивним критерієм (при  $t_{роз.} = 3,54$ );

між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість готовності студентів контрольної групи ( $149,97 \pm 1,55$  балів) і студентів експериментальної групи ( $158,41 \pm 1,45$  балів) за процесуальним критерієм (при  $t_{роз.} = 3,89$ );

між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість комунікативної готовності до діалогу з дитиною студентів контрольної групи ( $37,81 \pm 1,17$  балів) і студентів експериментальної групи ( $44,45 \pm 1,18$  балів) (при  $t_{роз.} = 3,93$ );

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість емпатичних здібностей студентів контрольної групи ( $17,25 \pm 0,86$  балів) і студентів експериментальної групи ( $21,52 \pm 0,88$  балів) (при  $t_{роз.} = 3,41$ )

– між середніми значеннями даних, які характеризують сформованість прагнення до саморозвитку студентів контрольної групи ( $33,75 \pm 0,92$  балів) і студентів експериментальної групи ( $37,93 \pm 0,85$  балів) (при  $t_{роз.} = 3,27$ ).

Охарактеризуємо зміни рівнів сформованості готовності студентів контрольної та експериментальної груп відповідно до визначених критеріїв.



На початок педагогічного експерименту у контрольній групі за мотиваційним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформування діяльності у початковій школі мали 62,34% студентів, середній рівень – 29,87%, високий рівень – 7,79%.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі за мотиваційним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформування діяльності у початковій школі мали 46,75% студентів, середній рівень – 40,26% студентів, високий рівень – 12,99% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі за мотиваційним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформування діяльності у початковій школі мали 56,63% студентів, середній рівень – 33,73% студентів, високий рівень – 9,64% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі за мотиваційним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформування діяльності у початковій школі мали 24,1% студентів, середній рівень – 53,01% студентів, високий рівень – 22,89% студентів (рис. 3.16).

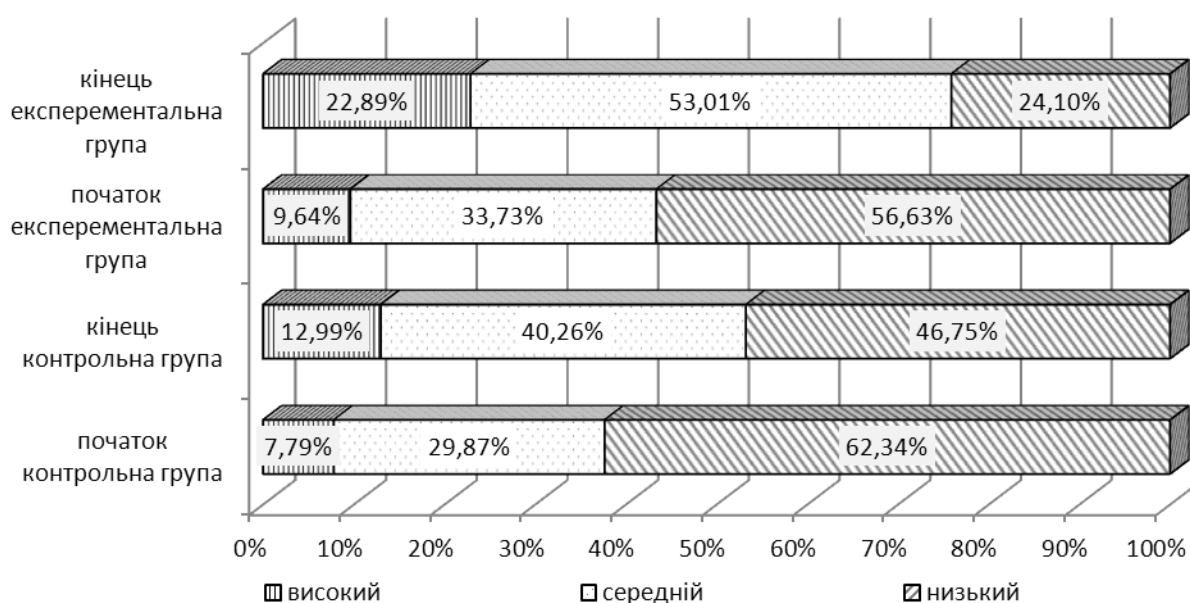


Рис. 3.16. Динаміка рівнів сформованості готовності за мотиваційним критерієм студентів контрольної та експериментальної груп, (%)

Аналіз результатів свідчить про те, що на кінець педагогічного

експерименту за мотиваційним критерієм зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 15,58%, в експериментальній групі – на 32,53%; збільшилася кількість студентів з середнім рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 10,39%, в експериментальній групі – на 19,28%; збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі у контрольній групі – на 5,19%, в експериментальній групі – на 13,25%.

Спостерігаємо, що на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які мали за мотиваційним критерієм середній і високий рівні сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Зазначимо, що при проведенні тренінгів і практик нами спрямовувалися зусилля на підвищення професійно-педагогічної мотивації студентів експериментальної групи.

Проаналізуємо результати педагогічного експерименту оцінювання за когнітивним критерієм рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

На початок педагогічного експерименту у контрольній групі за когнітивним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 61,04% студентів, середній рівень – 28,57% студентів, високий рівень – 10,39% студентів.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі за когнітивним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 40,26% студентів, середній рівень – 42,86% студентів, високий рівень – 16,88% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі за когнітивним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 61,45% студентів,

середній рівень – 27,71% студентів, високий рівень – 10,84% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі за когнітивним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 21,69% студентів, середній рівень – 48,19% студентів, високий рівень – 30,12% студентів (рис. 3.17).

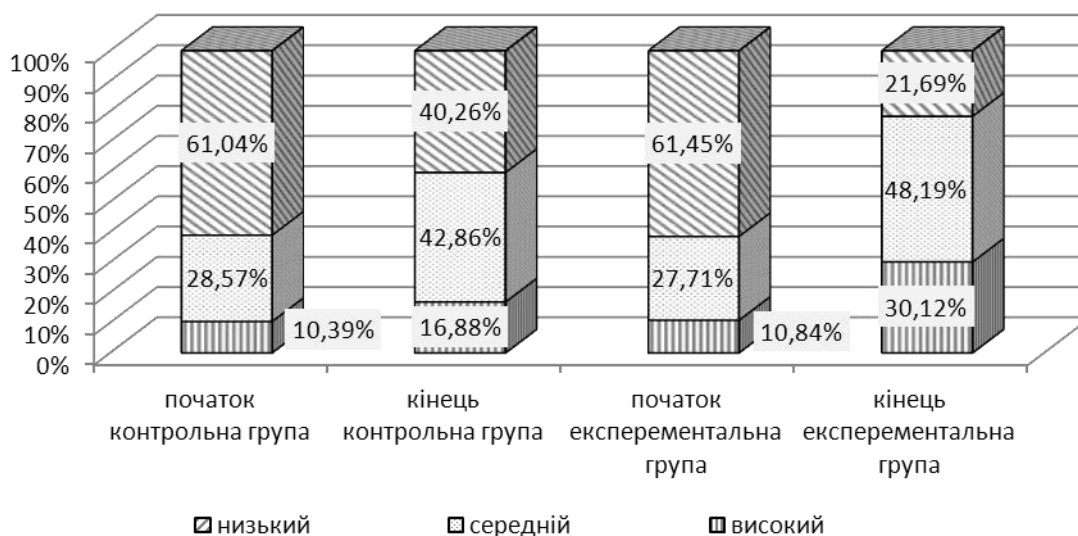


Рис. 3.17. Динаміка рівнів сформованості готовності за когнітивним критерієм студентів контрольної та експериментальної груп, (%)

Аналіз результатів свідчить про те, що на кінець педагогічного експерименту за когнітивним критерієм зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 20,78%, в експериментальній групі – на 39,76%; збільшилась кількість студентів з середнім рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 14,29%, в експериментальній групі – на 20,48%; збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі у контрольній групі – на 6,49%, в експериментальній групі – на 19,28%.

Нам імponує те, що на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які за когнітивним критерієм мали середній і високий рівні

сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Вважаємо, що рівень знань студентів експериментальної групи підвищився за рахунок складання проєктів і мультимедійних презентацій, проведення ділових ігор та їх активної участі у підготовці до практичних і семінарських занять.

Розкриємо результати педагогічного експерименту оцінювання за процесуальним критерієм рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

На початок педагогічного експерименту у контрольній групі за процесуальним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 64,94% студентів, середній рівень – 23,38% студентів, високий рівень – 11,69% студентів.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі за процесуальним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 50,65% студентів, середній рівень – 33,77% студентів, високий рівень – 15,58% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі за процесуальним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 57,83% студентів, середній рівень – 28,92% студентів, високий рівень – 13,25% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі за процесуальним критерієм низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 24,1% студентів, середній рівень – 51,81% студентів, високий рівень – 24,1% студентів (рис. 3.18).

Спостеріємо, що на кінець педагогічного експерименту за процесуальним критерієм зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 14,29%, в експериментальній групі – на 33,73%;

збільшилась кількість студентів з середнім рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 10,39%, в експериментальній групі – на 22,89%; збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі у контрольній групі – на 3,9%, в експериментальній групі – на 10,84%.



Рис. 3.18. Динаміка рівнів сформованості готовності за процесуальним критерієм студентів контрольної та експериментальної груп, (%)

Отже, на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які мали за процесуальним критерієм середній і високий рівні сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Можна припустити, що рівень умінь та навичок студентів експериментальної групи, який дозволить їм успішно здійснювати здоров'яформувальну діяльність у початковій школі, підвищився за рахунок проведення ділових ігор, складання мультимедійних презентацій, участі у науково-дослідній роботі та виконання вимог практик.

Проаналізуємо результати педагогічного експерименту оцінювання за особистісним критерієм рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, яке буде складатися з результатів оцінювання комунікативної готовності до діалогу з дитиною,

емпатичних здібностей

На початок педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною мали 58,44% студентів, середній рівень – 32,47% студентів, високий рівень – 9,09% студентів.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною мали 38,96% студентів, середній рівень – 44,16% студентів, високий рівень – 16,88% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною мали 56,63% студентів, середній рівень – 32,53% студентів, високий рівень – 10,84% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною мали 19,28% студентів, середній рівень – 54,22% студентів, високий рівень – 26,51% студентів (рис. 3.19).

Зазначимо, що на кінець педагогічного експерименту зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною в контрольній групі – на 19,48%, в експериментальній групі – на 37,35%; збільшилась кількість студентів з середнім рівнем сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною в контрольній групі – на 11,69%, в експериментальній групі – на 21,69%; збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною у контрольній групі – на 7,79%, в експериментальній групі – на 15,66%.

Отже, на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які мали середній і високий рівні сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Вважаємо, що рівень комунікативної готовності до діалогу з

дитиною студентів експериментальної групи, який дозволить їм успішно контактувати з молодшими школярами, підвищився за рахунок проведення ділових ігор, тренінгів і дискусій.



Рис. 3.19. Динаміка рівнів сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною студентів контрольної та експериментальної групи, (%)

Аналіз даних показав, що на початок педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості емпатичних здібностей мали 59,74% студентів, середній рівень – 33,77% студентів, високий рівень – 6,49% студентів.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості емпатичних здібностей мали 42,86% студентів, середній рівень – 41,56% студентів, високий рівень – 15,58% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості емпатичних здібностей мали 61,45% студентів, середній рівень – 30,12% студентів, високий рівень – 8,43% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості емпатичних здібностей мали 30,12% студентів,

середній рівень – 46,99% студентів, високий рівень – 22,89% студентів (рис. 3.20).

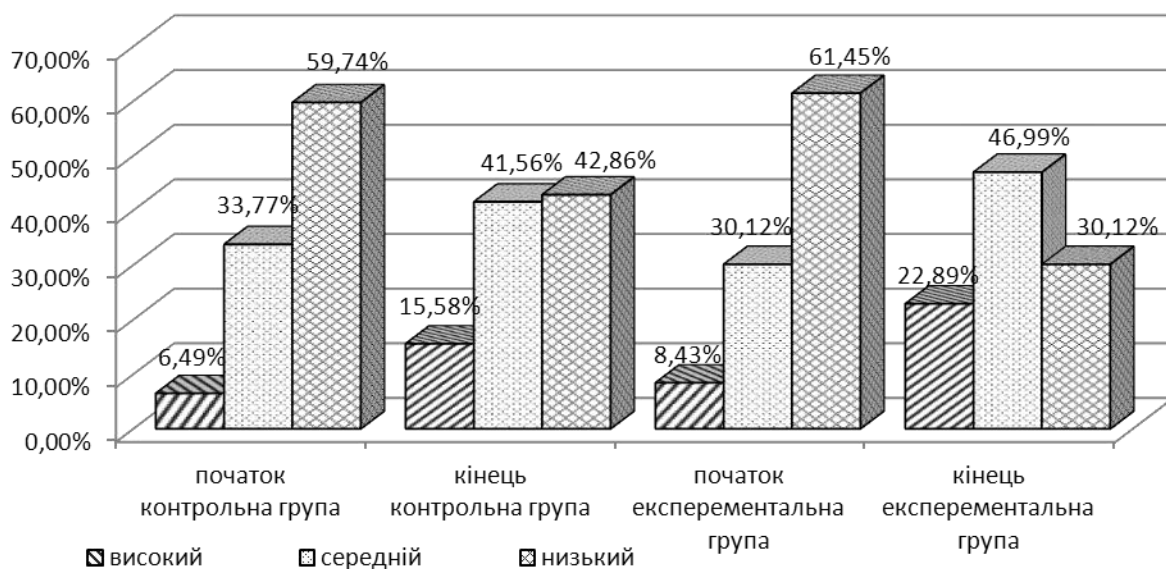


Рис. 3.20. Динаміка рівнів сформованості емпатичних здібностей студентів контрольної та експериментальної груп, (%)

Результати показали, що на кінець педагогічного експерименту зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості емпатичних здібностей в контрольній групі – на 16,88%, в експериментальній групі – на 31,33%; збільшилася кількість студентів з середнім рівнем сформованості емпатичних здібностей в контрольній групі – на 7,79%, в експериментальній групі – на 16,87%; збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості емпатичних здібностей у контрольній групі – на 9,09%, в експериментальній групі – на 14,46%.

Отже, на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які мали середній і високий рівні сформованості емпатичних здібностей, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Вважаємо, що рівень сформованості емпатичних здібностей студентів експериментальної групи підвищився за рахунок проведення ділових ігор, тренінгів і складання проектів.

Результати тестування студентів показали, що на початок педагогічного



експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості прагнення до саморозвитку мали 57,14% студентів, середній рівень – 27,27% студентів, високий рівень – 15,58% студентів.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості прагнення до саморозвитку мали 33,77% студентів, середній рівень – 40,26% студентів, високий рівень – 25,97% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості прагнення до саморозвитку мали 66,27% студентів, середній рівень – 21,69% студентів, високий рівень – 12,05% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості прагнення до саморозвитку мали 24,1% студентів, середній рівень – 45,78% студентів, високий рівень – 30,12% студентів (рис. 3.21).

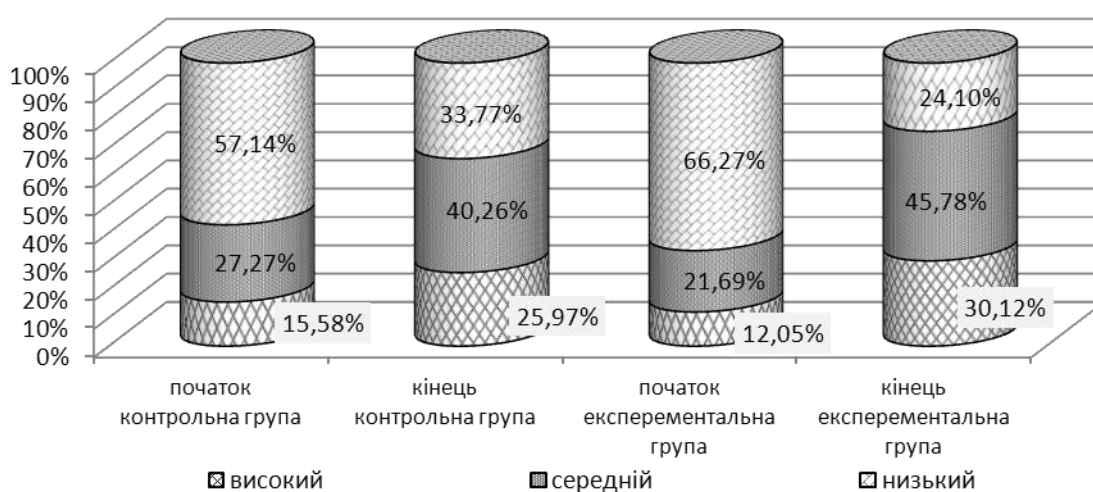


Рис. 3.21. Динаміка рівнів сформованості прагнення до саморозвитку студентів контрольної та експериментальної груп, (%)

Результати показали, що на кінець педагогічного експерименту зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості прагнення до саморозвитку в контрольній групі – на 23,38%, в експериментальній групі – на 42,17%; збільшилась кількість студентів з середнім рівнем сформованості прагнення до саморозвитку в контрольній групі – на 12,99%, в

експериментальній групі – на 24,1%; збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості прагнення до саморозвитку у контрольній групі – на 10,39%, в експериментальній групі – на 18,07%.

Отже, на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які мали середній і високий рівні сформованості прагнення до саморозвитку, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Рівень сформованості прагнення до саморозвитку студентів експериментальної групи, на нашу думку, підвищився за рахунок складання портфоліо та мультимедійних презентацій, проведення ділових ігор і тренінгів.

Наведемо загальні результати педагогічного експерименту.

Аналіз опитування студентів за відповідними методиками показав, що на початок педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 60,61% студентів, середній рівень – 29,22% студентів, високий рівень – 10,17% студентів.

На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 42,21% студентів, середній рівень – 40,48% студентів, високий рівень – 17,32%.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 60,04% студентів, середній рівень – 29,12% студентів, високий рівень – 10,84% студентів.

На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 23,9% студентів, середній рівень – 50% студентів, високий рівень – 26,1% студентів (рис. 3.22).

Аналіз результатів засвідчив, що на кінець педагогічного експерименту зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на

18,4%, в експериментальній групі – на 36,14%; збільшилась кількість студентів з середнім рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 11,26%, в експериментальній групі – на 20,88%; збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі у контрольній групі – на 7,14%, в експериментальній групі – на 15,26%.



Рис. 3.22. Динаміка рівнів сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі студентів контрольної та експериментальної груп, (%)

Отже, на кінець педагогічного експерименту кількість студентів, які мали середній і високий рівні сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, в експериментальній групі вища порівняно з кількістю студентів контрольної групи. Рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі студентів експериментальної групи, на нашу думку, підвищився за рахунок впровадження у навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу виявлених і теоретично обґрунтованих формувальних готовності студентів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Таким чином, нами проаналізовано результати педагогічного

експерименту, які свідчать про ефективність виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі розкрито сутність критеріїв, показників і рівнів (низький, середній, високий) сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі характеризується ярко вираженою позитивною мотивацією до здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, власним бажанням і стійкою спрямованістю працювати у педагогічній сфері, адекватним усвідомленням потреби застосувати свої знання та вміння у здоров'яформувальній діяльності з молодшими школярами. Для студентів властиве активне застосування системних, глибоких і міцних знань з анатомії, фізіології дітей з основами генетики та валеології, безпеки життєдіяльності, методики навчання основам здоров'я та професійної термінології. Студенти займають активну професійну позицію, прагнуть до ґрунтовно оволодіння майбутньою професією, пов'язаною зі здоров'яформувальною діяльністю у початковій школі. Відбувається активна, логічна, послідовна та систематична реалізація студентами на професійному рівні умінь та навичок щодо організації здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. У студентів ярко виражені комунікативні здібності, емпатія та прагнення до саморозвитку.

З метою встановлення стану формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі було проведено анкетування 500 студентів 3-4 курсів, які навчаються з галузі знань 0101 Педагогічна освіта напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта у таких вищих навчальних закладів України, як Бердянський державний педагогічний

університет, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка та Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Опитування виявило, що 55,74% респондентів цікавляться регулярно літературою, яка пов'язана зі здійсненням здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; 63,41% студентів різною мірою володіють знаннями з питань здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; лише 12% опитаних студентів готові повністю до самостійного і творчого проведення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; лише 14,99% респондентів володіють повністю методиками визначення фізичного здоров'я учнів початкової школи; лише 13,71% опитаних студентів володіють повністю знаннями про фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку; 46,2% опитаних студентів цікавляться частково питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів.

Результати анкетування викладачів вищезазначених вищих навчальних закладів свідчать про те, що 72% респондентів ознайомлені з проблемами, пов'язаними з формуванням готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; 34,5% опитаних викладачів ознайомлені повністю з методиками дистанційного навчання; 83,5% респондентів підтримують ідею стосовно використання студентами інформаційних ресурсів дистанційної форми навчання для самостійного вдосконалення власної готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

В анкетуванні брали участь 53 вчителі початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів № 41 імені З.К. Слюсаренка, № 58, № 61, № 71, № 162, № 198, ліцею № 208, № 294, № 258, ліцею «ЕКО», Українського колежу імені В.О. Сухомлинського та Скандинавської гімназії м. Києва.

Дані опитування вчителів початкової школи показали, що лише 20,75% респондентів вважають, що студенти-практиканти готові повністю до

самостійного і творчого проведення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; 41,51% респондентів вважають, що студенти-практиканти лише частково цікавляться питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів; 16,98% і 54,72% респондентів вважають, що студенти-практиканти володіють повністю та частково методами оцінки рівнів індивідуального здоров'я молодших школярів.

З метою перевірки ефективності виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, спроектованої моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі було проведено формувальний етап педагогічного експерименту, в якому брали участь студенти набору (2012-2013 років) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова і Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, які входили до контрольної ( $n = 77$  осіб) та експериментальної ( $n = 83$  особи) груп.

Аналіз опитування студентів за відповідними методиками показав, що на початок педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 60,61% студентів, середній рівень – 29,22% студентів, високий рівень – 10,17% студентів. На кінець педагогічного експерименту у контрольній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 42,21% студентів, середній рівень – 40,48% студентів, високий рівень – 17,32% студентів.

На початок педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 60,04% студентів, середній рівень – 29,12% студентів, високий рівень – 10,84% студентів. На кінець педагогічного експерименту в експериментальній групі низький рівень сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі мали 23,9% студентів, середній рівень – 50% студентів, високий рівень – 26,1% студентів.

Аналіз результатів показав, що на кінець педагогічного експерименту

зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 18,4%, в експериментальній групі – на 36,14%; збільшилась кількість студентів з середнім рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в контрольній групі – на 11,26%, в експериментальній групі – на 20,88%; збільшилась кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі у контрольній групі – на 7,14%, в експериментальній групі – на 15,26%.

Результати педагогічного експерименту свідчать про ефективність виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Основні наукові положення розділу викладено в опублікованих працях [28; 39; 44].

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні запропоновано розв'язання актуальної проблеми формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі на основі її цілісного наукового аналізу, виявлення, теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов означеного процесу, спроектованої моделі та розробленого навчально-методичного забезпечення.

1. Проаналізовано стан розробленості обраної проблеми, який підтвердив її актуальність та доцільність дослідження і засвідчив, що динамізм і трансформації сучасного життя висувають об'єктивну необхідність у відтворенні здорової української нації, особливо дітей, підлітків і молоді як національного потенціалу у вирішенні глобалізаційних проблем вітчизняного суспільства. При цьому здоров'я підростаючого покоління виступає як стратегічний стабілізуючий ресурс, неодмінна умова і важливий імператив, що визначає добробут особистості, суспільства, держави, забезпечує життєздатність людини і національну безпеку України у світовому співтоваристві. Акцентовано увагу на тому, що реалізація реформи вищої педагогічної освіти спрямована на формування нової генерації педагогічних кадрів, розвитку їх професійно важливих якостей та готовності до творчої праці. Вказано, що в нових соціально-економічних умовах сучасне суспільство пред'являє високі вимоги до готовності майбутніх учителів початкової школи здійснювати здоров'яформувальну діяльність з молодшими школярами, виховувати в учнів культуру здоров'я, формувати у них уявлення про здоров'я як цінність та мотивацію на ведення здорового способу життя.

2. Уточнено зміст понять «формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі» та «готовність майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі». Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається як процес, який є результатом теоретичної і



практичної підготовки, що здійснюється у вищих навчальних закладах протягом певного терміну навчання і передбачає наявність ціннісних орієнтацій студентів щодо забезпечення оптимального індивідуального рівня адаптації молодших школярів до вимог навчально-виховного процесу в початковій ланці освіти, виховання відповідального ставлення учнів до власного здоров'я, залучення їх до здорового і безпечного способу життя. Готовність майбутнього вчителя до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається як інтегрована якість особистості, що характеризується позитивною мотивацією на соціально-педагогічну діяльність, пов'язану зі збереженням і зміцненням здоров'я учнів, професійно орієнтованими знаннями, уміннями та навичками щодо підвищення життєвого потенціалу молодших школярів і навчання їх конкретним заходам безпеки життєдіяльності.

3. У дослідженні теоретично обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та особистісний. Мотиваційний компонент стимулює майбутніх учителів початкової школи до здійснення здоров'яформувальної діяльності. Когнітивний компонент передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкової школи знаннями про здоров'яформувальну діяльність у початковій школі. Процесуальний компонент визначає особистісне усвідомлення значення отриманих знань майбутніми вчителями початкової школи й професійно орієнтованих умінь та навичок їх використання у здоров'яформувальної діяльності. Особистісний компонент передбачає оволодіння майбутніми вчителями початкової школи професійно важливими якостями, зокрема комунікативними здібностями, емпатією та прагненням до саморозвитку.

Визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, процесуальний, особистісний), показники та рівні (низький, середній та високий) сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. До показників мотиваційного критерію зараховано: позитивну мотивацію до здійснення здоров'яформувальної

діяльності у початковій школі; бажання та спрямованість працювати у педагогічній сфері; переконаність у важливості обраної професії вчителя початкової школи; потребу застосувати свої знання та вміння у здоров'яформувальній діяльності з молодшими школярами. До показників когнітивного критерію зараховано: системність, глибину та міцність знань з анатомії і фізіології дітей з основами генетики, основ валеології, безпеки життєдіяльності та методики навчання основам здоров'я; якість володіння професійною термінологією. До показників процесуального критерію зараховано: якість володіння професійно орієнтованими вміннями та навичками щодо організації здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. До показників особистісного критерію зараховано: якість володіння комунікативними здібностями та здатність до емпатії; прагнення до саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

4. Спроектовано модель формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, яка складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового, організаційно-технологічного та результативно-оцінювального блоків. Цільовий блок визначається метою (формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі) та завданнями. Теоретико-методологічний блок поєднує методологічні підходи (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, аксіологічний та акмеологічний) та принципи (науковості, систематичності, гуманізації, індивідуалізації навчання, рефлексивності та креативності). Змістовий блок визначається навчальним планом, відповідно до якого складаються навчальні програми з дисциплін «Анатомія, фізіологія дітей з основами генетики та валеології» (1 курс), «Безпека життєдіяльності» (4 курс) і «Методика навчання основам здоров'я» (4 курс). Організаційно-технологічний блок містить форми, методи і засоби навчання, орієнтовані на етапи формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Результативно-оцінювальний блок передбачає моніторинг рівнів сформованості

готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Результатом є сформованість готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

5. Виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі (конкретизація змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи і практик). Проведено дослідно-експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов і моделі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, яка показала на кінець педагогічного експерименту збільшення в експериментальній групі кількості студентів, які мали середній і високий рівні сформованості готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, порівняно з кількістю студентів контрольної групи.

Водночас проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх напрямків означеної проблеми, пов'язаної з формуванням готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з впровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К.Б. Методична підготовка вчителів початкових класів в педагогічних учбових закладах України (1956-1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна – К., 2002. – 296 с.
2. Акімова Л.А. Здоровье в системе ценностных ориентаций учащейся молодежи / Л.А. Акімова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2010. – № 3. – С. 66-70.
3. Акімова Л.А. Культура здорового и безопасного образа жизни учителя как основа формирования здоровья учащегося [Электронный ресурс] / Л.А. Акімова – Режим доступа к ресурсу: [http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2014/4/pedagogika/akimova.pdf](http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/4/pedagogika/akimova.pdf).
4. Акімова Л.А. От здоровьесберегающей к здоровьесформирующей образовательной деятельности (в контексте обновленных стандартов) / Л.А. Акімова // Социальные науки и общественное здоровье: теоретические подходы, эмпирические исследования, практические решения: материалы III междунар. конф. – Прага : Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. – С. 56-65.
5. Акімова Л.А. Сухомлинского в реализации учителем основных направлений здоровьесформирующего образования / Л.А. Акімова, В.А. Наследие // Вестник оренбургского государственного педагогического университета. – 2014. – №1 (9). – С. 165-170.
6. Акімова Л.А. Сущность и содержание витагенной культуры как социального феномена и составляющей компоненты культуры личности / Л.А. Акімова // Образование и общество. – 2010. – № 2. – С. 121-124.
7. Акімова Л.А. Формирование культуры здорового и безопасного образа жизни школьни ков в контексте ФГОС нового поколения / Л.А. Акімова. – Оренбург: Экспресс-печать, 2012. – 216 с.
8. Акімова О.М. Педагогічні умови позааудиторної самостійної роботи в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.М. Акімова

// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 28. – С. 53-58.

9. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. на соискание учёной степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Алмазова Н.И. – СПб, 2003. – 46 с.

10. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.

11. Андреева Е.А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е.А. Андреева. – М., 2012. – 20 с.

12. Андреева И.Г. Содержание образования в свете государственной политики сохранения здоровья нации / И.Г. Андреева // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 32-39.

13. Антипова В.М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.Р. Пахомава // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57-62.

14. Асмолов А.Г. Психология личности: [учебник] / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

15. Багаутдинова А.Ш. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании [Электронный ресурс] / А.Ш. Багаутдинова, И.В. Клещева. – Режим доступа к ресурсу: // <http://economics.ihbt.ifmo.ru>.

16. Байгильдина З.Ф. Творческий потенциал российского студенчества: социально-философский анализ : автореф. дис. на соискание учёной степени

канд. философ. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / З.Ф. Байгильдина. – Уфа, 2009. – 20 с.

17. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко. – М., 2006. – 111 с.

18. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г.О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.

19. Бахмат Л.В. Готовність до професійної педагогічної діяльності як наукова проблема / Л.В. Бахмат // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34. – С. 56-60.

20. Бегидова С.Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С.Н. Бегидова, С.А. Хазова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – №5. – С. 26-31.

21. Белкина В.Н. Принципы подготовки педагогов дошкольного образования в контексте обновления высшего профессионального образования / В.Н. Белкина, Т.А. Степанова // Ярославский педагогический вестник – 2012 – № 2 – Том II. – С. 183-186.

22. Берн Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берн. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

23. Бедная В.Д. Генетика соціальної роботи: діяльнісний підхід / В.Д. Бедная // Культурологічний вісник. – 2006. – Вип. 16. – С. 63-67.

24. Библиотека психолога [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.psihologu.info>.

25. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів / Н.М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика: [збірник наукових праць]. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24-37.

26. Білик В.Г. Анатомія та фізіологія дитини: [методичні рекомендації до практичних занять] / В.В. Солнцева, В.Г. Білик, К.В. Палієнко. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 73 с.

27. Білик В.Г. Валеологічні аспекти педагогічного впливу на школярів /

В.В. Солнцева, В.Г. Білик, К.Г. Палієнко // Роль довкілля у валеологічній освіті і вихованні: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, (Полтава, 2005 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової – Полтава, 2005. – С. 166-167.

28. Білик В.Г. Застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи / В.Г. Білик // Міжнародна діяльність університетів як фактор інноваційного розвитку вищої школи: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної заочної конференції (Маріуполь 18 вересня 2015 року). – Маріуполь, 2015. – С. 32-33.

29. Білик В.Г. Здоров'яформувальна діяльність з молодшими школярами як пріоритетний напрям роботи вчителів початкової школи / В.Г. Білик // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 125. – С. 292-295.

30. Білик В.Г. Інформаційний ресурс дистанційного курсу «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики»: [навчально-методична праця] / В. Г. Білик. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 11,25 друк.арк.

31. Білик В.Г. Інформаційний ресурс дистанційного курсу «Безпека життєдіяльності»: [навчально-методична праця] / В.Г. Білик, А.Г. Дімітрова. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 15,51 друк.арк.

32. Білик В.Г. Інформаційний ресурс дистанційного курсу «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності»: [навчально-методична праця] / В.Г. Білик. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 18,07 друк.арк.

33. Білик В.Г. Інформаційний ресурс дистанційного курсу «Основи валеології»: [навчально-методична праця] / В.Г. Білик. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 16,88 друк.арк.

34. Білик В.Г. Концептуальні засади створення підручника «Основи здоров'я» для 1<sup>го</sup> класу / С.В. Страшко, Г.І. Жара, В.Г. Білик // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні

науки). – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – № 5 (264). – Частина II. – С. 156-165.

35. Білик В.Г. Кросворди з фізіології людини: [навчально-практичний посібник] / В.О. Федько, В.Г. Білик, О.В. Омельчук. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 57 с.

36. Білик В.Г. Модель формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності в початковій школі / В.Г. Білик // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; упор. Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск СХХVII (127). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С. 11 – 19.

37. Білик В.Г. Науково-теоретичне підґрунтя формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі / В.Г. Білик // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна №1139. Серія: «Валеологія: сучасність і майбутнє». – 2014. – Вип. 18. – С. 76-81.

38. Білик В.Г. Понятійний апарат дослідження проблеми формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності в початковій школі / В.Г. Білик // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; упор. Л.Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск СХХVI (126). – (Серія педагогічні та історичні науки). – С. 23-29.

39. Білик В.Г. Про педагогічний моніторинг рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі / В.Г. Білик // Педагогічні науки Sorernicus: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол.: А.А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2015. – №. 10 (54) – С. 10 – 17.

40. Білик В.Г. Роль технічних засобів навчання у формуванні та організації науково-дослідницьких умінь і практичної підготовки студентів у вищій школі / В.Г. Білик, А.Г. Ткаченко // Розвиток наукової творчості



майбутніх вчителів природничих дисциплін. XIV Каришинські читання: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (Полтава 24-25 травня 2007 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2007. – С. 237-238.

41. Білик В.Г. Самостійна робота студентів як засіб розвитку ініціативи та творчості майбутнього вчителя / В.Г. Білик // Розвиток наукової творчості майбутніх вчителів природничих дисциплін. XIV Каришинські читання: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (Полтава, 24-25 травня 2007 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2007. – С. 161-162.

42. Білик В.Г. Сучасний погляд на формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі / В.Г. Білик // Сучасна вища освіта: проблеми та перспективи: Тези доповідей III всеукраїнської конференції молодих вчених та студентів. (Дніпропетровськ, 2 квітня 2015 р.) – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2015. – С. 12-15.

43. Білик В.Г. Сучасний стан підготовки майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі / В.Г. Білик // Педагогіка здоров'я: Збірник наукових праць V всеукраїнської науково-практичної конференції присвяченої 170-річчю з дня народження І.І. Мечникова (Харків, 15 травня 2015 р.) / За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2015. – С. 164-167.

44. Білик В.Г. Сучасні тенденції використання комп'ютерних технологій у навчально-пізнавальному процесі вищої школи / В.Г. Білик, С.А. Ігнатенко, С.В. Страшко // Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі. XVII Каришинські читання: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (Полтава 27-28 травня 2010 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2010. – С. 77-78.

45. Білик В.Г. Теоретико-методичні аспекти формування валеологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя основ здоров'я / В.Г. Білик // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету

(Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 1. – С. 39-43.

46. Білик В.Г. Теоретичні аспекти ролі фізичного виховання та спорту у формуванні позитивного ставлення до здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку / В.Г. Білик, А.П. Мегалінська, А.Г. Дімітрова // Психологічні, педагогічні та медико-біологічні аспекти фізичного виховання і спорту: Матеріали VI міжнародної заочної науково-практичної конференції (Одеса 20-24 квітня 2015 р.) / редкол. О.П. Романчук та ін. – Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – С. 13-17.

47. Білик В.Г. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи щодо впровадження сучасних здоров'яформувальних технологій / В.Г. Білик // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт/» [збірник наукових праць] / За ред. Г.М. Арзютова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск 3 К2 (57) 15. – С. 39-41.

48. Bilyk V.G. Methodical constituent of forming the future teachers readiness towards health forming activities at primary school / V.G. Bilyk // Педагогічні технології формування культури здоров'я особистості: Матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених і студентів. (Чернігів, 3 квітня 2015 р.) / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка / відп. ред. Г.І. Жара. – Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2015. – С. 7-9.

49. Bilyk V.G. Modernization of higher pedagogical education of future primary school teachers/ V. G. Bilyk // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. – Nr 2 (2015). – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. S. 7-10.

50. Bilyk V.G. Preparation of future teachers is to life-support of students of initial school in extraordinary situations / V.G Bilyk // Проблеми цивільного захисту населення: сучасні реалії України: Матеріали I всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, присвяченої 180-річчю Національного

педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. (Київ, 16 квітня 2015 р.). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – С. 13-15.

51. Bilyk V.G. Structural components of future teachers readiness towards health forming activity at primary school / V.G. Bilyk // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку: Тези доповідей XIII міжнародної науково-практичної конференції. (Харків 9-11 квітня 2015 р.). – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2015. – С. 57-60.

52. Богданова Р.А. Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики [Электронный ресурс] / Р.А. Богданова. – Режим доступа к ресурсу: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-gotovnosti-buduschih-uchiteley-nachalnyh-klassov-v-protssesse-pedagogicheskoy-praktiki>.

53. Богуславский В.В. Мотивация учебной деятельности курсантов / В.В. Богуславский. – М., 2001. – 120 с.

54. Бодалев А.А. Как становятся великими и выдающимися / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М. : Институт психотерапии, 2003. – 287 с.

55. Большой толковый социологический словарь (Collins). – М.: АСТ, 1999. – Т. 2 – 528 с.

56. Болюбаш Я.Я. Освіта в країнах Заходу / Я.Я. Болюбаш, Л.П. Пуховська // Рідна школа. – 1994. – № 9. – С. 75-77.

57. Бондар В.І. Проектування уроку як оптимальної системи. Навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Початкова освіта» / В.І. Бондар, О.Г. Коханко. – К., Фоліант, 2008. – 54 с.

58. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учебное пособие] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 563 с.

59. Борисов А.А. Реализация здоровьесформирующих образовательных технологий в области педагогического образования / А.А. Борисов, Л.И. Сыромятникова, Л. П. Борисова // Молодой ученый. – 2012. – №6. – С. 375-377.

60. Борисова Н. В. Технологизация проектирования и методического обеспечения компетентностно-ориентированных учебных программ дисциплин, модулей, практик в составе ООП ВПО нового поколения: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 52 с.

61. Бохард А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологии / А.К. Бохард // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 27-31.

62. Бочарова О.А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.А. Бочарова. – К., 2006. – 19 с.

63. Бражникова А.Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала [Электронный ресурс] / А.Н. Бражникова // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – Режим доступа к ресурсу: <http://www.psyedu.ru>.

64. Бужина І.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Бужина. – К., 2004. – 42 с.

65. Бурчак С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Бурчак. – Полтава, 2011. – 20 с.

66. Быстрякова А.Н. Структура готовности будущих учителей начальных классов к профессиональному саморазвитию / А.Н. Быстрякова // Вісник СевНТУ: [зборник научних робіт] Серія: Педагогіка. – Севастополь, 2011. – Вип. 124. – С.176-179.

67. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В.Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
68. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высш. образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
69. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М., 1990. – 226 с.
70. Вільчковський Е.С. Система фізичного виховання молодших школярів : [навч.-метод. посіб.для викл. та студ. вузів] / Е.С. Вільчковський, М.П. Козленко, С.Ф. Цвек. – К., 1998. – 230 с.
71. Власенко С.П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.П. Власенко. – К., 2002. – 21 с.
72. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Волик. – К., 2005. – 20 с.
73. Волошина О.В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Волошина Ольга Володимирівна. – К., 2007. – 195 с.
74. Ворник М.М. Професійна готовність учителя початкових класів до соціально-педагогічної роботи з асоціальними сім'ями / М.М. Ворник // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 20. – С. 158-163.
75. Габеркорн І. Готовність майбутніх вчителів до розвитку творчих здібностей молодших школярів / І. Габеркорн // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 19-26.

76. Гаврилова Т.П. Социальная децентрация и ее роль в развитии эмпатии / Т.П. Гаврилова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – М., 1979. – С. 140-180.

77. Газизова Т.В. Усиление практической направленности обучения будущих учителей начальных классов в программах бакалавриата в процессе проектной деятельности / Т.В. Газизова, О.Н. Зырянова, Т.А. Колесникова, С.А. Осяк, Т.А. Бахор, В.В. Коршунова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 24-27.

78. Галузяк В.М. Педагогіка : [навчальний посібник] / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: Книга-Вега, 2003. – 416 с.

79. Гаранина Ж.Г. Личностно-профессиональное саморазвитие специалистов социономической сферы [Электронный ресурс] / Ж.Г. Гаранина. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.science-education.ru/103-6141>.

80. Гарифуллина А.Р. Развитие экологической культуры будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / А.Р. Гарифуллина. – Режим доступа к ресурсу: <http://school2100.com>.

81. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А.В. Глузман. – К.: Просвіта, 1996. – 312 с.

82. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: «Либідь», 1997. – 374 с.

83. Губаренко И.В. Роль аксиологического подхода в формировании профессиональной компетентности выпускника образовательной организации высшего образования / И.В. Губаренко // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – № 1. – С. 23-31.

84. Гусак Л.Є. Структура і критерії готовності майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи / Л.Є. Гусак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2013. – № 2. – С. 211-215.

85. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П.М. Гусак. – К., 1999. – 37 с.

86. Гусак П.М. Компетенції і компетентності у підготовці фахівця / П.М. Гусак, Л.Є. Гусак // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 43 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. – 432 с. – С. 7-11.

87. Гусак П.М. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: монографія / П.М. Гусак, Н.В. Зимівець, В.С. Петрович ; [за ред. д-ра пед. наук, проф. П.М. Гусака]. – Луцьк: ВАТ «Волин. обл. друк.», 2009. – 219 с.

88. Данильченко С.В. Сутність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / С.В. Данильченко // Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». – 2013. – № 2. – С. 41-45.

89. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.

90. Деркач А.А. Акмеология: [учебное пособие] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб., 2003. – 364 с.

91. Дермельова К.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціалізації молодших школярів / К.О. Дермельова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30. – С. 421-424.

92. Джаганян А.Г. Профессиональная подготовка компетентного специалиста в условиях Северо-Осетинского государственного педагогического института средствами интерактивных технологий [Электронный ресурс] / А.Г. Джаганян, И.А. Юрловская. – Режим доступа к ресурсу: <http://naukovedenie.ru>.

93. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова) [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.cross-kpk.ru>.

94. Драч І.І. Акмеологічний підхід до формування професійної компетентності студентів у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://tme.umo.edu.ua>.

95. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 73-78.

96. Дубогай О.Д. Роль фізичного виховання в системі оздоровчих заходів у загальноосвітніх навчальних закладах / О.Д. Дубогай, І.В. Поташнюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2011. – № 4. – С. 21-26.

97. Дубяга С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.М. Дубяга. – К., 2008. – 21 с.

98. Дунюшин А.А. Педагогические аспекты формирования социально-психологической компетентности сотрудников местного самоуправления: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Дунюшин Анатолий Анатолиевич. – М., 2003. – 195 с.

99. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.

100. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / укладач Н.П. Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.

101. Ермолаева М.В. Субъектный подход в психологии развития взрослого человека: [учебное пособие] / М.В. Ермолаева. – М., 2006. – 200 с.

102. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников / Н.Ф. Ефремова // Высш. образование в России. – 2010. – № 4. – С. 43-48.

103. Заброцький М.М. Педагогічна психологія: [курс лекцій] / М.М. Заброцький. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.



104. Зайцев В.В. Подготовка учителя к здоровьесберегающему образованию младших школьников [Электронный ресурс] / В.В. Зайцев, Е.Г. Диканова. – Режим доступа к ресурсу : <http://school2100.com>.

105. Зайцева О.И. Стадиальные элементы мотивационного процесса как теоретическая основа определения профессиональной мотивации студентов / О.И. Зайцева // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 11. – С. 47-52.

106. Зайцева С.А. Система формирования информационной и коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе: автореф. дис. на соис. науч. степ. док. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Дошкольная педагогика» / С.А. Зайцева. – Шуя, 2011. – 43 с.

107. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

108. Заречнова К.В. Компоненты педагогической направленности в профессиональной подготовке будущих специалистов по сервису и туризму [Электронный ресурс] / К.В. Заречнова. – Режим доступа к ресурсу: <http://izvestia.asu.ru/2011/2-1/peda/TheNewsOfASU-2011-2-1-peda-02.pdf>.

109. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: [учебное пособие] / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во «Академия», 2006. – 240 с.

110. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

111. Зімакова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.В. Зімакова. – К., 2004. – 20 с.

112. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов. – М.: Наука, 2003. – 380 с.

113. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб., 2004. – 111 с.
114. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб., 2001. – 390 с.
115. Івлієва О.М. Критеріально-орієнтоване тестування в системі формування професійної готовності вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.М. Івлієва. – О., 2001. – 20 с.
116. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.І. Імбер. – Вінниця, 2008. – 20 с.
117. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.В. Казакова. – К., 2005. – 22 с.
118. Карпов А.В. Принцип предикторной психодиагностики в изучении профессионально важных качеств / А.В. Карпов // Вестн. ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1. – С. 44-49.
119. Каткова Л.В. Современные подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов [Электронный ресурс] / Л.В. Каткова, М.В. Николаева. – Режим доступа к ресурсу: <http://school2100.com>.
120. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – М., 1988. – 88 с.
121. Ковалева А.И. Профессиональная мобильность / А.И. Ковалева // Энциклопедия гуманитарных наук. – 2012. – №1. – С. 298-300.
122. Коваль Л.В. Шляхи підвищення якості методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах запровадження болонської конвенції / Л.В. Коваль // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2006. – Ч. 2. – С. 137-147.

123. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.): дис. ... доктора пед наук : 13.00.01 / Кодлюк Ярослава Петрівна. – Тернопіль, 2005. – 454 с.

124. Колесов Д.В. Эволюция психики и природа наркотизма / Д.В. Колесов. – М., 1991. – 122 с.

125. Колосовська В.В. Оцінювання сформованості мотивації майбутніх учителів початкових класів до реалізації особистісно орієнтованого підходу у спортивно-масовій роботі з учнями / В.В. Колосовська // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2014. – Вип. 1. – С. 62-66.

126. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.А. Комар. – Черкаси, 2011. – 40 с.

127. Комар О.А. Авторська система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології у професійній діяльності / О.А. Комар // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 5. – С. 74-80.

128. Комар О.А. Інтерактивна технологія в підготовці майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: [монографія] / О.А. Комар. – Умань: РВЦ «Софія», 2010. – 326 с.

129. Костюченко Л. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності / Л. Костюченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39(1). – С. 61-66.

130. Кочерга О.М. Педагогічні умови формування соціальної відповідальності майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / О.М. Кочерга. – Режим доступу до ресурсу: <http://nbuv.gov.ua>.

131. Крамаренко А.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А.М. Крамаренко. – К., 2006. – 20 с.

132. Крюкова Т.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Т.А. Крюкова. – Волгоград, 2004. – 20 с.

133. Кузнецов А.В. Научно-практические основы создания здоровьесформирующего пространства младших школьников «Экология детства» : автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Кузнецов. – Нижний Новгород, 2010. – 20 с.

134. Кузнецова Т. Мотивація навчання / Т. Кузнецова // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.2. – С. 37-39.

135. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – Спб.: Политехника, 2002. – 186 с.

136. Кунгурова И.М. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: [монография] / И.М. Кунгурова, Ю.В. Рындина, Е.В. Воронина. – Saarbrücken: LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 185 с.

137. Курлыгина О.Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности / О.Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 22-26.

138. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова; за ред. З.Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

139. Кустовська І.М. Мотивація студентів до навчання як загальна психолого-педагогічна проблема / І.М. Кустовська // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 7. – С. 135-138.

140. Лебедченко С.Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедченко Светлана Юрьевна. – Волгоград, 2000. – 155 с.

141. Леван Т.Н. Педагогические технологии формирования здорового образа жизни [Электронный ресурс] / Т.Н. Леван, Н.Н. Нежкина. – Режим доступа к ресурсу: <http://school2100.com>.

142. Лежнина Г.В. Компетентностный подход: теоретический анализ понятия [Электронный ресурс] / Г.В. Лежнина. – Режим доступа к ресурсу: // [http:// www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683/](http://www.eduhmao.ru/info/1/3760/83683/).

143. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев. – Режим доступа к ресурсу: <http://school2100.com/upload/iblock/ddb/ddbd4b0d94c5c90731c84a2ebc7865c1.pdf>.

144. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2005. – 304 с.

145. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.

146. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 20-38.

147. Лубышева Л.И. Здоровьеформирующая технология физического воспитания младших школьников на основе использования традиционного каратэ / Л.И. Лубышева // Физическая культура. – 2006. – №3. – С. 10-18.

148. Лундгрэн П. Структура подготовки учителей в Германии [Электронный ресурс] / П. Лундгрэн. – Режим доступа к ресурсу: <http://history.yar.ru/vestnik>.

149. Лупенко-Ковтун С. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання / С. Лупенко-Ковтун // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(1). – С. 79-84.

150. Маджуга А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования : автореф. дис. на соис. науч. степ. док-ра пед. наук.:

спец. 13.00.01 «Общая педагогика история педагогики и образования» / А.Г. Маджуга. – Владимир, 2011. – 49 с.

151. Максименко С.Д. Загальна психологія: [підручник] / С.Д. Максименко. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.

152. Малишевська І.А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.А. Малишевська. – К., 2011. – 21 с.

153. Малыгина О.А. Обучение высшей математике на основе системно-деятельностного подхода : [учебное пособие] / О.А. Малыгина. – М.: Изд-во ЛКИ, 2012. – 256 с.

154. Малыхин П.А. Мотивационная структура деятельности педагогов-психологов в процессе профессионального становления: дис. ... канд. психол. наук.: спец. 19.00.13 / Малыхин Павел Анатольевич. – М., 2004. – 191 с.

155. Маляренко О.С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач: автореф. дис. на соис. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія и методика профессионального образования»/ О.С. Маляренко. – Луганськ, 2010. – 20 с.

156. Маркова А.К. Психология профессионального развития учителя: [учебное пособие] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1998. – 308 с.

157. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.М. Мартиненко. – К., 2009. – 47 с.

158. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Матвієнко. – К., 2010. – 34 с.

159. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / О. Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 6(1). – С. 238-244.

160. Матіяш В.В. Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.В. Матіяш. – О., 1999. – 19 с.

161. Мацук Л.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.О. Мацук. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

162. Мельник Е.В. Эмпатия как фактор успешной профессиональной деятельности / Е. В. Мельник // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма: сборник научных статей по материалам Первого международного форума; под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионесу, Л.А. Регуш. – СПб., 2006. – С. 231-237.

163. Методика діагностики рівня емпатических способностей / В.В. Бойко. (Тест на емпатию Бойко) [Електронний ресурс]. – Режим доступу к ресурсу: <http://psycabi.net>.

164. Мирончук Н.М. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя / Н.М. Мирончук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4. – С. 85-88.

165. Мірошніченко Т.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії: компетентнісний підхід / Т.В. Мірошніченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 76-82.

166. Москаленко Н.В. Теоретико-методичні засади інноваційних технологій в системі фізичного виховання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора наук з фіз. виховання і спорту: спец. 24.00.02

«Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Н.В. Москаленко. – К., 2009. – 42 с.

167. Москвіна Т.П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.П. Москвіна. – Житомир, 2005. – 20 с.

168. Мухин М.И. Сухомлинского в разработку здоровьесберегающих технологий / М.И. Мухин, В.А. Вклад // Наукові записки. Серія: педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 78(1). – С. 179-184.

169. Нагорная А.Г. Формирование готовности к планированию профессиональной карьеры у студентов вуза [Электронный ресурс] / А.Г. Нагорная // The Emissia.Offline Letters. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.emissia.org>.

170. Нагрибельна І.А. Готовність майбутніх учителів початкової школи до самостійної роботи в системі лінгводидактичної підготовки / І.А. Нагрибельна // Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. – 2014. – № 1(2). – С. 170-173.

171. Науменко Ю.В. Психологические основания здоровьесформирующего образования [Электронный ресурс] / Ю.В. Науменко // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2009. – № 3. – Режим доступа к ресурсу: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru).

172. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

173. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.



174. Неводниченко Н.В. Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.В. Неводниченко. – Нижний Новгород, 2005. – 20 с.

175. Ньюшенкова М.Л. Система мотивации студентов как важнейший фактор повышения качества образовательного процесса / М.Л. Ньюшенкова // Университет им. В.И. Вернадского. – 2008. – Том 1. – №3(13). – С. 41-46.

176. Овчаренко Н.А. Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н.А. Овчаренко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 2. – С. 148-153.

177. Овчинников М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / М.В. Овчинников. – Режим доступа к ресурсу: [http://www.muh.ru/.Docs/071016\\_conf/071025](http://www.muh.ru/.Docs/071016_conf/071025).

178. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегова. – М.: Русский язык, 1987. – 797 с.

179. Омельченко О.В. Особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів з організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Омельченко. – Х., 2008. – 20 с.

180. Опанасенко Н. Особистісно орієнтований підхід у підготовці вчителя початкової школи в умовах кредитно-модульної системи навчання / Н. Опанасенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 3. – С. 325-331.

181. Осадченко І.І. Загальна структурна характеристика технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів / І.І. Осадченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(2). – С. 13-21.

182. Пагута Т. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до естетичного виховання молодших школярів / Т. Пагута // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9(1). – С. 66-72.

183. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук.: спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / С.А. Пакулина. – М., 2004. – 24 с.

184. Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / С.А. Пакулина, С.М. Кетько // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2010. – №1. – Режим доступа к ресурсу: <http://psyedu.ru>.

185. Пальшкова О.І. Впровадження дидактичної моделі формування професійної культури майбутніх учителів початкової ланки на заняттях у вищій школі / О.І. Пальшкова // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 166-170.

186. Паршук С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до національного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.М. Паршук. – О., 2006. – 21 с.

187. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. нау : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л Р. Пелех. – К., 2001. – 20 с.

188. Петухова Л.Є. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів : [монографія] / Л.Є. Петухова, Б. Андрієвський. – Херсон, Айлант. – 2006. – 176 с.

189. Письменна Н. Особистісно-орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу / Н. Письменна // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8(1). – С. 250-254.

190. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект / Н.С. Побірченко // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 3. – С. 24-31.

191. Подвигина Е.А. Педагогические условия формирования и развития инновационной мобильности будущего педагога / Е.А. Подвигина // Университет им. В.И. Вернадского. – 2011. – №2(33). – С. 207-213.

192. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 65-69.

193. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/462-2011>.

194. Правдов Д.М. Модель підготовки майбутніх педагогів к формуванню у дітей культури здоров'я [Електронний ресурс] / Д.М. Правдов // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №9(17). – Режим доступа к ресурсу: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru).

195. Прасол Н.О. Особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчального процесу / Н.О. Прасол // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 116-119.

196. Примакова В.В. Акмеологічний підхід до професійного розвитку вчителів початкових класів у післядипломній освіті / В.В. Примакова // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 22. – С. 187-192.

197. Прокоф'єва М.Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.Ю. Прокоф'єва. – О., 2008. – 21 с.

198. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 354 с.

199. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 380 с.

200. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : [ учебное пособие] / Д.Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

201. Романенко О.В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.В. Романенко. – Луганськ, 2007. – 21 с.

202. Румянцева Л.Н. Педагогическое сопровождение здоровьесберегающего образования младшего школьника: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л.Н. Румянцева. – М., 2009. – 20 с.

203. Рындак В.Г. Сухомлинский В.А. Современные проблемы педагогического образования будущего учителя / В.Г. Рындак // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири: материалы регион. науч.-практ. конф. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. – Ч. 2. – С. 278-281.

204. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я. Савченко // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». – Полтава, 2001. – С. 8-11.

205. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: рос. пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29-32.

206. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 139-147.

207. Семёнова Н.Г. Мультимедийные обучающие системы лекционных курсов: теоретические основы создания и применения в процессе обучения

студентов технических вузов электротехническим дисциплинам : автореф. дис. на соискание учёной степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (технические дисциплины, уровень высшего образования)» / Н.Г. Семёнова. – Астрахань, 2007. – 20 с.

208. Сидоренко Л. Місце духовних цінностей у професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи / Л. Сидоренко // Молодь і ринок. – 2010. – № 9. – С. 153-157.

209. Синенко С.І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Іванівна Синенко. – К., 2002. – 183 с.

210. Сирота З.М. Підготовка майбутніх учителів до музично-творчого розвитку учнів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / З.М. Сирота. – К., 2005. – 20 с.

211. Скоробогатова М.Р. Традиції та досвід підготовки вчителів початкових класів у західній Європі / М.Р. Скоробогатова // Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Проблеми педагогіки середньої і вищої школи. – 2013. – Т. 26. – №1. – С. 113-127.

212. Скрипай Т.Н. Формирование эмоционально-волевой культуры будущих учителей начальной школы: эстетотерапевтический аспект [Электронный ресурс] / Т.Н. Скрипай. – Режим доступа к ресурсу: [http://www.rae.ru/fs/?section=-content&op=show\\_article-&article\\_id=10001550](http://www.rae.ru/fs/?section=-content&op=show_article-&article_id=10001550).

213. Сладкопеев Р.В. Психолого-педагогические условия реализации личностно-ориентированного подхода в процессе формирования творческого потенциала вокалиста / Р.В. Сладкопеев // Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – С. 170-173.

214. Слостёнин В.А. Педагогика профессионального образования : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

215. Сластенин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура функционирования / В.А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Просвещение, 1995. – С. 14-28.

216. Словарь психолога-практика // Сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и дополн. – Минск: Харвест, 2003. – 976 с.

217. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – 270 с.

218. Сократов Н.В. Современные аспекты формирования здорового образа жизни в работах В.А. Сухомлинского / Н.В. Сократов // В. А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири : материалы регион. науч.-практ. конф. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2003. – Ч. 2. – С. 352-361.

219. Солопенко Е.В. Метод деловых игр в системе подготовки специалистов в области экономики: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.В. Солопенко. – Санкт-Петербург, 2004. – 20 с.

220. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 в умовах глобалізаційних викликів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/doccatalog/list?currDir=48718>.

221. Степанов К.В. Дидактические принципы подготовки будущих учителей начальных классов в сфере безопасности жизнедеятельности / К.В. Степанов // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 2. – С. 47-50.

222. Стецько І. Мотивація як чинник підвищення ефективності навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі економічного профілю / І. Стецько // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8(1). – С. 107-111.

223. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – М., 2006. – 72 с.

224. Тамаркіна О. Внутрішня мотивація студентів ВНЗ щодо самостійного навчання / О. Тамаркіна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 3. – С. 305-311.

225. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. 6 авт. версия: Материалы по второму заседанию методологического семинара / Ю.Г. Татур // Труды методологического семинара. – М., 2004. – С. 9-14.

226. Тимофеева С.В. Аксиологический подход в образовании – важнейший фактор воспитания личности [Электронный ресурс] / С.В. Тимофеева. – Режим доступа к ресурсу: <http://kgau.ru>.

227. Ткаченко Л.П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.П. Ткаченко. – Х., 2002. – 18 с.

228. Ткаченко Н.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.М. Ткаченко. – К., 2011. – 21 с.

229. Ульяницкая Т.В. Принципы компетентностно-ориентированного обучения будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс] / Т.В. Ульяницкая. – Режим доступа к ресурсу: <http://teoria-practica.ru>.

230. Умом и сердцем: мысли о воспитании. – М. : Политиздат, 1989. – 368 с.

231. Файзулаев А.А. Мотивационные кризисы личности / А.А. Файзулаев // Психологический журнал. – 1989. – № 3. – С. 20-25.

232. Федій О.А. Підготовка майбутніх педагогів до естетизації освітнього середовища початкової школи / О.А. Федій // ScienceRise. Педагогічна освіта. – 2016. – № 2(5). – С. 65-69.

233. Федій О.А. Естетотерапевтичний концепт педагогічної системи В.О. Сухомлинського у змісті професійної підготовки сучасного педагога /

О.А. Федій // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. - 2009. – Вип. 6. – С. 161-168.

234. Федій О.А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.А. Федій. – К., 2010. – 44 с.

235. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. –2002. – 490 с.

236. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л.О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9-11.

237. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

238. Философский энциклопедический словарь / под. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

239. Філатова Л.С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.С. Філатова. – Х., 2002. – 19 с.

240. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М., 1988. – 122 с.

241. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakippro.org.ua>.

242. Хитра З.М. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів цілісної картини світу / З.М. Хитра //



Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип. 37(2). – С. 256-263.

243. Хомич Л.О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... доктора пед наук : спец. 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 443 с.

244. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л.Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.

245. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання [Електронний ресурс]. / Є.М. Хриков. – Режим доступу до ресурсу: <http://hrykov.luguniv.edu.ua/Docs/pedymovu.doc>.

246. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа к ресурсу: <http://www.eidos.ru/journal/2002/04-23.htm>.

247. Цукерман Г.А. Психология саморазвития : [учебное пособие] / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 286 с.

248. Червінська І. Інноваційність як чинник забезпечення якісної підготовки сучасного вчителя до роботи в школах гірського регіону / І. Червінська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 42(1). – С. 45-50.

249. Червінська І. Б. Соціокультурна детермінація професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів // Науково-методичний Журнал «Гірська школа Українських Карпат». – 2014. – № 10. – С. 245-247.

250. Червінська І.Б. Теоретико-методичні засади виховної роботи в початковій школі : [навч.-метод. посіб. для студ.] / І.Б. Червінська. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-ту ім. В. Стефаника, 2012. – 515 с.

251. Шакотько В.В. Методика використання ПСТ у початковій школі : [навчально-методичний посібник] / В.В. Шакотько. – К.: ТОВ Редакція «Комп'ютер», 2008. – 128 с.

252. Шаповал Ю.Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю.Д. Шаповал. – Х., 2007. – 20 с.

253. Шаповал Ю.Д. Педагогічні умови якісної особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному вищому навчальному закладі / Ю.Д. Шаповал // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 34. – С. 270-276.

254. Шишкіна Ю.О. Готовність майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів / Ю.О. Шишкіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 4. – С. 392-400.

255. Шквир О.Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.Л. Шквир. – Житомир, 2004. – 20 с.

256. Шпекторенко И.В. Профессиональная мобильность государственных служащих [Электронный ресурс] / И.В. Шпекторенко. – Режим доступа к ресурсу: [http://www.jeducation.ru/6\\_2007/4.html](http://www.jeducation.ru/6_2007/4.html).

257. Щербак І.В. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Щербак. – Черкаси, 2010. – 20 с.

258. Якименко С.І. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи : [монографія] / С.І. Якименко, І.В. Щербак. – К. : Слово, 2011. – 240 с.

259. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2006. – 120 с.
260. Ящук С. Компетентнісний підхід у підготовці магістрів технологічної освіти / С. Ящук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2012. – Ч. 2. – С. 341-348.
261. Airhihenbuwa C.O. The National Health Educator Competencies Update Project: Celebrating a milestone and recommending next steps to the profession / C.O. Airhihenbuwa et al. // Journal of Health Education. – 2005. – Vol. 36. – No. 6. – PP. 361-362.
262. Allegrante J.P. In search of a new ethic for health promotion / J.P. Allegrante // Health Education and Behavior. – 2006. – Vol. 33. – No. 3. – P. 305.
263. Bhutta S. Health Education in Primary Schools in Pakistan / S. Bhutta // Health Education in Context. Sense Publishers. – 2012. – PP. 171-182.
264. Hawes H.W.R. Skills-based health education: Content and quality in primary schools / H.W.R. Hawes. – UNESCO Paris, 2004. – Available at: [http://www.portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php](http://www.portal.unesco.org/education/en/file_download.php).
265. Hurrelmann K., Leppin A., Nordlohne E. Promoting health in schools: the German example / K. Hurrelmann, A. Leppin , E. Nordlohne // Health promotion international. – 1995. – Vol. 10. – №. 2. – PP. 121-131.
266. Kalesnikienė D. Health Education in Lithuanian Primary Schools: Conceptual Ideas and Main Strategic Directions / D. Kalesnikienė // International Journal of Information and Education Technology. – January 2015. – Vol. 5. – № 1. – PP. 1-5.
267. Kann L., Brener N.D., Allensworth D.D. Health education: Results from the School Health Policies and Programs Study 2000 / L. Kann, N.D. Brener, D.D. Allensworth // Journal of School Health. – 2001. – Vol.71 (7). – PP. 266-278.
268. Kassam-Khami T., Bhutta S.M. Affecting schools through a health education initiative. Partnerships in Educational Development / T. Kassam-Khami,

S.M. Bhutta [In I. Farah & B. Jaworski Eds.]. – Oxford: Symposium Books, 2006. – PP. 219-233.

269. Lynch T. Health and physical education (HPE) teachers in primary schools: supplementing the debate / T. Lynch // Australian Council for Health, Physical Education and Recreation (ACHPER) Active and Healthy Magazine. – 2013. – Vol. 20. – No. 3/4. – PP. 10-12.

270. Lynch T. Health and physical education (HPE): Implementation in primary schools / Timothy Lynch // International Journal of Educational Research. – 2015. – Vol. 70. – PP. 88-100.

271. O'Connor L. Developing health education in the primary school: A review / L. O'Connor // Early Child Development and Care. – 1991. – Vol. 66. – No. 1. – PP. 145-162.

272. Patterson S.M., Vitello E.M. Key Influences Shaping Health Education: Progress Toward Accreditation. / S.M. Patterson, E.M. Vitello // The Health Education Monograph Series. – 2006. – Vol. 23 (1). – PP. 14–19.

273. Peterson F.L., Cooper R.J., Laird J.A. Enhancing Teacher Health Literacy in School Health Promotion A Vision for the New Millennium / F.L. Peterson, R.J. Cooper, J.A. Laird // Journal of school health. – 2001. – Vol. 71. – No 4. – PP. 138-144.

274. Sliepcevich E.M. School health education: Appraisal of a conceptual approach to curriculum development / E.M Sliepcevich // Journal of School Health. – 2001. – Vol. 71 (8). – PP. 17 – 21.

275. Smith B.J., Potts-Datema W., Nolte A.E. Challenges in teacher for school health education and promotion / B.J. Smith, W. Potts-Datema, A.E Nolte // Promotion & education. – 2005. – Vol. 12. – №. 3-4. – PP. 162-164.

276. Summerfield L.M. Preparing classroom teachers for developing health instruction / L.M. Summerfield // Digest No. EDO-SP-2001-8. – Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. – 2001. – ED 460 128.

277. Syrek E. Promocja zdrowia poprzez edukację zdrowotną w systemie kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży – współczesna potrzeba i konieczność./

E. Syrek // W: Zdrowie. Kultura Zdrowotna, Edukacja. Perspektywa społeczna i humanistyczna. Gdańsk: AWFIS w Gdańsku. – 2009. – Tom III. – PP. 17-24.

278. Tones K., Tilford S. & Robinson Y.K. Health Education : Effectiveness and efficiency/ K. Tones, S. Tilford & Y.K. Robinson. – London. Chapman & Hall, 2013. – 286 p.

279. Weiglhofer H. Die Förderung der Gesundheit in der Schule: Grundlagen, Programme, Methoden und Ergebnisse der schulischen Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung / Hubert Weiglhofer. – Wien: Facultas-Univ. – Verl., 2000. – 271 p.

280. Wilcox B., Gillies P. The curricular anatomy of primary school health education / B. Wilcox, P, Gillies // British Educational Research Journal. – 1981. – Vol. 7. – №. 1. – PP. 17-25.

281. Yager Z. Health education in teacher education: evaluation of learning design with embedded personal wellness learning and assessment focus / Z. Yager //Australian Journal of Teacher Education. – 2011. – Vol. 36. – № 10. – P. 8.

## Додаток А

### Методика самооцінювання професійно-педагогічної мотивації, яка адаптована Н. П. Фетискіним

**Інструкція.** Оцініть, будь ласка, приведені нижче твердження. Вам необхідно обвести букву, відповідну вашій відповіді. Якщо Ви завжди робите те, що написано в твердженні, обведіть букву З, якщо Ви поступаєте так не завжди, але часто, обведіть букву Ч, якщо Ви вважаєте за доцільне відповісти «не дуже часто», обведіть букви НДЧ, якщо Ви так поступаєте рідко, обведіть букву Р і, нарешті, якщо ви цього не робите ніколи, обведіть букву Н.

№ з/п	Твердження	Завжди	Часто	Не дуже часто	Рідко	Ніколи
1.	Мені подобається слухати лекції (розповіді) про роботу вчителів	З	Ч	НДЧ	Р	Н
2.	Чекаю з нетерпінням : «Дня школи», ситуацій спілкування з учнями та педагогами, коли можна активно вчитися та працювати в шкільних умовах	З	Ч	НДЧ	Р	Н
3.	Зупиняюся і читаю матеріал, представлений в шкільному методичному куточку, тільки тоді, коли отримую завдання від викладача, особливого інтересу цей матеріал у мене не викликає	З	Ч	НДЧ	Р	Н
4.	Купую по можливості книги і брошури про педагогічний досвід і з психології	З	Ч	НДЧ	Р	Н
5.	Звертаю увагу на педагогічні ситуації тільки тоді, коли в них є цікаві конфлікти та факти, що інтригують	З	Ч	НДЧ	Р	Н
6.	Роблю виписки (по можливості і вирізки) з журналів і газет про роботу шкіл і вчителів, про проблеми сучасної молоді	З	Ч	НДЧ	Р	Н

7.	Читаю педагогічні газети, журнали, книги, збираю власну бібліотечку з них	3	ч	НДЧ	Р	Н
8.	Читаю тільки уривки (вибірково) статей про педагогічний досвід, на придбання педагогічної літератури час і засоби не витрачаю	3	ч	НДЧ	Р	Н
9.	Спостерігаю за досвідом роботи кваліфікованих учителів тільки в години, відведені на педагогічну практику	3	ч	НДЧ	Р	Н
10.	Охоче беру участь в аналізі ситуацій, що виникають в школі, стараюся при цьому дещо записати	3	ч	НДЧ	Р	Н
11.	Беру участь в організаційних бесідах з учителями тільки тоді, коли вимагає керівник педагогічної практики	3	ч	НДЧ	Р	Н
12.	Шукаю матеріал, який висвітлює інноваційні процеси в освітніх установах і в сферах інформаційних послуг	3	ч	НДЧ	Р	Н
13.	Мені подобається працювати з педагогічною і психологічною літературою в читальному залі, в бібліотеці, вдома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання	3	ч	НДЧ	Р	Н
14.	До семінарських і практичних занять готую передусім тільки те, за що потрібно для виступу	3	ч	НДЧ	Р	Н
15.	Обкладинку реферату з педагогіки прагну оформити красиво та акуратно, оскільки вважаю, що це характеризує мою старанність та моє ставлення	3	ч	НДЧ	Р	Н
16.	Погоджуюся виступати на педагогічному гуртку та на науково-практичній конференції студентів	3	ч	НДЧ	Р	Н
17.	Проявляю цікавість в роботі з класом моїх товаришів по групі	3	ч	НДЧ	Р	Н

Дякуємо за відповіді!

## Додаток Б

### Тестові завдання для оцінювання за когнітивним критерієм рівня сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі

#### **1. Здоров'я – це:**

- а) стан фізичного, психічного та соціального благополуччя;
- б) гармонія та єдність фізичних, соціальних, емоційних, розумових і духовних функцій;
- в) стан психічного та фізичного благополуччя;
- г) а+б+в.

#### **2. Виберіть групи складових, які характеризують психічне здоров'я:**

- а) інтелектуальне здоров'я, емоційне здоров'я, характерологічне здоров'я;
- б) інтелектуальне здоров'я, емоційне здоров'я;
- в) інтелектуальне здоров'я, характерологічне здоров'я;
- г) емоційне здоров'я, характерологічне здоров'я;

#### **3. Соціальне здоров'я – це:**

- а) стан головного мозку, що забезпечує адекватну інтелектуальну, емоційну і свідомо-вольову взаємодію організму з середовищем;
- б) стан організму, при якому показники основних фізіологічних систем лежать в межах фізіологічної норми і адекватно змінюються при взаємодії людини з зовнішнім середовищем;
- в) стан організму, що визначає здатність людини контактувати з соціумом;
- г) а+б;

#### **4. Головним чинником збереження і закріплення індивідуального здоров'я є:**

- а) якісна і своєчасна медична допомога;
- б) здорова екологія;
- в) відношення індивіда до власного здоров'я та здоров'я оточуючих;



- г) здорова спадковість.

**5. Молодший шкільний вік відповідає періоду:**

- а) пренатального розвитку;
- б) неонатального розвитку;
- в) другого дитинства;
- г) першого дитинства.

**6. Стан здоров'я учнів молодших класів слід визначати за показниками:**

- а) фізичного розвитку;
- б) фізичної підготовленості;
- в) функціональної підготовленості;
- г) а+б+в;

**7. Які із перерахованих нижче чинників сприяють збереженню здоров'я дітей молодшого шкільного віку:**

- а) підсилене харчування;
- б) висока фізична активність;
- в) помірна фізична активність;
- г) тривалий відпочинок.

**8. Основною причиною різкого зниження рівня здоров'я дітей молодшого шкільного віку є:**

- а) несприятлива екологічна ситуація;
- б) недосконалість освітніх ресурсів, що направлені на формування в дітей культури здоров'я;
- в) несприятлива спадковість;
- г) неефективна медична допомога.

**9. Первинна валеоцентрична профілактика захворювань передбачає:**

- а) використання методів оздоровлення стосовно хворих осіб;
- б) використання методів оздоровлення стосовно осіб, що знаходяться в «третьому» стані;

- в) використання методів оздоровлення стосовно хворих осіб та осіб, що знаходяться в «третьому» стані;
- г) використання валеопрактичних технологій для виявлення людей з низьким рівнем здоров'я.

**10. Вторинна валеоцентрична профілактика захворювань передбачає:**

- а) використання методів оздоровлення стосовно осіб, що знаходяться в «третьому» стані;
- б) використання методів оздоровлення стосовно хворих осіб;
- в) використання методів оздоровлення, що призводять до компенсації патологічного процесу;
- г) використання валеопрактичних технологій для виявлення людей з низьким рівнем здоров'я.

**11. Які фактори провокують розвиток психоемоційної напруги у дітей молодшого шкільного віку:**

- а) конфлікти у сім'ї;
- б) тяжке спадкове хронічне захворювання;
- в) ріст інформаційного перевантаження навчально-виховного процесу;
- г) зміна життєвих стереотипів;

**12. Які зміни в організмі дитини виникають при негативних емоціях:**

- а) активізація півкуль головного та проміжного мозку;
- б) гальмування півкуль головного та проміжного мозку;
- в) активізація півкуль головного та мозочка;
- г) нема правильної відповіді.

**13. Які з наведених нижче чинників є причиною виникнення втоми у дітей молодшого шкільного віку:**

- а) гіподинамія;
- б) інформаційне перевантаження;
- в) рухова активність;
- г) йододифіцит.

**14. Стрес у дітей молодшого шкільного віку може супроводжуватись:**

- а) тільки негативними емоціями;
- б) тільки позитивними емоціями;
- в) відсутністю емоційного резонансу;
- г) негативними і позитивними емоціями.

**15. Укажіть основні характеристики істеричного нападу у дітей:**

- а) настає, коли дитина залишається наодинці;
- б) в більшості випадків настає вночі;
- в) наявність ознак «погіршення стану здоров'я» без прохання конкретної медичної допомоги та тривалістю від декількох хвилин до декількох годин, у залежності від поведінки оточуючих;
- г) наявність ознак «погіршення стану здоров'я» з прохання конкретної медичної допомоги та тривалістю від декількох хвилин до декількох годин, без залежності від поведінки оточуючих.

**16. Недостатня рухова активність дитини називається:**

- а) гіпердинамією;
- б) акінезією;
- в) гіподинамією;
- г) гіпертрофією.

**17. Фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку пов'язані з:**

- а) інтенсивністю і тривалістю роботи окремих клітин, органів і системи органів;
- б) досконалістю механізмів нейрон-гуморальної регуляції функцій;
- в) ефективністю енергозабезпечення і швидкістю відновлення енергоресурсів;
- г) а+б.

**18. Неспецифічна лікувальна дія фізичних вправ на організм дитини проявляється у випадку, якщо захворювання:**

- а) не пов'язане з гіподинамією, та має інфекційну природу;
- б) викликане тривалою бездіяльністю;
- в) викликане гіподинамією;
- г) б+в.

**19. Суб'єктивними ознаками непереносимості фізичних навантажень учнями молодших класів є:**

- а) біль в області серця;
- б) утруднене дихання;
- в) головокружіння;
- г) непереборне бажання учня припинити роботу +а+б+в.

**20. Поділ життєвого циклу людини на відрізки що вимірюються роками, називається:**

- а) критичні періоди;
- б) біологічні ритми;
- в) вікова періодизація;
- г) а+б.

**21. Прискорений індивідуальний розвиток, за якого середньофізичні та психофізіологічні константи дитини випереджають оптимальні, називається:**

- а) гіпердинамією;
- б) акселерацією;
- в) ретардацією;
- г) акінезією.

**22. Ретардація – це:**

- а) пришвидшення темпів фізичного розвитку і статевого дозрівання;
- б) сповільнення темпів фізичного розвитку і статевого дозрівання;
- в) пришвидшення темпів фізичного розвитку і сповільнення статевого дозрівання;

- г) сповільнення темпів фізичного розвитку і пришвидшення статевого дозрівання;
- д) сповільнення темпів фізичного розвитку.

**23. Які з наведених властивостей організму можуть вважатися набутим штучним активним імунітетом:**

- а) несприйнятливість до захворювання, яка виникла внаслідок перенесення інфекційної хвороби;
- б) несприйнятливість до захворювання, яка виникла внаслідок введення лікувальної сироватки;
- в) несприйнятливість до захворювання, яка виникла внаслідок введення вакцини;
- г) здатність лейкоцитів до фагоцитозу.

**24. Природна несприйнятливість організму до інфекційних хвороб виникає:**

- а) унаслідок загартування;
- б) унаслідок введення вакцини;
- в) унаслідок відповідності режиму дня віковим нормам;
- г) після перенесеної інфекційної хвороби.

**25. Авітаміноз – це:**

- а) підвищений вміст певного вітаміну в організмі;
- б) знижений вміст певного вітаміну в організмі;
- в) відсутність якогось вітаміну в організмі;
- г) нема правильної відповіді.

**26. Які з названих нижче чинників є причиною ожиріння дітей молодшого шкільного віку:**

- а) збільшення вмісту нітратів і нітритів у продуктах харчування;
- б) збільшення вмісту вітамінів у харчовому раціоні дитини;
- в) гіподинамія;
- г) емоційне напруження організму (стрес).

**27. Укажіть принцип надання долікарської медичної допомоги при тепловому і сонячному ударі:**

- а) голову потрібно прикрити головним убором темного кольору;
- б) на голову і на ділянку серця потерпілого, покласти холодні компреси;
- в) дати заспокійливі препарати;
- г) потерпілому треба дати випити якомога більше теплої солодкої води.

**28. Укажіть метод профілактики непритомності:**

- а) раціональне харчування;
- б) здоровий спосіб життя;
- в) провітрювання приміщень;
- г) щеплення.

**29. Укажіть перші ознаки теплового удару:**

- а) потемніння в очах, головний біль, нудота, холодні кінцівки, непритомність;
- б) потемніння в очах, головний біль, нудота, блювання, запаморочення, непритомність, сухість шкіри;
- в) потемніння в очах, головний біль, нудота, блювання, запаморочення, непритомність;
- г) потемніння в очах, головний біль, шкіра волога й гаряча на дотик, нудота, блювання, запаморочення, непритомність.

**30. Укажіть принципи надання долікарської медичної допомоги дітям при гарячці в стадії розпалу температури:**

- а) зігрівати хворого;
- б) давати хворому кожні 20-30 хв. значну кількість гарячих напоїв (чай, бульйони: овочеві, рибні, м'ясні);
- в) протирати хворому слизову оболонку рота, язик, ясна вологою ваткою,
- застосовувати зігрівальний компрес або грілку (через тканину);
- г) протирати хворому слизову оболонку рота, язик, ясна вологою ваткою;

- застосовувати холодний компрес або міхур з льодом на голову (через тканину);

**31. Укажіть послідовність надання долікарської медичної допомоги при гострих отруєннях у дітей:**

- а) дати антидоти, поставити очисну клізму, дати обволікаючі засоби, дати випити 1-1,5 л води;
- б) поставити очисну клізму, дати антидоти, дати обволікаючі засоби, дати випити 1-1,5 л води;
- в) дати випити 1-1,5 л води, дати антидоти, обволікаючі засоби, поставити очисну клізму;
- г) дати випити 1-1,5 л води, дати обволікаючі засоби, поставити очисну клізму, дати антидоти;

**32. До фізіологічних вигинів хребта відносяться:**

- а) сколіоз;
- б) кіфоз;
- в) лордоз;
- г) б+в.

**33. Сколіоз – це:**

- а) вигин хребта, звернений опуклістю вперед;
- б) вигин хребта у фронтальній площині;
- в) вигин хребта, звернений опуклістю назад;
- г) відсутність будь якого вигину.

**34. Постава визначається:**

- а) положенням голови і формою хребта;
- б) формою грудної клітки і кутом нахилу таза;
- в) асиметричністю плечового пояса і роботою м'язів, що беруть участь у підтриманні рівноваги тіла;
- г) а+б+в.

**35. При лікуванні дефектів постави у дітей молодшого шкільного віку належить дотримуватись таких основних медичних принципів:**

- а) систематичне виконання вправ направлених на загальний фізичний розвиток;
- б) проведення систематичного тренування опорно-рухового апарату;
- в) включення корегуючи прав в заняття фізичного виховання;
- г) а+б+в.

**36. Виберіть, із перерахованих нижче заходів, необхідні для профілактики порушень зору у дітей молодшого шкільного віку:**

- а) правильне освітлення робочого місця, падаючого з лівого боку;
- б) правильне освітлення робочого місця, падаючого з правого боку;
- в) дозовані зорові навантаження;
- г) а +в;
- д) б+в.

**37. При наданні першої долікарської допомоги необхідно дотримуватись послідовності таких дій:**

- а) усунути вплив на організм негативних факторів; оцінити стан потерпілого і послідовність заходів щодо його рятування; виконати необхідні дії щодо рятування потерпілого в порядку терміновості; викликати швидку медичну допомогу; підтримувати основні життєві функції потерпілого до прибуття медичного працівника;
- б) викликати швидку медичну допомогу; усунути вплив на організм негативних факторів; підтримувати основні життєві функції потерпілого до прибуття медичного працівника;
- в) викликати швидку медичну допомогу; оцінити стан потерпілого і послідовність заходів щодо його рятування; виконати необхідні дії щодо рятування потерпілого в порядку терміновості;
- г) викликати швидку медичну допомогу; підтримувати основні життєві функції потерпілого до прибуття медичного працівника;



**38. Перша допомога при непритомності включає послідовність таких дій:**

- а) потерпілого треба покласти на спину; трохи підняти нижні кінцівки; вивільнити шию і груди від одягу; побризкати обличчя та груди холодною водою; дати понюхати нашатирний спирт;
- б) потерпілого треба посадити; вивільнити шию і груди від одягу; побризкати обличчя та груди холодною водою; дати понюхати нашатирний спирт;
- в) потерпілого треба посадити; дати понюхати нашатирний спирт; вивільнити шию і груди від одягу; побризкати обличчя та груди холодною водою;
- г) потерпілого треба покласти на спину; вивільнити шию і груди від одягу; побризкати обличчя холодною водою; дати понюхати нашатирний спирт.

**39. При носовій кровотечі у дитини треба:**

- а) заспокоюють і надають їй напів-сидячого положення;
- б) на ділянку перенісся кладуть льодовий компрес;
- в) заспокоюють і надають їй лежачого положення;
- г) а+б;

**40. Перша допомога при переломах кісток передбачає:**

- а) прийняття знеболюючих препаратів;
- б) іммобілізація кісток в ділянці перелому,
- в) зупинка кровотечі і накладання асептичної пов'язки;
- г) а+б+в.

Дякуємо за відповіді!

## Додаток В

### Картка для оцінювання за процесуальним критерієм рівня сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі

**Інструкція.** Оцініть, будь ласка, рівень Ваших умінь щодо готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, поставивши відповідну позначку.

1. Вмію визначати основні чинники здорового способу життя учнів початкової школи:
  - а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
2. Вмію проводити заходи щодо формування, зміцнення та збереження здоров'я молодших школярів:
  - а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
3. Вмію організовувати здоров'яформувальну діяльність з учнями початкової школи:
  - а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
4. Вмію організовувати виховні позакласні та позаурочні здоров'яформувальні заходи з молодшими школярами:
  - а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
5. Вмію попереджати виникнення шкідливих звичок в учнів початкової школи:
  - а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
6. Вмію складати оздоровчі програми для учнів початкової школи:
  - а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
7. Вмію обґрунтовувати та організовувати здоровий режим харчування молодших школярів:

- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
8. Вмію обґрунтовувати та організовувати загартування учнів молодших класів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
9. Вмію використовувати нетрадиційні методи оздоровлення молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
10. Вмію використовувати показники «паспорта здоров'я» для покращення стану здоров'я молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
11. Вмію добирати доцільні для учнів молодших класів форми і методи формування фізичного, психічного та соціального здоров'я:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
12. Вмію попереджувати розвиток гіподинамії в учнів початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
13. Вмію дозувати фізичні навантаження відповідно до індивідуальних особливостей учнів початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
14. Вмію складати програми оздоровчого тренування молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
15. Вмію виявляти та прогнозувати можливі ефекти та переваги окремих видів фізичних вправ в оздоровчому тренуванні молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.

16. Вмію складати режим дня учнів початкової школи з дотриманням норм рухового режиму:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
17. Вмію використовувати фізіологічні показники рівнів здоров'я при дозуванні навчального навантаження в початковій школі:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
18. Вмію прогнозувати та попереджувати стресові ситуації в початковій школі:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
19. Вмію діагностувати стан втоми в учнів початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
20. Вмію попереджати стан перевтоми в учнів молодших класів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
21. Вмію визначати стан «передхвороби» в учнів початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
22. Вмію оцінювати стан здоров'я молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
23. Вмію діагностувати фізичний стан молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
24. Вмію діагностувати раптові захворювання та патологічні стани в учнів початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
25. Вмію надавати першу долікарську допомогу молодшим школярам при різних загрозливих для життя та здоров'я станах:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;

- в) на низькому рівні.
26. Вмію надавати першу долікарську допомогу в надзвичайних ситуаціях:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
27. Вмію надавати першу медичну допомогу молодшим школярам при травмах та кровотечах:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
28. Вмію розпізнавати небезпеки і прогнозувати їх вплив на здоров'я молодших школярів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
29. Вмію визначати заходи і засоби захисту молодших школярів від небезпек життєвого середовища:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
30. Вмію проводити профілактику дорожньо-транспортного травматизму з учнями початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
31. Вмію проводити санітарно-просвітницьку роботу з учнями початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
32. Вмію оцінювати вплив різних екологічних чинників на організм дітей молодшого шкільного віку:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
33. Вмію визначати фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
34. Вмію визначати стан психічного здоров'я дітей молодшого шкільного віку:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;

- в) на низькому рівні.
35. Вмію визначати «шкільну зрілість»:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
36. Вмію моделювати ситуації здоров'яформувальної спрямованості для учнів початкової школи:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.
37. Вмію проводити формування та корекцію постав в учнів молодших класів:
- а) на високому рівні;
  - б) на середньому рівні;
  - в) на низькому рівні.

Дякуємо за відповіді!

## Додаток Д

### Тест «Комунікативна готовність до діалогу з дитиною»

(методика І. І. Риданової)

**Інструкція.** Уважно прочитайте нижче написані думки. Виберіть один з трьох варіантів відповідей на поставлені питання.

1. Хто з учнів, на Вашу думку, потребує довірчої бесіди?

- а) той, хто не встигає;
- б) той, хто є недисциплінованим;
- в) кожний.

2. Які Ваші дії, якщо дитина явно ухиляється від бесіди?

- а) вимагаю, щоб вона залишилася після уроків;
- б) пропоную вибрати відповідний день;
- в) терпляче чекаю випадку.

3. Яка виховна мета для Вас є пріоритетною в бесіді з дитиною?

- а) уточнення мотивації поведінки;
- б) допомога дитині в отриманні відчуття її особистої відповідальності за свої вчинки;
- в) спонукання до усвідомлення своїх помилок.

4. Як Ви переважно спілкуєтеся з учнем?

- а) на «Ви»;
- б) на «ти»;
- в) на прізвище та на ім'я;

5. З чого Ви починаєте бесіду?

- а) з постановки конкретних завдань;
- б) зі створення довірчої атмосфери;
- в) з постановки не конкретних завдань.

6. На чому Ви акцентуєте свою увагу під час бесіди?

- а) на змісті отримуваної інформації;
- б) на підтексті мовних висловів;

в) на манерах і зовнішності дитини.

7. Як Ви часто ставите прямі питання?

а) часто;

б) рідко;

в) ніколи.

8. Яка ситуація у Вас складається частіше?

а) більше говорите Ви;

б) більше говорить дитина;

в) Ви і дитина говорите приблизно однаковий час.

9. Які педагогічні прийоми Ви вважаєте найбільш доречними в бесіді з дитиною?

а) уважно слухаю, щоб зрозуміти внутрішній сенс її слів;

б) на рівних обмінююся думками і відчуттями;

в) спонукаю вислухати мене, щоб надати необхідну пораду.

10. Що Вас надихає в співрозмовнику?

а) самокритичність;

б) довіра;

в) бажання сподобатися.

11. Якою є Ваша реакція на дитячий обман?

а) відкрито виражаю обурення;

б) терпляче вислуховую без коментарів, щоб краще зрозуміти причини;

в) пояснюю, до чого може призвести обман.

12. Які прояви характеру дитини викликають у Вас тривогу;

а) скритність;

б) агресивність;

в) брехливість.

13. Що ви вважаєте педагогічно доцільним?

а) добитися від дитини згоди з Вами;

б) спонукати до критики Вашої позиції;

в) заохочувати прагнення відстоювати свою точку зору .



14. Який настрій Ви прагнете ініціювати у дитини до кінця бесіди?

- а) розкаяння за допущені помилки і дії;
- б) упевненість в здатності самій вирішувати свої проблеми;
- в) незадоволеність собою.

15. Які у Вас відчуття після бесіди?

- а) засмучення, оскільки добився щирого розкаяння дитини, що зробила непристойний вчинок;
- б) задоволення, бо стаю ближчим до дитини;
- в) упевненість у тому, що знайдений правильний підхід до виховання дитини.

16. Яку бесіду Ви вважаєте педагогічно результативною?

- а) якщо бесіда допомогла краще зрозуміти дитину;
- б) якщо бесіда допомогла дитині зрозуміти себе;
- в) якщо бесіда допомогла дитині краще зрозуміти Вас.

17. Що Вам дає діалог з дитиною в особистому плані?

- а) свіжий погляд на світ;
- б) імпульс до самовдосконалення;
- в) адекватніше уявлення про резерви характеру дитячої особистості.

Дякуємо за відповіді!

**Додаток Е**  
**Методика діагностики рівня емпатичних здібностей**  
**(за В. В. Бойком)**

**Інструкція.** Оцініть, будь ласка, чи властиві Вам зазначені у таблиці здібності, чи згодні Ви з твердженнями (відповідь «так» або «ні»).

№ з/п	Твердження	Так	Ні
1.	У мене є звичка уважно вивчати осіб і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності та здібності	Так	Ні
2.	Якщо оточення проявляє ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним	Так	Ні
3.	Я більше вірю аргументам свого розуму, ніж інтуїції.	Так	Ні
4.	Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі	Так	Ні
5.	Я можу легко увійти до довіри до людини, якщо буде потрібно	Так	Ні
6.	Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині	Так	Ні
7.	Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потягу та літаку	Так	Ні
8.	Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточення чимсь пригноблювано	Так	Ні
9.	Моя інтуїція є надійним засобом розумінням оточення, ніж власні знання або досвід	Так	Ні
10.	Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особи вважаю нетактовним	Так	Ні
11.	Часто своїми словами я кривджу близьких мені людей, не помічаючи цього	Так	Ні
12.	Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчуті її звички та стани	Так	Ні
13.	Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення	Так	Ні
14.	Я рідко беру близько до серця проблеми своїх друзів	Так	Ні
15.	Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось повинне статися з близькою мені людиною, і очікування	Так	Ні

	виправдовуються		
16.	У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай прагну уникати розмов про особисте.	Так	Ні
17.	Іноді близькі докоряють мені в черствості, неувазі до них	Так	Ні
18.	Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх	Так	Ні
19.	Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів	Так	Ні
20.	Чужий сміх зазвичай заражає мене.	Так	Ні
21.	Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини	Так	Ні
22.	Плакати від щастя вважаю безглуздо	Так	Ні
23.	Я здатний повністю злитися з коханою людиною, як би розчинившись в неї	Так	Ні
24.	Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів	Так	Ні
25.	Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей	Так	Ні
26.	Я можу залишатися спокійним, навіть якщо усі навколо мене хвилюються	Так	Ні
27.	Мені простіше підсвідомо відчутти сутність людини, чим зрозуміти її, «розклавши по поличках»	Так	Ні
28.	Я спокійно ставлюся до дрібних прикростей, які трапляються у кого-небудь з членів сім'ї	Так	Ні
29.	Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.	Так	Ні
30.	У мене творча натура – поетична, художня та артистична	Так	Ні
31.	Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих	Так	Ні
32.	Я розстроююся, якщо бачу людину, що плаче	Так	Ні
33.	Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією	Так	Ні
34.	Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за доцільне перевести розмову на іншу тему	Так	Ні
35.	Якщо я бачу, що у когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань	Так	Ні
36.	Мені важко зрозуміти, чому дурниці можуть так сильно засмучувати людей	Так	Ні

Дякуємо за відповіді!

## Додаток Ж

### Методика діагностики рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л. Н. Бережновою)

**Інструкція.** Надайте, будь ласка, відповідь на усі 18 питань, вибираючи тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання треба обвести букву «а», «б» або «в».

Опитувальник.

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам понад усе підходить:

- а) цілеспрямований;
- б) працелюбний;
- в) дисциплінований.

2. За що Вас цінують колеги?

- а) за те, що я відповідальний;
- б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
- в) за те, що я ерудований та цікавий співрозмовник.

3. Як Ви відноситеся до ідеї педагогічної підтримки?

- а) думаю, що це марна трата часу;
- б) глибоко не вникав в проблему;
- в) позитивно, активно включаюся у проект.

4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалитися?

- а) недостатньо часу;
- б) немає відповідної літератури і умов;
- в) не хватає сили волі і завзятості.

5. Які особисто Ваші типові труднощі в здійсненні педагогічної підтримки?

- а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
- б) маючи великий досвід, труднощів не зазнаю;
- в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам понад усе підходить:

- а) вимогливий;
- б) наполегливий;
- в) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам понад усе підходить:

- а) рішучий;
- б) кмітливий;
- в) допитливий.

8. Яка Ваша позиція в проєкті педагогічної підтримки?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у Вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі;
- б) завзятість;
- в) обов'язковість.

10. Що Ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою;
- б) читаю;
- в) провожу час з друзями.

11. Яка з нижче перерахованих сфер для Вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- а) методичні знання;
- б) теоретичні знання;
- в) інноваційна педагогічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

- а) якби працював так, як і раніше;

- б) вважаю, що в новому проєкті педагогічної підтримки;
- в) не знаю.

13. Яким Вас найчастіше рахують ваші друзі?

- а) справедливим;
- б) доброзичливим;
- в) чуйним.

14. Який з трьох принципів Вам найближчий і якого Ви дотримуетесь найчастіше?

- а) жити потрібно так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;
- б) у житті завжди є місце самовдосконаленню;
- в) насолода життям у творчості.

15. Хто щонайближче до Вашого ідеалу?

- а) людина сильна духом і міцної волі;
- б) людина творча, що багато знає і уміє;
- в) людина незалежна і упевнена в собі.

16. Чи вдасться Вам в професійному плані добитися того, про що ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все так;
- в) як повезе.

17. Що Вас більше притягає в проєкті педагогічної підтримки?

- а) те, що більшість учителів схвалюють ідею педагогічної підтримки;
- б) не знаю ще;
- в) нові можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізація.

18. Уявіть, що Ви стали мільярдером. Що б ви віддали перевазі?

- а) подорожував би по всьому світу;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив би свої побутові умови і жив собі у задоволення.

Дякуємо за відповіді!

## Додаток 3

### Анкета

#### для студентів вищих навчальних закладів

#### *Шановні студенти!*

Кафедра фізичної реабілітації та кафедра цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова проводять анкетування студентів у вищих навчальних закладах. Будемо вдячні, якщо Ви візьмете участь у нашому опитуванні й дасте об'єктивні відповіді, які дозволять удосконалити навчальний процес і забезпечити ефективне формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

---

Вищий навчальний заклад

1. Чи потрібно, на Вашу думку, здійснювати формування Вашої готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) так, потрібно;
- б) ні, не потрібно;
- в) важко відповісти.

2. Чи цікавитесь Ви літературою, яка пов'язана зі здійсненням здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) цікавлюсь регулярно;
- б) цікавлюсь не регулярно;
- в) ні, не цікавлюсь;
- г) важко відповісти.

3. Чи знайомі Ви з досвідом здоров'яформувальної діяльності вчителів початкових шкіл у Вашому місті чи області?

- а) знайомий повністю;
- б) знайомий частково;
- в) ні, не знайомий;
- г) важко відповісти.

4. Чи знайомі Ви з проблемами, які пов'язані зі збереженням і зміцненням здоров'я молодших школярів?

- а) знайомий повністю;
- б) знайомий частково;
- в) ні, не знайомий;
- г) важко відповісти.

5. Як Ви оцінюєте свою готовність до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) готовий повністю;
- б) готовий частково;
- в) ні, не готовий;
- г) важко відповісти.

6. Як Ви оцінюєте свої знання з питань здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

7. Чи готові Ви до самостійного і творчого проведення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) готовий повністю;
- б) готовий частково;
- в) ні, не готовий;
- г) важко відповісти.

8. Що заважає Вам глибоко пізнати проблеми здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) вважаю це питання неактуальним;
- б) відсутній інтерес;
- в) немає потреби;
- г) відсутня необхідна література;
- д) обмаль вільного часу;
- е) важко відповісти.

9. Чи готові Ви використовувати набуті знання з методики навчання основам здоров'я у здійсненні здоров'яформувальної діяльності з учнями початкової школи?

- а) готовий повністю;
- б) готовий частково;
- в) ні, не готовий;
- г) важко відповісти.

10. Чи володієте Ви методиками визначення біологічного віку учнів?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;



- г) важко відповісти.
11. Чи володієте Ви методиками визначення «шкільної зрілості»?
- а) володію повністю;  
 б) володію частково;  
 в) ні, не володію;  
 г) важко відповісти.
12. Чи володієте Ви методами оцінки рівнів індивідуального здоров'я молодших школярів?
- а) володію повністю;  
 б) володію частково;  
 в) ні, не володію;  
 г) важко відповісти.
13. Чи володієте Ви методиками визначення фізичного здоров'я учнів початкової школи?
- а) володію повністю;  
 б) володію частково;  
 в) ні, не володію;  
 г) важко відповісти.
14. Чи зможете Ви нормувати обсяг фізичного навантаження учнів початкової школи?
- а) зможу повністю;  
 б) зможу частково;  
 в) ні, не зможу;  
 г) важко відповісти.
15. Чи володієте Ви знаннями про фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку?
- а) володію повністю;  
 б) володію частково;  
 в) ні, не володію;  
 г) важко відповісти.
16. Чи володієте Ви знаннями про фізіологічні особливості адаптації організму молодших школярів до фізичних навантажень?
- а) володію повністю;  
 б) володію частково;  
 в) ні, не володію;  
 г) важко відповісти.

17. Чи володієте Ви знаннями про механізми розвитку втоми у молодших школярів?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

18. Чи володієте Ви знаннями про вплив стресу на організм дітей молодшого шкільного віку?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

19. Чи володієте Ви методиками визначення психічного здоров'я молодших школярів?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

20. Чи володієте Ви методиками визначення розумової працездатності учнів початкової школи?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

21. Чи зможете Ви нормувати обсяг розумового навантаження учнів початкової школи?

- а) зможу повністю;
- б) зможу частково;
- в) ні, не зможу;
- г) важко відповісти.

22. Чи цікавитесь Ви питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів?

- а) цікавлюсь постійно;
- б) цікавлюсь частково;
- в) ні, не цікавлюсь;
- г) важко відповісти.

23. Чи володієте Ви навичками оцінювання впливу чинників навколишнього середовища на організм дітей молодшого шкільного віку?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

24. Чи володієте Ви навичками профілактики захворювань та травматизму в учнів початкової школи?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

25. Чи зможете Ви під час проведення позаурочної роботи з молодшими школярами закріплювати їх навички зі збереження та зміцнення власного здоров'я?

- а) зможу повністю;
- б) зможу частково;
- в) ні, не зможу;
- г) важко відповісти.

26. Чи володієте Ви навичками проведення санітарно-епідеміологічних заходів попередження розповсюдження інфекційних хвороб серед учнів початкової школи?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

27. Чи володієте Ви знаннями щодо заходів безпеки учнів початкової школи у надзвичайних ситуаціях?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

28. Чи володієте Ви навичками збереження життя та здоров'я молодших школярів в умовах стихійного лиха чи екстремальних ситуаціях?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

29. Чи вмієте Ви визначати загрозливі для життя стани у дітей молодшого шкільного віку?

- а) вмію повністю;
- б) вмію частково;
- в) ні, не вмію;
- г) важко відповісти.

30. Чи володієте Ви навичками діагностики патологічних станів у дітей молодшого шкільного віку?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

31. Чи володієте Ви навичками надання першої медичної допомоги молодшим школярам?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

32. Чи володієте Ви навичками проведення профілактики дорожньо-транспортного травматизму з учнями початкової школи?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

33. Чи володієте Ви методиками загартування молодших школярів?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

34. Чи володієте Ви методиками моделювання ситуацій здоров'яформувальної спрямованості на уроках основ здоров'я у початковій школі?

- а) володію повністю;
- б) володію частково;
- в) ні, не володію;
- г) важко відповісти.

Дякуємо за Ваші відповіді!

**Додаток И**  
**Результати анкетування студентів**  
**вищих навчальних закладів**

Таблиця И.3.1

**Результати відповідей студентів на запитання анкети**

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)		
		так, потрібно	ні, не потрібно	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 1	БДПУ	69,86	21,92	8,22
	ВДПУ	82,05	5,13	12,82
	НПУ	82,00	8,50	9,50
	СДПУ	39,19	39,19	21,62
	ХГПА	44,00	49,33	6,67
	Загальний показник	63,42	24,81	11,77

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		цікавлось регулярно	цікавлось не регулярно	ні, не цікавлось	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 2	БДПУ	8,22	54,79	17,81	19,18
	ВДПУ	5,13	64,10	12,82	17,95
	НПУ	10,50	59,50	26,50	3,50
	СДПУ	4,05	31,08	43,24	21,63
	ХГПА	2,67	38,66	50,67	8,00
	Загальний показник	6,11	49,63	30,21	14,05

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		знайомий повністю	знайомий частково	ні, не знайомий	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 3	БДПУ	19,18	38,36	26,02	16,44
	ВДПУ	5,13	65,39	21,79	7,69
	НПУ	10,50	39,00	46,50	4,00
	СДПУ	2,70	25,68	62,16	9,46
	ХГПА	2,66	50,67	40,00	6,67
	Загальний показник	8,04	43,82	39,29	8,85

Відповіді на запитання анкети № 4	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		знайомий повністю	знайомий частково	ні, не знайомий	важко відповісти
	БДПУ	27,40	52,05	10,96	9,59
	ВДПУ	30,77	57,69	5,13	6,41
	НПУ	20,50	64,00	11,00	4,50
	СДПУ	6,76	45,94	39,19	8,11
	ХГПА	28,00	56,00	13,33	2,67
	Загальний показник	22,69	55,13	15,92	6,26

Відповіді на запитання анкети № 5	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		готовий повністю	готовий частково	ні, не готовий	важко відповісти
	БДПУ	13,70	57,53	10,96	17,81
	ВДПУ	14,10	65,38	10,26	10,26
	НПУ	12,50	51,50	21,50	14,50
	СДПУ	5,41	36,49	43,24	14,86
	ХГПА	14,67	33,33	32,00	20,00
	Загальний показник	12,02	48,84	23,59	15,49

Відповіді на запитання анкети № 6	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	9,59	61,64	12,33	16,44
	ВДПУ	12,82	67,95	8,97	10,26
	НПУ	9,00	63,50	12,00	15,50
	СДПУ	2,70	37,84	41,89	17,57
	ХГПА	10,67	41,33	32,00	16,00
	Загальний показник	8,96	54,45	21,44	15,15

Відповіді на запитання анкети № 7	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		готовий повністю	готовий частково	ні, не готовий	важко відповісти
	БДПУ	12,33	56,16	16,44	15,07
	ВДПУ	20,51	48,72	14,10	16,67
	НПУ	12,50	48,50	31,50	7,50
	СДПУ	2,70	21,63	52,70	22,97
	ХГПА	12,00	33,33	40,00	14,67
	Загальний показник	12,00	41,67	30,95	15,38

Відповіді на запитання анкети № 8	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)					
		Вважаю це питання неактуальним	Відсутній інтерес	Немає потреби	Відсутня необхідна література	Обмаль вільного часу	Важко відповісти
	БДПУ	10,96	15,06	16,44	13,70	41,10	2,74
	ВДПУ	3,85	11,54	12,82	12,82	53,84	5,13
	НПУ	8,50	20,50	10,50	15,00	40,00	5,50
	СДПУ	-	8,11	21,62	28,38	32,43	9,46
	ХГПА	9,33	14,67	18,67	21,33	25,33	10,67
	Загальний показник	6,52	13,98	16,01	18,25	38,54	6,7

Відповіді на запитання анкети № 9	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		готовий повністю	готовий частково	ні, не готовий	важко відповісти
	БДПУ	27,40	45,21	16,43	10,96
	ВДПУ	34,62	45,15	8,69	11,54
	НПУ	24,00	51,00	15,50	9,50
	СДПУ	18,92	36,49	33,78	10,81
	ХГПА	29,34	44,00	17,33	9,33
	Загальний показник	26,86	44,37	18,34	10,43

Відповіді на запитання анкети № 10	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	19,18	45,21	23,28	12,33
	ВДПУ	21,79	43,59	23,08	11,54
	НПУ	10,50	49,50	34,00	6,00
	СДПУ	10,81	37,84	40,54	10,81
	ХГПА	25,33	41,33	24,01	9,33
	Загальний показник	17,52	43,5	28,98	10,00

Відповіді на запитання анкети № 11	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	16,44	42,47	31,51	9,58
	ВДПУ	15,38	53,85	24,36	6,41
	НПУ	11,00	42,00	42,50	4,50
	СДПУ	9,46	29,73	44,59	16,22
	ХГПА	2,66	46,67	40,00	10,67
	Загальний показник	10,99	42,94	36,59	9,48

Відповіді на запитання анкети № 12	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	12,33	56,16	20,55	10,96
	ВДПУ	14,11	52,56	24,36	8,97
	НПУ	10,00	49,00	36,00	5,00
	СДПУ	10,81	28,38	51,35	9,46
	ХГПА	8,01	37,33	45,33	9,33
	Загальний показник	11,05	44,69	35,52	8,74

Відповіді на запитання анкети № 13	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	15,07	57,53	15,07	12,33
	ВДПУ	23,08	57,69	10,26	8,97
	НПУ	18,00	50,50	27,50	4,00
	СДПУ	8,11	31,08	45,95	14,86
	ХГПА	10,67	40,00	41,33	8,00
	Загальний показник	14,99	47,36	28,02	9,63

Відповіді на запитання анкети № 14	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		зможу повністю	зможу частково	ні, не зможу	важко відповісти
	БДПУ	19,17	39,73	20,55	20,55
	ВДПУ	30,77	51,28	5,13	12,82
	НПУ	21,00	51,00	20,00	8,00
	СДПУ	8,11	25,68	39,18	27,03
	ХГПА	24,00	30,67	36,00	9,33
	Загальний показник	20,61	39,67	24,17	15,55

Відповіді на запитання анкети № 15	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	20,55	36,99	19,17	23,29
	ВДПУ	14,11	57,69	12,82	15,38
	НПУ	12,50	57,50	24,00	6,00
	СДПУ	5,41	37,84	43,24	13,51
	ХГПА	16,00	34,67	40,00	9,33
	Загальний показник	13,71	44,94	27,85	13,50



Відповіді на запитання анкети № 16	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	24,65	39,73	20,55	15,07
	ВДПУ	21,79	57,69	7,69	12,83
	НПУ	16,50	57,50	21,00	5,00
	СДПУ	14,86	29,73	33,78	21,63
	ХГПА	24,00	38,67	28,00	9,33
	Загальний показник	20,36	44,67	22,20	12,77

Відповіді на запитання анкети № 17	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	21,92	41,10	23,28	13,70
	ВДПУ	29,49	53,85	8,97	7,69
	НПУ	19,50	62,50	14,00	4,00
	СДПУ	17,57	27,03	39,18	16,22
	ХГПА	22,67	33,33	25,33	18,67
	Загальний показник	22,23	43,56	22,15	12,06

Відповіді на запитання анкети № 18	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	28,76	49,32	15,07	6,85
	ВДПУ	38,46	44,87	6,41	10,26
	НПУ	22,00	61,00	14,00	3,00
	СДПУ	17,57	27,03	43,24	12,16
	ХГПА	18,67	28,00	37,33	16,00
	Загальний показник	25,09	42,05	23,21	9,65

Відповіді на запитання анкети № 19	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	27,40	60,27	5,48	6,85
	ВДПУ	19,23	57,69	10,26	12,82
	НПУ	14,00	55,00	26,50	4,50
	СДПУ	5,41	33,78	43,24	17,57
	ХГПА	17,33	30,67	37,33	14,67
	Загальний показник	16,68	47,48	24,56	11,28

Відповіді на запитання анкети № 20	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	31,51	57,53	8,22	2,74
	ВДПУ	24,37	51,28	15,38	8,97
	НПУ	14,50	51,00	26,50	8,00
	СДПУ	8,11	35,14	43,24	13,51
	ХГПА	10,67	40,00	33,33	16,00
	Загальний показник	17,83	46,99	25,33	9,85

Відповіді на запитання анкети № 21	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		зможу повністю	зможу частково	ні, не зможу	важко відповісти
	БДПУ	24,66	52,05	9,59	13,70
	ВДПУ	30,76	42,31	10,26	16,67
	НПУ	19,00	51,50	19,50	10,00
	СДПУ	13,51	28,39	43,24	14,86
	ХГПА	21,33	33,33	26,67	18,67
	Загальний показник	21,85	41,52	21,85	14,78

Відповіді на запитання анкети № 22	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		цікавлюсь повністю	цікавлюсь частково	ні, не цікавлюсь	важко відповісти
	БДПУ	31,51	50,68	8,22	9,59
	ВДПУ	29,49	50,00	6,41	14,10
	НПУ	22,50	52,50	18,00	7,00
	СДПУ	12,16	37,84	31,08	18,92
	ХГПА	18,67	40,00	21,33	20,00
	Загальний показник	22,87	46,20	17,01	13,92

Відповіді на запитання анкети № 23	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	21,92	47,94	17,81	12,33
	ВДПУ	19,23	53,85	19,23	7,69
	НПУ	13,50	59,50	20,50	6,50
	СДПУ	12,16	35,14	39,19	13,51
	ХГПА	9,33	46,67	29,33	14,67
	Загальний показник	15,23	48,62	25,21	10,94

Відповіді на запитання анкети № 24	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	24,66	52,05	17,81	5,48
	ВДПУ	32,05	48,72	12,82	6,41
	НПУ	19,00	63,50	12,00	5,50
	СДПУ	14,86	24,32	45,96	14,86
	ХГПА	8,00	52,00	34,67	5,33
	Загальний показник	19,71	48,12	24,65	7,52

Відповіді на запитання анкети № 25	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		зможу повністю	зможу частково	ні, не зможу	важко відповісти
	БДПУ	39,73	35,62	10,95	13,70
	ВДПУ	39,74	43,59	3,85	12,82
	НПУ	31,00	46,00	11,50	11,50
	СДПУ	14,86	24,33	40,54	20,27
	ХГПА	24,00	41,33	26,67	8,00
	Загальний показник	29,87	38,17	18,70	13,26

Відповіді на запитання анкети № 26	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	27,40	41,10	17,81	13,69
	ВДПУ	21,79	56,41	14,11	7,69
	НПУ	17,00	54,50	17,00	11,50
	СДПУ	9,46	31,08	40,54	18,92
	ХГПА	16,00	46,67	25,33	12,00
	Загальний показник	18,33	45,95	22,96	12,76

Відповіді на запитання анкети № 27	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	45,21	38,35	8,22	8,22
	ВДПУ	29,49	57,69	2,56	10,26
	НПУ	23,00	57,00	11,00	9,00
	СДПУ	13,51	31,08	33,79	21,62
	ХГПА	18,67	40,00	38,67	2,66
	Загальний показник	25,98	44,82	18,85	10,35

Відповіді на запитання анкети № 28	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	34,25	43,83	10,96	10,96
	ВДПУ	29,49	48,71	11,54	10,26
	НПУ	19,00	55,50	15,50	10,00
	СДПУ	10,81	31,08	35,14	22,97
	ХГПА	14,67	58,66	20,00	6,67
	Загальний показник	21,64	47,56	18,63	12,17

Відповіді на запитання анкети № 29	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		вмію повністю	вмію частково	ні, не вмію	важко відповісти
	БДПУ	24,66	50,68	12,33	12,33
	ВДПУ	24,36	48,71	10,26	16,67
	НПУ	21,50	57,50	13,00	8,00
	СДПУ	16,22	25,68	44,59	13,51
	ХГПА	22,67	20,00	41,33	16,00
	Загальний показник	21,88	40,52	24,30	13,30

Відповіді на запитання анкети № 30	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	21,92	35,62	26,03	16,43
	ВДПУ	12,82	56,41	17,95	12,82
	НПУ	14,50	47,50	27,00	11,00
	СДПУ	5,41	31,08	51,35	12,16
	ХГПА	6,67	40,00	37,33	16,00
	Загальний показник	12,27	42,12	31,93	13,68

Відповіді на запитання анкети № 31	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	30,14	46,58	10,95	12,33
	ВДПУ	37,18	50,00	3,85	8,97
	НПУ	30,00	57,00	10,00	3,00
	СДПУ	16,22	28,37	45,95	9,46
	ХГПА	18,67	37,33	30,67	13,33
	Загальний показник	26,44	43,86	20,28	9,42

Відповіді на запитання анкети № 32	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	32,88	45,21	15,07	6,84
	ВДПУ	28,21	52,56	7,69	11,54
	НПУ	26,50	57,50	11,00	5,00
	СДПУ	14,86	24,32	47,30	13,52
	ХГПА	14,67	32,00	33,33	20,00
	Загальний показник	23,42	42,32	22,88	11,38

Відповіді на запитання анкети № 33	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	34,25	39,73	16,44	9,58
	ВДПУ	44,87	34,62	14,10	6,41
	НПУ	27,00	55,50	13,00	4,50
	СДПУ	14,86	20,27	47,30	17,57
	ХГПА	17,33	26,67	33,33	22,67
	Загальний показник	27,66	35,36	24,83	12,15

Відповіді на запитання анкети № 34	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		володію повністю	володію частково	ні, не володію	важко відповісти
	БДПУ	24,66	49,32	19,18	6,84
	ВДПУ	28,21	52,56	8,97	10,26
	НПУ	15,00	53,00	22,00	10,00
	СДПУ	8,11	33,78	35,14	22,97
	ХГПА	14,67	28,00	32,00	25,33
	Загальний показник	18,13	43,33	23,46	15,08

**Додаток К**  
**Анкета**  
**для викладачів вищих навчальних закладів**

**Шановні викладачі!**

Кафедра фізичної реабілітації та кафедра цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова проводять анкетування викладачів у вищих навчальних закладах. Будемо вдячні, якщо Ви візьмете участь у нашому опитуванні й дасте об'єктивні відповіді, які дозволять удосконалити навчальний процес і забезпечити ефективне формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

---

Вищий навчальний заклад

1. Чи потрібно, на Вашу думку, здійснювати формування готовності студентів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) так, потрібно;
- б) ні, не потрібно;
- в) важко відповісти.

2. Чи цікавиться Ви науково-методичною літературою, пов'язаною з формуванням готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) цікавлюсь регулярно;
- б) цікавлюсь не регулярно;
- в) ні, не цікавлюсь;
- г) важко відповісти.

3. Чи ознайомлені Ви з досвідом формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі в Україні?

- а) ознайомлений(а) повністю;
- б) ознайомлений(а) частково;
- в) ні, не знайомий(а);
- г) важко відповісти.

4. Чи ознайомлені Ви з проблемами, пов'язаними з формуванням готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) ознайомлений(а) повністю;
- б) ознайомлений(а) частково;
- в) ні, не ознайомлений(а);
- г) важко відповісти.

5. Чи ознайомлені Ви з методикою формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) ознайомлений(а) повністю;
- б) ознайомлений(а) частково;
- в) ні, не ознайомлений(а);
- г) важко відповісти.

6. Що заважає Вам повною мірою здійснювати процес формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) вважаю це питання неактуальним;
- б) відсутній інтерес до цього питання;
- в) немає потреби;
- г) відсутня необхідна навчально-методична література;
- д) цікавлять, переважно, інші питання;
- е) важко відповісти.

7. Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на застосування інноваційних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) спрямовую постійно;
- б) спрямовую частково;
- в) ні, не спрямовую;
- г) важко відповісти.

8. Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на використання методики Форум - театру у формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) спрямовую постійно;
- б) спрямовую частково;
- в) ні, не спрямовую;
- г) важко відповісти.

9. Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на використання тренінгів у формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) спрямовую постійно;
- б) спрямовую частково;
- в) ні, не спрямовую;
- г) важко відповісти.

10. Чи ознайомлені Ви з методиками дистанційного навчання?

- а) ознайомлений(а) повністю;
- б) ознайомлений(а) частково;
- в) ні, не ознайомлений(а);
- г) важко відповісти.

11. Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на використання методів дистанційного навчання у процесі формування готовності майбутніх вчителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) спрямовую постійно;
- б) спрямовую частково;
- в) ні, не спрямовую;



- г) важко відповісти.

12. Чи вважаєте Ви за доцільне використання студентами інформаційних ресурсів дистанційної форми навчання для самостійного вдосконалення своєї готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) так, вважаю;  
 б) ні, не вважаю;  
 в) важко відповісти.

13. Чи спрямовуєте Ви свої зусилля на створення власних інформаційних ресурсів для дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи?

- а) спрямовую постійно;  
 б) спрямовую частково;  
 в) ні, не спрямовую;  
 г) важко відповісти.

14. Чи ознайомлені Ви з наявним науково-методичним забезпеченням дистанційного навчання майбутніх учителів початкової школи?

- а) ознайомлений(а) повністю;  
 б) ознайомлений(а) частково;  
 в) ні, не ознайомлений(а);  
 г) важко відповісти.

15. Чи вважаєте Ви ефективними дистанційні технології контролю рівня знань, умінь та навичок студентів, які пов'язані з перевіркою результатів формування їх готовності до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?

- а) так, вважаю;  
 б) ні, не вважаю;  
 в) важко відповісти.

Дякуємо за Ваші відповіді!

## Додаток Л

**Результати анкетування викладачів  
вищих навчальних закладів**

Таблиця Л.3.1

**Результати відповідей викладачів на запитання анкети**

Відповіді на запитання анкети № 1	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)		
		так, потрібно	ні, не потрібно	важко відповісти
	БДПУ	100	-	-
	ВДПУ	100	-	-
	НПУ	100	-	-
	СДПУ	100	-	-
	ХГПА	80	-	20
	Загальний показник	96	-	4

Відповіді на запитання анкети № 2	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		цікавлось регулярно	цікавлось не регулярно	ні, не цікавлось	важко відповісти
	БДПУ	25	75	-	-
	ВДПУ	60	40	-	-
	НПУ	75	25	-	-
	СДПУ	75	25	-	-
	ХГПА	20	40	40	-
	Загальний показник	51	41	8	-

Відповіді на запитання анкети № 3	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		ознайомлений повністю	ознайомлений частково	ні, не ознайомлений	важко відповісти
	БДПУ	-	100	-	-
	ВДПУ	-	100	-	-
	НПУ	50	37,5	12,5	-
	СДПУ	-	100	-	-
	ХГПА	-	100	-	-
	Загальний показник	10	87,5	2,5	-

Відповіді на запитання анкети № 4	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		ознайомлений повністю	ознайомлений частково	ні, не ознайомлений	важко відповісти
	БДПУ	-	-	75	25
	ВДПУ	20	60	-	20
	НПУ	50	50	-	-
	СДПУ	50	50	-	-
	ХГПА	20	60	20	-
	Загальний показник	28	44	19	9

Відповіді на запитання анкети № 5	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		ознайомлений повністю	ознайомлений частково	ні, не ознайомлений	важко відповісти
	БДПУ	-	50	50	-
	ВДПУ	20	80	-	-
	НПУ	62,5	37,5	-	-
	СДПУ	-	75	25	-
	ХГПА	-	80	20	-
	Загальний показник	16,5	64,5	19	-

Відповіді на запитання анкети № 6	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)					
		вважаю це питання неактуальним	відсутній інтерес до цього питання	немає потреби	відсутня необхідна навчально-методична	цікавлять, переважно, інші питання	важко відповісти
	БДПУ	-	-	-	75	25	-
	ВДПУ	20	-	-	40	20	20
	НПУ	-	-	-	50	12,5	37,5
	СДПУ	-	-	25	25	50	-
	ХГПА	-	40	-	20	20	20
	Загальний показник	4	8	5	42	25,5	15,5

Відповіді на запитання анкети № 7	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		спрямовую повністю	спрямовую частково	ні, не спрямовую	важко відповісти
	БДПУ	25	25	50	-
	ВДПУ	20	60	-	20
	НПУ	87,5	12,5	-	-
	СДПУ	25	75	-	-
	ХГПА	20	60	20	-
	Загальний показник	35,5	46,5	14	4

Відповіді на запитання анкети № 8	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		спрямовую повністю	спрямовую частково	ні, не спрямовую	важко відповісти
	БДПУ	25	-	75	-
	ВДПУ	-	20	80	-
	НПУ	-	37,5	50	12,5
	СДПУ	25	25	50	-
	ХГПА	-	20	80	-
	Загальний показник	10	20,5	67	2,5

Відповіді на запитання анкети № 9	Вищий навчальний заклад	Відповідь, %			
		спрямовую повністю	спрямовую частково	ні, не спрямовую	важко відповісти
	БДПУ	-	25	75	-
	ВДПУ	-	80	-	20
	НПУ	37,5	37,5	25	-
	СДПУ	25	75	-	-
	ХГПА	20	20	60	-
	Загальний показник	16,5	47,5	32	4

Відповіді на запитання анкети № 10	Вищий навчальний заклад	Відповідь, %			
		ознайомлений повністю	ознайомлений частково	ні, не ознайомлений	важко відповісти
	БДПУ	50	50	-	-
	ВДПУ	40	60	-	-
	НПУ	37,5	62,5	-	-
	СДПУ	25	75	-	-
	ХГПА	20	60	20	-
	Загальний показник	34,5	61,5	4	-

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, %			
		спрямовую повністю	спрямовую частково	ні, не спрямовую	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 11	БДПУ	25	-	75	-
	ВДПУ	-	60	40	-
	НПУ	25	50	25	-
	СДПУ	25	75	-	-
	ХГПА	20	60	20	-
	Загальний показник	19	49	32	

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)		
		так, вважаю	ні, не вважаю	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 12	БДПУ	100	-	-
	ВДПУ	100	-	-
	НПУ	87,5	-	12,5
	СДПУ	50	25	25
	ХГПА	80	20	-
	Загальний показник	83,5	9	7,5

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		спрямовую постійно	спрямовую частково	ні, не спрямовую	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 13	БДПУ	25	50	25	-
	ВДПУ	40	40	20	-
	НПУ	25	25	37,5	12,5
	СДПУ	-	75	25	-
	ХГПА	-	40	60	-
	Загальний показник	18	46	33,5	2,5

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)			
		ознайомлений повністю	ознайомлений частково	ні, не ознайомлений	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 14	БДПУ	-	75	25	-
	ВДПУ	20	60	20	-
	НПУ	37,5	50	12,5	-
	СДПУ	-	100	-	-
	ХГПА	-	80	20	-
	Загальний показник	11,5	73	15,5	-

	Вищий навчальний заклад	Відповідь, (%)		
		так, вважаю	ні, не вважаю	важко відповісти
Відповіді на запитання анкети № 15	БДПУ	75	25	-
	ВДПУ	20	40	40
	НПУ	50	25	25
	СДПУ	-	25	75
	ХГПА	20	40	40
	Загальний показник	33	31	36

## Додаток М

### Анкета для вчителів початкової школи

#### Шановні вчителі початкової школи!

Кафедра фізичної реабілітації та кафедра цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова проводять анкетування вчителів початкової школи. Будемо вдячні, якщо Ви візьмете участь у нашому опитуванні й дасте об'єктивні відповіді, які дозволять удосконалити навчальний процес і забезпечити ефективне формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Назва загальноосвітнього навчального закладу

1. Чи задоволені Ви рівнем сформованості готовності студентів-практикантів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?
  - а) задоволений(а) повністю;
  - б) задоволений(а) частково;
  - в) ні, не задоволений(а);
  - г) важко відповісти.
2. Чи готові студенти-практиканти до самостійного і творчого проведення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?
  - а) готові повністю;
  - б) готові частково;
  - в) ні, не готові;
  - г) важко відповісти.
3. Як Ви оцінюєте знання студентів-практикантів з питань здійснення здоров'яформувальної діяльності у початковій школі?
  - а) володіють повністю;
  - б) володіють частково;
  - в) ні, не володіють;
  - г) важко відповісти.
4. Чи володіють студенти-практиканти методами оцінки рівнів індивідуального здоров'я молодших школярів?
  - а) володіють повністю;
  - б) володіють частково;
  - в) ні, не володіють;
  - г) важко відповісти.

5. Чи володіють студенти-практиканти знаннями про фізіологічні резерви організму дітей молодшого шкільного віку?

- а) володіють повністю;
- б) володіють частково;
- в) ні, не володіють;
- г) важко відповісти.

6. Чи володіють студенти-практиканти навичками оцінювання впливу чинників навколишнього середовища на організм молодших школярів?

- а) володіють повністю;
- б) володіють частково;
- в) ні, не володіють;
- г) важко відповісти.

7. Чи володіють студенти-практиканти знаннями про вплив стресу на організм дітей молодшого шкільного віку?

- а) володіють повністю;
- б) володіють частково;
- в) ні, не володіють;
- г) важко відповісти.

8. Чи цікавляться студенти-практиканти питаннями безпеки життєдіяльності молодших школярів?

- а) цікавляться постійно;
- б) цікавляться частково;
- в) ні, не цікавляться;
- г) важко відповісти.

9. Чи володіють студенти-практиканти знаннями про заходи безпеки учнів початкової школи у надзвичайних ситуаціях?

- а) володіють повністю;
- б) володіють частково;
- в) ні, не володіють;
- г) важко відповісти.

10. Чи володіють студенти-практиканти навичками профілактики захворювань та травматизму в учнів початкової школи?

- а) володіють повністю;
- б) володіють частково;
- в) ні, не володіють;
- г) важко відповісти.

11. Чи цікавляться студенти-практиканти досвідом здоров'яформувальної діяльності вчителів Вашої школи?

- а) цікавляться постійно;
- б) цікавляться частково;
- в) ні, не цікавляться;
- г) важко відповісти.

Дякуємо за відповіді!



## ДОДАТОК Н

## Результати відповіді вчителів початкової школи

	Відповіді	Кількість респондентів	(%)
Відповідь на запитання № 1	задоволений(а) повністю	16	30,19
	задоволений(а) частково	27	50,94
	ні, не задоволений(а)	8	15,09
	важко відповісти	2	3,78
Відповідь на запитання № 2	готові повністю	11	20,75
	готові частково	24	45,28
	ні, не готові	14	26,42
	важко відповісти	4	7,55
Відповідь на запитання № 3	володіють повністю	11	20,75
	володіють частково	36	67,93
	ні, не володіють	1	1,89
	важко відповісти	5	9,43
Відповідь на запитання № 4	володіють повністю	9	16,98
	володіють частково	29	54,72
	ні, не володіють	8	15,09
	важко відповісти	7	13,21
Відповідь на запитання № 5	володіють повністю	15	28,30
	володіють частково	19	35,85
	ні, не володіють	6	11,32
	важко відповісти	13	24,53
Відповідь на запитання № 6	володіють повністю	14	26,42
	володіють частково	22	41,51
	ні, не володіють	6	11,32
	важко відповісти	11	20,75
Відповідь на запитання № 7	володіють повністю	14	26,42
	володіють частково	27	50,94
	ні, не володіють	7	13,21
	важко відповісти	5	9,43
Відповідь на запитання № 8	цікавляться постійно	20	37,74
	цікавляться частково	22	41,51
	ні, не цікавляться	9	16,98
	важко відповісти	2	3,77
Відповідь на запитання № 9	володіють повністю	14	26,42
	володіють частково	21	39,62
	ні, не володіють	7	13,21
	важко відповісти	11	20,75
Відповідь на запитання № 10	володіють повністю	13	24,53
	володіють частково	26	49,06
	ні, не володіють	3	5,66
	важко відповісти	11	20,75
Відповідь на запитання № 11	цікавляться постійно	23	43,40
	цікавляться частково	17	32,08
	ні, не цікавляться	11	20,75
	важко відповісти	2	3,77

**Додаток II**  
**Результати педагогічного експерименту**

Таблиця П.3.1

**Результати оцінювання сформованості готовності студентів  
у процесі педагогічного експерименту**

Група	Контрольна група, n = 77	Експериментальна група, n = 83	t <sub>роз.</sub>
	M ± m	M ± m	
Експеримент			
Результати оцінювання за мотиваційним критерієм			
Початок експерименту	19,05 ± 0,79	21,14 ± 0,94	1,68
Кінець експерименту	21,12 ± 0,88	26,36 ± 0,96*	3,95
t <sub>роз.</sub>	1,71	3,8	
Результати оцінювання за когнітивним критерієм			
Початок експерименту	19,66 ± 0,97	21,67 ± 0,87	1,51
Кінець експерименту	22,35 ± 0,99	27,04 ± 0,83*	3,54
t <sub>роз.</sub>	1,89	4,38	
Результати оцінювання за процесуальним критерієм			
Початок експерименту	145,83 ± 1,63	149,67 ± 1,6	1,65
Кінець експерименту	149,97 ± 1,55	158,41 ± 1,45*	3,89
t <sub>роз.</sub>	1,81	3,97	
Результати оцінювання за рівнем сформованості комунікативної готовності до діалогу з дитиною			
Початок експерименту	34,74 ± 1,07	37,58 ± 1,21	1,73
Кінець експерименту	37,81 ± 1,17	44,45 ± 1,18*	3,93
t <sub>роз.</sub>	1,9	3,99	
Результати оцінювання за рівнем сформованості емпатичних здібностей			
Початок експерименту	15,03 ± 0,75	16,88 ± 0,8	1,66
Кінець експерименту	17,25 ± 0,86	21,52 ± 0,88*	3,41
t <sub>роз.</sub>	1,91	3,81	
Результати оцінювання за рівнем сформованості прагнення до саморозвитку			
Початок експерименту	31,57 ± 0,86	33,4 ± 0,81	1,52
Кінець експерименту	33,75 ± 0,92	37,93 ± 0,85*	3,27
t <sub>роз.</sub>	1,7	3,78	

Примітка: \* - P &lt; 0,05



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька обл. 71100  
E-mail: rector@bdpu.org; www.bdpu.org

Тел. +38(06153) 3-62-44, факс +38(06153) 4-74-68  
Код ЄДРПОУ 02125220

24.12.15 № 57-01/1552

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

**Білик Валентини Григорівни**

на тему «Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі», поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

У навчальний процес Бердянського державного педагогічного університету протягом 2013-2015 років впроваджувалися результати наукових досліджень Білик Валентини Григорівни. Мета цієї роботи полягала у тому, щоб виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови, необхідні для формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Сучасний стан формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі аналізувався за результатами анкетування викладачі і студентів.

За підсумками дисертаційного дослідження В. Г. Білик успішно визначені теоретичні положення, які дозволили викладачам університету більш глибоко усвідомити сутність та зміст формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, використовувати на практиці критерії та показники сформованості готовності студентів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Студенти Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету активно використовували у процесі самостійної підготовки інформаційні ресурси дистанційних курсів «Анатомія та фізіологія дітей з основами генетики», «Основи валеології», «Безпека життєдіяльності» та «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності».

Корисними для викладачів і студентів Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв стали методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Анатомія та фізіологія дитини» та кросворди з фізіології людини, підготовлені В. Г. Білик.

Результати впровадження основних положень, висновків і методичних рекомендацій дисертаційного дослідження В. Г. Білик переконливо засвідчили, що запропоновані автором педагогічні умови є ефективними. Запропоновані дисертантом педагогічні умови мають практичну спрямованість та сприяють успішному вирішенню актуальної проблеми теорії та методики професійної освіти.

Директор Інституту  
психолого-педагогічної освіти та мистецтв  
Бердянського державного  
педагогічного університету

Ректор університету



Л. В. Коваль

В. А. Зарва



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21100, Україна, тел. (0432) 26-52-20, факс (0432) 26-33-02, E-mail: info@vspu.net код ЄДРПОУ 02125094

22.01.16 № 06/02  
на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Білик Валентини Григорівни на тему «Формування готовності майбутніх  
учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі»,  
поданого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

На базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Білик Валентина Григорівна здійснювала дослідження, присвячене проблемі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності в початковій школі.

Для встановлення сучасного стану сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дисертанткою було проведено анкетування студентів спеціальності «Початкове навчання» і викладачів кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Запропоновані матеріали дисертаційного дослідження Білик Валентини Григорівни, зокрема інформаційні ресурси дистанційних курсів «Анатомія та фізіологія дітей з основами генетики», «Основи валеології», «Безпека життєдіяльності» і «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності», методичні рекомендації «Анатомія та фізіологія дитини» та навчально-практичний посібник «Кросворди з фізіології людини» впроваджувалися в процес підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» при проведенні семінарських і практичних занять, моніторингу рівня знань майбутніх учителів початкової школи, виконанні завдань самостійної роботи й отримали позитивні відгуки викладачів і студентів.

Результати перевірки ефективності виявлених і теоретично обґрунтованих дисертанткою педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволяють стверджувати, що наукові напрацювання В.Г. Білик сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Проректор з наукової роботи



проф. Руснак І.Є.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА  
01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
телефон 234-11-08

01.02.2016 № 07-10/144

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Білик Валентини Григорівни на тему «Формування готовності майбутніх учителів  
до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі», поданого на здобуття  
наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У період з 2012 по 2015 роки Білик Валентина Григорівна здійснювала дослідження на базі Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, присвячене актуальній проблемі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Для встановлення сучасного стану сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі та ставлення викладачів до зазначеного процесу В. Г. Білик провела анкетування студентів і викладачів Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

У результаті дослідження було з'ясовано найбільш гострі й проблемні питання та труднощі, які виникають у викладачів у процесі формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. Завдяки впровадженню результатів дисертаційного дослідження студенти Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова активно використовували у процесі самостійної підготовки інформаційні ресурси дистанційних курсів «Анатомія та фізіологія дітей з

основами генетики», «Основи валеології», «Безпека життєдіяльності» та «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності», розроблені В. Г. Білик.

Дослідно-експериментальна робота дозволила виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, до яких автором віднесено: конкретизацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням специфіки здоров'яформувальної діяльності у початковій школі; застосування інноваційних педагогічних технологій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів; розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи у процесі проведення науково-дослідної роботи і практик.

Позитивні результати перевірки ефективності педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі дозволяють стверджувати, що наукові напрацювання В.Г. Білик сприяють підвищенню якості вищої педагогічної освіти.

Дисертаційне дослідження В. Г. Білик виконано на високому науково-методичному рівні.

Проректор з наукової роботи



Г. М. Торбін



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А.С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02  
E-mail: [rector@sspu.sumy.ua](mailto:rector@sspu.sumy.ua) Код ЄДРПОУ 02125510

дод. 16. 2015 № 1183 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертації Білик Валентини Григорівни**  
на тему «Формування готовності майбутніх учителів  
до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі», поданого  
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук  
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертаційне дослідження Білик Валентини Григорівни присвячене актуальній проблемі теорії і методики професійної освіти – формуванню готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі. У період з 2012 по 2015 рр. дисертантка здійснювала дослідно-експериментальну роботу та впроваджувала результати свого дослідження у навчально-виховний процес Інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

За підсумками проведеної роботи, анкетування викладачів і студентів університету, вдалося отримати нові наукові дані, що характеризують сутність та стан формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі, педагогічні умови, необхідні для ефективного вирішення зазначеної проблеми в системі вищої педагогічної освіти. Готовність майбутнього вчителя до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається автором як інтегрована якість особистості, що характеризується позитивною мотивацією на соціально-педагогічну діяльність, пов'язану зі збереженням і зміцненням здоров'я учнів, професійно орієнтованими знаннями, уміннями

та навичками щодо підвищення життєвого потенціалу молодших школярів і навчання їх конкретним заходам безпеки життєдіяльності.

Результати та методичні рекомендації дослідження Білик Валентини Григорівни були успішно впроваджені у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін. Дисертантка підготувала змістовні інформаційні ресурси дистанційних курсів «Анатомія та фізіологія дітей з основами генетики», «Основи валеології», «Безпека життєдіяльності» та «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності», методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Анатомія та фізіологія дитини» та кросворди з фізіології людини, які сприяли підвищенню якості знань студентів університету.

Висновки дисертаційного дослідження В.Г. Білик сприяють підвищенню ефективності формування готовності студентів до здоров'яформувальної діяльності з молодшими школярами та заслуговують на впровадження у систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ректор



Ю.О. Лянной





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,  
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45  
E-mail: [kgpa@ukr.net](mailto:kgpa@ukr.net) Код ЄДРПОУ 02138872

\_\_13.01.2016 р. № 33 На №\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертації**

**Білик Валентини Григорівни**

на тему «Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі», поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії протягом 2013 - 2015 років було впроваджено результати наукових досліджень Білик Валентини Григорівни щодо формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

В.Г. Білик провела анкетування студентів і викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії для визначення сучасного стану формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі.

Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі розглядається В.Г. Білик як процес, який є результатом теоретичної і практичної підготовки, що здійснюється у вищих навчальних закладах протягом певного терміну навчання і передбачає наявність ціннісних орієнтацій студентів щодо забезпечення оптимального індивідуального рівня адаптації молодших школярів до вимог навчально-виховного процесу в

початковій ланці освіти, виховання відповідального ставлення учнів до власного здоров'я, залучення їх до здорового і безпечного способу життя.

Студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії використовували у процесі самостійної підготовки інформаційні ресурси дистанційних курсів «Анатомія та фізіологія дітей з основами генетики», «Основи валеології», «Безпека життєдіяльності» та «Методика навчання основ здоров'я, валеології та безпеки життєдіяльності», які були розроблені В.Г. Білик.

Корисними для викладачів і студентів стали методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Анатомія та фізіологія дитини» та навчально-практичний посібник «Кросворди з фізіології людини», розроблені В.Г. Білик у співавторстві.

Науково-педагогічний рівень дослідження Білик Валентини Григорівни є достатнім і заслуговує на впровадження його результатів у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

В.о. ректора



*В.І. Слюзко*

В.І. Слюзко