

діалогічні взаємини з курсантами. Така ситуація ускладнюється тим, що дії командирів підрозділів курсантів щодо розвитку мовної, особистісної та професійної культури курсантів не завжди знаходяться на рівні сучасних вимог у зв'язку з недостатнім рівнем їх професійної майстерності.

Багато командирів підрозділів курсантів не мають авторитету в курсантів, не розширюють свій професійний кругозір, не опановують передові лінгвопсихологічні методи роботи з особовим складом. Очевидно, потребує вдосконалення система відбору, підготовки та професійного становлення командирів підрозділів, курсантів.

#### **Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Проведений констатувальний експеримент свідчить про те, що в сучасних умовах у ряді ВНЗ йде пошук найбільш ефективних шляхів і способів здійснення професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів протягом всього їх навчання. Проте в цілому цей процес не має цілеспрямованого характеру, можливості використовуються не повністю через низку труднощів соціально-економічного та психолого-педагогічного характеру, які відчуває вся без винятку сучасна вища школа. Частково цей недолік намагаються компенсувати індивідуальними формами роботи з курсантами, консультаціями та факультативними заняттями, а також збільшенням кількості виховних заходів, але все це безсистемно не здатне задовольнити вимоги до підготовки офіцерського складу ДСНС України.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Викторова Л. Г. Роль коммуникативных качеств руководителя в его профессиональной деятельности и условия их формирования в вузе [Электронный ресурс] / Л. Г. Викторова, И. В. Дрыгина. – Режим доступа : <http://www.res.krasu.ru/paradigma>
2. Ковалев В.А. Педагогическое общение, как предмет теоретического и прикладного исследования / Г.А.Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 10.
3. Скрипников А. П. Общение в курсантских коллективах как условие развития личности курсанта : дисс. ... канд. психол. Наук / А.П.Скрипников. – М. : ВПА, 1984. 232. – С. 8.
4. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. проф. М. А. Василюка. – М. : Гардаржи, 2006. – 615 с.

*Стаття надійшла до редакції 29.09.2016*

**УДК [371.134:372.4].371.32(091)**

**М. М. Нестеренко,**  
аспірантка

(Бердянський державний педагогічний університет)  
[nesterenkom88@yandex.ua](mailto:nesterenkom88@yandex.ua)

### **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ УРОКУ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

#### **Анотація**

У статті здійснюється історичний аналіз проблеми розвитку теорії уроку; досліджуються дидактичні вимоги до уроку різних хронологічних періодів; розглянуті деякі особливості професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до запитів початкової школи.

**Ключові слова:** урок, історичний аналіз, етапи проблеми розвитку теорії уроку, професійна підготовка вчителя початкової школи.

#### **Summary**

In the article there have been made the historical analysis of the problem of development of the lesson theory; didactic requirements to lesson of different chronological periods have been studied; some peculiarities of professional training of future teachers according to needs of primary school have been considered.

**Key words:** lesson, historical analysis, stages of the problem of development of lesson theory, professional training of primary school teacher.

**Постановка проблеми.** До пріоритетних напрямів розвитку суспільства нового тисячоліття належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою вдосконалення особистісно-професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатofункціональну педагогічну діяльність.

У сучасних умовах важливо повною мірою врахувувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації з конкурентоздатним рівнем кваліфікації, які мають не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й організувати навчальну діяльність молодших школярів на основі цілеспрямованого, методично грамотного застосування концепцій особистісно орієнтованої, компетентнісної освіти.

Сучасний учитель має бути гнучким, мобільним, творчим, готовим і до стратегічних змін державної політики в галузі освіти, і, як наслідок, до еволюції дидактичних вимог щодо підготовки та проведення сучасних уроків протягом усієї професійної діяльності. Осмислити й оцінити сучасний стан проблеми розвитку теорії уроку можна лише в контексті історичного аналізу системи початкової освіти.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До вивчення питання розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи вдавалися різні вчені за такими напрямками: розробка типології уроків, окреслення основних вимог до їх структури та дидактичних особливостей (М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Занков, С. Іванов, І. Казанцев, Р. Лемберг, Д. Лордкіпанідзе, І. Огородников та ін.); вивчення та врахування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів (Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, Г. Щукіна та ін.); визначення ролі вчителя на різних етапах уроку, вибір ним оптимальних методів навчання та організації діяльності учнів (Ю. Бабанський, Н. Казанський, І. Лернер, М. Махмутов, Т. Назарова, В. Онищук, М. Скраткін, В. Сластьонін, В. Сухомлинський тощо); дидактико-методичні основи організації сучасної системи початкового навчання (Н. Бібік, Т. Байбара, М. Богданович, В. Бондар, М. Вашуленко, Л. Кочина, О. Савченко та ін.); особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до моделювання уроків різних типів (Л. Коваль, О. Комар, О. Коханко, О. Онопрієнко, Л. Петухова, С. Скворцова, І. Шапошнікова та ін.).

**Мета статті** – здійснити історичний аналіз проблеми розвитку теорії уроку в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Урахування процесів удосконалення психолого-педагогічної науки дозволило нам визначити п'ять етапів (філософський, загальнопедагогічний, структурно-логічний, новаторський, сучасний) розвитку теорії уроку (див. рис. 1).

Проблема передачі життєвого досвіду підростаючому поколінню існувала з моменту виникнення людства та, як і інші проблеми педагогіки, розвивалася в органічному зв'язку з філософською свідомістю суспільства. Тому перший, *філософський* етап, у проблемі розвитку теорії уроку являє собою початкові теоретичні обґрунтування змісту, методів навчання, роздуми щодо визначення природи потреби людини в знаннях, механізмів процесу сприйняття та пізнання оточуючого середовища, які зустрічаються в трактатах давньогрецьких та давньоримських філософів (Демокріта, Сократа, Платона, Арістотеля, Квінтіліана). Роботи мислителів епохи Відродження (Ф. Бекона, К. Гельвеція, Дж. Локка, Ж. Руссо та ін.) поширили серед громадськості думку про системне та цілеспрямоване навчання й виховання, певною мірою розкрили зміст, соціальне значення освіти, її цілі та цінності.

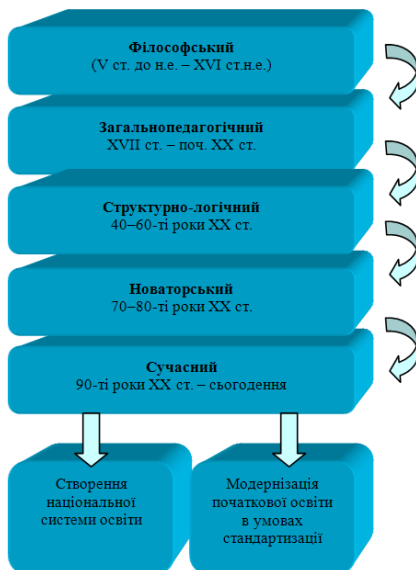


Рис. 1. Етапи проблеми розвитку теорії уроку в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Довгий час у середньовічному суспільстві переважало індивідуальне та індивідуально-групове навчання за сімейним типом, коли вчитель займався з однією дитиною або з декількома дітьми різного віку. У цілому таку просвітницьку діяльність доцільно вважати позитивним явищем, однак найчастіше це була просто грамотна особа з найближчого оточення, яка здійснювала навчання, часто поєднуючи її з іншою професією. Основним недоліком була кількість дітей, які мали можливість здобути освіту таким чином, і відсутність спеціальної підготовки педагога.

Пізніше, коли з розвитком промисловості, торгівлі зростає попит на освічених людей, почали поширюватися авторські колективні форми навчання, які виявилися неефективними. Серед таких варто згадати бейль-ланкастерську систему, дальтон-план, бригадно-лабораторну форму організації навчання та інші педагогічні експерименти.

Загальновідомо, що перше теоретичне обґрунтування звичної нам класно-урочної системи навчання, витoki якої йдуть ще з братських шкіл Луцька, Острога та Львова, вперше зробив на початку XVII ст. чеський педагог Я. Коменський. Це був початок другого загальнопедагогічного етапу проблеми розвитку теорії уроку, який охоплював XVII – початок XX століття. У цей час відомими педагогами-просвітителями України та Європи (А. Дістервег, М. Корф, Й. Песталоцці, К. Ушинський тощо) обґрунтовувалися ключові принципи навчання, методи роботи вчителя на уроці, дидактичні цілі, визначалися основи організації навчального процесу в школі.

Політичні перетрубації на території України на початку XX сторіччя спричинили значні зміни в системі народної освіти: відбулося повне відокремлення школи від церкви, навчання стало обов'язковим і безкоштовним, розпочалося формування апарату управління цією галуззю. Поступово назривала також проблема підготовки педагогічних

кадрів, які могли здійснювати організовану просвітницьку діяльність населення. Так, у 20-х роках ХХ ст. почали відкриватися трирічні педагогічні курси (пізніше перейменовані в технікуми), на яких готували педагогів для роботи на селі.

З початком 30-х років ХХ ст. вітчизняна школа почала перетворюватися на авторитарну, репродуктивно-орієнтовану освітню систему, з панівною русифікацією, стандартизацією та уніфікацією засобів, форм і методик навчання. Викладання мало бути ідейно витриманим з метою послідовного формування комуністичного світогляду дитини. Отже, першим завданням учителя стояло виховання колективності, трудової самовідданості, а не розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів, стимулювання ініціативності, їх підготовка до дорослого життя.

У постанові ЦК ВКП(б) "Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі" (1932) основною формою навчальної роботи в школі був затверджений урок із сталою групою дітей і точним розкладом. Відтоді класно-урочна система організації навчання закріпилася в суспільстві нормативно. У дусі офіційної ідеології однозначно приймалося положення про те, що за таких умов оптимально реалізуються як освітні цілі школи, так і завдання політичного виховання школярів. Така стратегічна установка влади зумовлювала й особливості професійної педагогічної підготовки: переважала комуністична направленість змісту, аніж її практична складова.

Відповідно до соціальних запитів розпочалися дослідження проблеми удосконалення уроку. Роботи таких науковців, як М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Занков, С. Іванов, І. Казанцев, Р. Лемберг, Д. Лордкіпанідзе, І. Огородников тощо, зумовили початок *структурно-логічного* етапу розвитку проблеми теорії уроку, який охоплював 40-60-ті роки ХХ ст. Певним здобутком цього періоду стало розуміння вченими різноманітності та взаємозв'язку уроків у системі навчального процесу. Провідне місце в класифікації типів посів комбінований урок, який у недалекому минулому вважався непродуктивним. Така переорієнтація в дидактиці початкової школи була наслідком багаторічних спостережень, які показали: знання молодших школярів більш міцні та гнучкі, якщо новий навчальний матеріал опрацьовувати та закріплювати (тобто поєднувати два типи, комбінувати їх) в межах одного уроку.

Урок розглядався як організаційна форма навчальної діяльності, яка постійно змінюється та розвивається. Серед вимог до уроку того періоду, за дидактичною системою І. Казанцева, визначено: систематичне й міцне засвоєння школярами знань з основ наук; зв'язок теоретичних знань з практикою; виховання в учнів комуністичної ідейності; поєднання колективної та індивідуальної навчальної роботи дітей; керівна роль учителя; врахування вікових особливостей учнів.

Значний вклад у розвиток теорії уроку зробив М. Данилов. Його ідея "уроку-клітинки" живого навчального процесу середньої школи (нерозривний зв'язок з системою інших уроків з навчальної теми, сукупність яких складає навчальний процес, розрахований у відповідності з логікою засвоєння матеріалу кожного предмета) лягла в основу організації типового навчального процесу в початковій школі. Розвиваючи ідею спонукання пізнавальної активності школярів, дослідник рекомендував, щоб кожний новий етап уроку або навчальне завдання поставало перед учнями не як щось зовнішнє та статне, а в русі, який захоплює свідомість школярів, тим самим забезпечуючи ефективність засвоєння знань [3]. Процес підготовки майбутніх учителів удосконалювався на основі впровадження ідей використання різних типів уроків, дотримання вимог до їх структурування та особливостей проведення.

Незважаючи на певні здобутки в дидактиці вказаного періоду, Р. Лемберг помітила наявність певного психолого-педагогічного та методичного застою, примітивізму в практиці

роботи шкіл. Спираючись на досвід провідних педагогів і детальний аналіз кожного з структурних компонентів уроку, вона висунула в центр уваги проблему наявності основної ідеї уроку. Нововведенням ученої стало поєднання психологічної та дидактичної структур уроку, врахування психологічних основ пізнавальної діяльності учнів. На її думку, основне призначення одиниці навчального процесу полягало не в передачі знань учням, а у формуванні та розвитку особистості, її світогляду, вихованні моральних якостей, інтелектуальному розвитку учня. Дослідниця вважала, що вчитель зобов'язаний ґрунтовно готуватися до проведення заняття, а головне при підготовці – це визначення його мети уроку, яка повинна відрізнятися конкретністю [6].

До подібних висновків дійшов і Л. Занков, який помітив невідповідність між запитом суспільства на творчу особистість та традиційною освітньою системою тих років, яка “неправомірно полегшується”: шкільні програми початкових класів були недостатньо насичені змістом, методи навчання не викликали пізнавальної активності учнів, завдання в підручниках були занадто одноманітними та примітивними. Головна ідея вченого – взаємозв'язок навчання та розвитку. У системі Л. Занкова урок має гнучку структуру, багатший зміст освіти, насичений завданнями підвищеної складності, теоретичним матеріалом пізнавального змісту, різноманітним видів навчальної діяльності школярів з раціональним врахуванням та використанням нахилів і здібностей кожного учня [4].

Однак, незважаючи на те, що були проведені змістовні дидактичні дослідження, в школі домінувала практика малоефективного уроку. Його основною характеристикою була не стільки наукова, особистісно-розвивальна, скільки ідеологічна наповненість. Відповідно, набула особливої гостроти проблема його удосконалення у зв'язку з тим, що поступово поширювалися ідеї розвивального навчання. На перший план стали висуватися проблеми і запити учня, а не суспільства. Учені усвідомлювали, що типовий для попередніх років навчальний процес, змістовний і логічний, приносив замало позитивних емоцій школярам, викликав у них негативні переживання, які заважають навчатися. Отже, активізувався пошук шляхів підвищення результативності уроку.

Безпосередній вплив на теорію уроку, яка розвивалася в той час (і пізніше), мали провідні психологічні дослідження цілої плеяди науковців: Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Н. Менчинської, С. Рубінштейна, Н. Талізінної та багатьох інших. Їхні пошуки були спрямовані на вивчення впливу специфічних умов організації навчання на уроці на розвиток психічних процесів особистості: вчення про зону найближчого розвитку дитини (Л. Виготський), визначення внутрішніх протиріч дитини як рушійних сил психічного розвитку (Г. Костюк), теорія впливу провідної діяльності на інтелектуальний і творчий розвиток школяра (О. Леонтьєв); прикладні дослідження процесу мислення як першочергової в навчальному процесі психічної здатності (С. Рубінштейн), теорія поетального формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), вивчення умов та закономірностей розумового розвитку учнів (Н. Менчинська), проблема мотивації навчальної діяльності (Л. Божович). Ці та інші фундаментальні праці вітчизняних психологів стимулювали формування принципово нової точки зору науково-педагогічної спільноти на наповненість змісту та методіку проведення якісного уроку, заклали основи становлення системи розвивального навчання. Хоча зазначені науковці мали різні кола наукових інтересів, усі вони сходилися в тому, що еволюція особистості учня відбувається в процесі оволодіння знаннями та засобами їх отримання в процесі навчальної діяльності на уроці. Як наслідок, перед педагогічною спільнотою постає нове завдання: створення відповідних умов, оптимальних для розвитку кожної дитини, які б стимулювали формування пізнавального інтересу.

Такі зміни (порівняно з 30-ми роками ХХ ст.), які відбувалися в початковій школі,

вимагали якісно нового кадрового складу. З 1956 р. було започатковано систему вищої педагогічної освіти – з метою експерименту в Україні були створені перші факультети підготовки вчителів початкових класів. А наукові здобутки спричинили появу нової, обов'язкової складової її змісту, яка включала в себе дисципліни психолого-педагогічного циклу. Їх засвоєння забезпечувало розуміння майбутніми педагогами особливостей вищої нервової діяльності молодших школярів, умов та основних закономірностей формування їх особистості.

Напрацювання психологів і дидактів щодо необхідності посилення розвивального впливу навчання позитивно позначилися на цілях і змісті початкової освіти. Нові програми для початкової школи, які вводилися тоді по всій країні, передбачали більш високий рівень теоретичних знань і відповідно більш високий рівень дій, операцій, які потрібні для його засвоєння. З цієї позиції в дидактиці початкової освіти вихідною умовою загального розвитку учнів у навчальному процесі стає розвиток їхньої пізнавальної активності й самостійності. У цьому ключі основоположним стала наукове дослідження О. Савченка.

У 70-х–80-х роках позначився *новаторський* етап розвитку проблеми теорії уроку. У педагогічній науці чітко розділилися дослідження, які стосувалися дидактики та методики роботи в початковій школі.

У цей період досліджувалися такі найважливіші проблеми дидактики, які мали безпосередній вплив на організацію освіти першого ступеня: сучасні вимоги до уроку, взаємозв'язок його частин, вибору методів навчання та організації діяльності учнів (Ю. Бабанський, Н. Казанський, Т. Назарова, В. Онищук); результативність, ефективність уроків і проблема оптимізації навчання (Ю. Бабанський, М. Скаткін); завдання і цільова установка уроку (Н. Казанський, Т. Назарова, Р. Лемберг); організація і відбір навчального матеріалу; взаємозв'язок колективної, групової та індивідуальної роботи учнів на уроці (Р. Венцовський, М. Данилов, В. Сухомлинський); роль учителя на різних етапах уроку (В. Сухомлинський); вивчення та урахування психологічних передумов ефективності педагогічних впливів (Л. Божович, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтєв, Г. Щукіна). На цьому фундаменті вже протягом півстоліття будується навчальний процес у початковій школі.

У системі вищої освіти давно назрівала потреба в забезпеченні педагогічних інститутів дидактичною та методичною наукою. Тому нові дидактичні основи побудови навчального процесу в першій ланці освіти, які утверджувалися педагогіці, були означені в першому навчальному посібнику для майбутніх учителів початкової школи М. Казанського та Т. Назарової. Вченими виділені такі особливості організації системи навчання молодших школярів: визначення дидактичної мети кожного уроку, нерозривність навчальних і виховних задач, опора на особистий досвід дітей, виховання і розвиток у школярів навчальних інтересів та розумової самостійності, контроль за навчальною діяльністю учнів, диференціація навчальної роботи. Серед вимог до структури уроку вчені називають організаційну цілісність (оптимальний розподіл часу на кожен з компонентів); логічну цілісність (визначений зміст, який послідовно розкриває план теми); психологічну цілісність (залучення інтелектуальних, емоційних та вольових сил учнів до роботи на уроці) [5].

Праці В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Занкова, Н. Якиманської (теорія розвивального навчання); Р. Венцовського, І. Лернера, М. Махмутова, М. Скаткіна (методика проблемного навчання); Ю. Бабанського (система оптимізації навчання), Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського (гуманістична педагогіка) утверджували нові ідеали уроку в початковій школі. Ці видатні праці зробили різкий поворот від звичних норм і традицій до педагогіки новаторства, експериментів, творчості в шкільній практиці. Регламент уроку залишався

незмінним, але оновлювався зміст, набував нетрадиційних форм, структури: методика відрізнялася активною позицією школяра в процесі здобуття знань.

Науковий спадок В. Сухомлинського, його неповторний досвід стали новою віхою в практичній діяльності школи, збагатили педагогіку та методіку початкового навчання новими положеннями та підходами. Його концепція, високогуманна та демократична, спрямована на проектування людини як неповторної, високорозвинутої особистості саме в школі як в осередку культури; центри навчального процесу – не зміст освіти, а дитина; найвища цінність – не високі навчальні досягнення, а людська гідність кожного учня [8]. Певне продовження цієї ідеї знаходимо в педагогічному спадку Ш. Амонашвілі, згідно з яким урок – це не передача й одержання знань, а процес спільного духовного життя учня і вчителя, процес гри, взаємодії емоцій, тих, які притягують учня до пізнавального процесу. Це спільна творчість учителя й учнів [1]. Завдяки досягненням вищезазначених педагогів проблема взаємозв'язку навчання і виховання, а конкретніше виховання через навчання стала провідною освітньою тенденцією в новому тисячолітті. Крім того, загальнолюдські цінності свободи, добра, духовності, ідеї диференційованого, випереджального навчання, розвитку творчих здібностей пронизували кожний урок учителів-новаторів.

Концепція розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна та В. Занкова, як противага традиційному навчанню була спрямована передусім на ефективний інтелектуальний і творчий розвиток молодших школярів. Згідно з нею вчитель не передає учням готові знання, а створює можливість здобувати їх самостійно на високому (але доступному) рівні важкості, під своїм пильним керівництвом. Обов'язковою умовою також є використання різноманітних форм навчання: урок-дискусія, урок-екскурсія, заняття в бібліотеці тощо [2], [4].

Теоретичні та практичні пошуки науковців, присвячені активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, заклали основи формування теорії та методики проблемного навчання (І. Лернер, М. Махмутов, М. Скаткін). Цінність такого підходу полягала в тому, що діти отримували знання не в готовому вигляді, а шляхом самостійного дослідження в процесі розв'язання спеціально розробленої системи проблемних завдань. Створення ситуації інтелектуального ускладнення на уроках, коли учневі невідомі шляхи їх подолання, стимулює пізнавальну потребу, яка спонукає до активної, самостійної, пошукової діяльності. Така організація уроку сприяє творчому засвоєнню знань і способів дій, формуванню активної особистості [10].

*Сучасний* етап розвитку проблеми теорії уроку (90-ті роки ХХ ст. – по теперішній час) розпочався з набуттям Україною незалежності. Першим кроком стало *створення національної системи початкової освіти* на принципово новому та якісному рівні провідними вітчизняними дидактами: Н. Бібік, Т. Байбарою, М. Богдановичем, В. Бондарем, М. Вашуленком, Л. Кочиною, О. Савченко та ін. Оновлювалися навчальні програми для школи І ступеня, розроблялися та випускалися відповідні підручники, відбувся перехід початкової освіти на 4-річне навчання, який мав на меті розвантажити й спростити матеріал, створити більш сприятливі умови для загального розвитку учнів. Паралельно з цим з метою створення сучасної навчально-методичної бази, яка б відповідала потребам вітчизняної системи підготовки педагогів та враховувала зміни, що відбулися в початковій школі, розпочався активний етап підручникотворення для студентів відповідної спеціальності.

У період *модернізації системи початкової освіти в умовах стандартизації* створений перший Державний стандарт, в якому закріплювалися сучасні вимоги до навчання молодших школярів під впливом нових глобальних світових підходів та євроінтеграційних процесів державного рівня.

Суттєвим недоліком було те, що напрацювання вчених для початкової школи

випереджали за часом і змістом систему професійної підготовки майбутніх педагогів, яка вимагала кардинальних змін. Так, лише у 2004 році (порівняно з 2001 для системи початкової освіти), був запроваджений Державний стандарт для майбутніх фахівців школи першого ступеня. У цьому нормативному документі були закладені нові цілі та зміст вищої педагогічної освіти відповідно до запитів школи.

Як зазначає О. Савченко, сучасний урок характеризується зміщенням акцентів на обов'язкове врахування в навчально-виховному процесі задатків, здібностей, інтересів, нахилів, особливостей сприймання інформації молодшими школярами. А головним завданням кожного заняття стає забезпечення оптимального розвитку кожного учня засобами конкретного навчального предмета. Такому уроку притаманний перехід до суб'єкт-суб'єктної дитиноцентрованої взаємодії учасників педагогічного процесу в початковій школі, забезпечення розвитку кожної особистості шляхом формування предметних і ключових компетентностей [7].

Таким чином, уже очікуваним від сучасного фахівця з початкової освіти є передбачення освітніх результатів уроку в контексті компетентнісного підходу, креативність у методиці викладання нового навчального матеріалу, диференціація завдань і контролю за навчальними досягненнями учнів, розвиток їх творчих здібностей. Це спонукає науковців сьогодення до внесення певних змін у систему вищої професійної педагогічної освіти, а саме в підготовку сучасного, кваліфікованого, творчого вчителя початкової школи, який уміє моделювати уроки.

**Висновки.** Отже, урок постійно зазнавав змін у своєму змісті, структурі, методиці внаслідок перетворення вимог до якості шкільної освіти. Здобутки вітчизняної педагогічної думки та перевірені багаторічною практикою теорії дали змогу створити освітню парадигму сучасної держави – міцну, ефективну та неповторну. Тому випускники педагогічних вишів мають бути готовими до динамічних змін у освітянській політиці країни, що безсумнівно відбивається на особливостях основної форми взаємодії вчителя та учнів.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У своїх наступних наукових розвідках плануємо детальніше дослідити особливості професійної підготовки педагога до моделювання сучасного уроку в початковій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса : научное издание / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университетское, 1990. – 559 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе / Михаил Александрович Данилов. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.
4. Занков Л.В. О начальном обучении / Леонид Владимирович Занков. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 199 с.
5. Казанский Н.Г. Дидактика (начальные классы) : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по специальности № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения"] / Николай Григорьевич Казанский, Тамара Сергеевна Назарова. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.
6. Лемберг П.Г. Вопросы методики урока / Раиса Григорьевна Лемберг. – Алма-Ата : Образование, 1957. – 96 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник / Савченко Олександра Яківна. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
8. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения / [сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль]. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2016*