

**ПІДГОТОВКА  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ  
ДО РОБОТИ В УМОВАХ  
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

***Коллективна  
монографія***

**За загальною редакцією  
професора Якименко С. І.**

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО  
РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ  
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*Колективна монографія*

Миколаїв  
2020

**УДК 378.14**

*Рекомендовано вченою радою  
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського  
(протокол 18 від 27 лютого 2020 р.)*

**Рецензенти:**

**Біда Олена Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ;

**Савченко Лариса Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету;

**Ящук Інна Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан фкультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**П 32**

**Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи:** колективна монографія / за заг. ред. проф. Якименко С. І. – Миколаїв: СПД Румянцева, 2020. – 188 с.

**УДК 378.14**

У колективній монографії представлено результати досліджень проблеми підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм, чинників їх професійного становлення, готовності реалізації Концепції «Нова українська школа». Висвітлено дидактико-методичне забезпечення формування в майбутніх фахівців початкової освіти професійних компетентностей у процесі вивчення фундаментальних та фахових дисциплін.

Матеріали монографії адресуються викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, магістрантам, вчителям початкової школи, всім, кого цікавить проблема побудови Нової української школи.

© Якименко С. І., 2020

© СПД Румянцева, 2020

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>Розділ I. Педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах нової української школи</b> .....	6
1.1. Ідеї дитиноцентризму – одна з течій реформаторської педагогіки (проф. Якименко С. І.).....	6
1.2. Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства (доц. Казанжи І. В.).....	28
1.3. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти (доц. Білявська Т. М.).....	49
1.4. Формування загальнокультурної грамотності майбутніх фахівців початкової освіти засобами образотворчого мистецтва як основи національної ідентичності (доц. Паршук С. М.).....	72
<b>Розділ II. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців початкової освіти: методичний аспект</b> .....	93
2.1. Формування математичної грамотності майбутніх фахівців початкової освіти (доц. Авраменко К. Б.).....	93
2.2. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців початкової освіти (ст. викл. Тимченко А. А.).....	110
2.3. Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до фізичного розвитку та формування здорового способу життя молодших школярів (доц. Рехтета Л. О.).....	133
2.4. Формування компетентності майбутніх фахівців початкової освіти в природничих науках і технологіях (доц. Січко І. О.).....	155
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	177

## ПЕРЕДМОВА

У контексті модернізації освітньої діяльності особливого значення набуває оптимізація процесу професійної підготовки майбутнього фахівця початкової освіти. Вимоги до сучасного випускника закладу вищої освіти охоплюють взаємопов'язані сторони професійних якостей фахівця як ініціативного, творчого вчителя та його особистісних рис і водночас – як носія високої загальнолюдської культури та національної самосвідомості, професіонала, готового до ефективного навчання і гармонійного розвитку школярів. Актуальність теми монографічного дослідження зумовлена потребою проведення всебічного і комплексного аналізу підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи.

У колективній монографії «Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи» представлено обґрунтування підготовки майбутніх фахівців початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм, чинників їх професійного становлення, готовності реалізації Концепції «Нова українська школа».

Сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкової школи базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до освітнього процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Тому важливим є те, що авторам колективної монографії вдалося вийти на якісно новий рівень осмислення такого складного процесу, як формування у майбутніх фахівців початкової освіти низки професійних компетентностей.

Компетентнісний підхід дозволить спрямувати освітній процес на формування й розвиток основних базових та предметних компетентностей майбутніх фахівців початкової освіти, а також системи знань, умінь та навичок,

необхідних для виконання основних освітніх функцій учителя та подальшого його професійного вдосконалення в цій галузі.

Видання даної монографії є логічним продовженням наукових досліджень кафедри початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського за такими важливими напрямками розвитку сучасної початкової освіти, як: реалізація принципи дитиноцентризму на засадах особистісно-орієнтованої технології; підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до побудови індивідуальної освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства; формування математичної грамотності та інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців початкової освіти; підготовка майбутніх учителів до фізичного розвитку та формування здорового способу життя молодших школярів; формування загальнокультурної грамотності та комунікативної компетентності майбутніх фахівців початкової освіти.

Монографія є завершеним самостійним науковим дослідженням, виконаним на актуальну тему, має наукову і практичну цінність. Матеріали монографії адресуються викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, магістрантам, вчителям початкової школи, всім, кого цікавить проблема побудови Нової української школи.

# РОЗДІЛ І

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

### 1.1. ІДЕЇ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ – ОДНА З ТЕЧІЙ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Якименко Світлана Іванівна,*

доктор філософії в галузі освіти, професор

Сучасна епоха характеризується глобальними процесами, що відбуваються у всіх сферах людського та суспільного життя. Не стала виключенням й освітня галузь. На даному етапі глобалізація сучасної освіти супроводжується характерними особливостями, серед яких слід виокремити розробку нових фундаментальних ідей у філософії освіти та розвиток освітньої парадигми у напрямку інтеграції до світової культури з урахуванням національних педагогічних традицій. Крім цього, глобалізація освіти, що передбачає універсальність та цілісність виховного процесу, створює добре підґрунтя для синтезування всіх аспектів гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, одним із головних принципів освітньої діяльності стає принцип формування всебічно розвиненої людини, яка б гармонійно поєднувала свої інтереси із загальнолюдськими цінностями та національними інтересами. Такі перетворення у сучасній педагогічній науці сприяли зміні філософії освіти, яка у свою чергу, зумовила перехід до парадигми особистісно-орієнтованого виховання, заснованого на пріоритетності гуманістичних цінностей, урахуванні інтересів дитини у навчально-виховному процесі. Саме дитина, її проблеми та запити ставляться у центр сучасних педагогічних досліджень. Тому й використання категорії дитини загалом як ключової у постановці та розв'язанні проблеми удосконалення системи навчання та виховання, сприяє науковим

пошукам щодо визначення нових цінностей, змісту, цілей освіти та способів їх реалізації.

Усвідомлення потреби запровадження особистісно-орієнтованої моделі освіти визнає дитину головною діючою фігурою всього освітнього процесу. Проблема дитинства у системі сучасного наукового знання стала домінантною. Унікальність феномена дитинства створює йому особливе значення як об'єкта наукового дослідження.

Нині глобальними тенденціями розвитку українського суспільства є перегляд світоглядних позицій, поглядів на місце людини у суспільному житті та переоцінка цілей освіти й виховання. Соціум, в якому перебуває особистість, постійно змінюється, тому людина має прагнути до повної самореалізації своєї особистості. Відтак і проблема дитини та дитинства у педагогіці й філософії не може бути вирішена без чіткого уявлення про сутність дитини, дитинства та сенс періоду дитинства у вихованні людини. Дослідження дитинства та дитини як носія дитинства є новим напрямком філософсько-педагогічних вчень.

Аналіз педагогічної літератури виявив, що проблемі вивчення дитини українськими педагогами другої половини XIX – початку XX століття присвячено праці таких відомих вітчизняних дослідників як С. Золотухіна, В. Кравець, В. Курило, М. Левківський, Л. Ніколенко, О. Сухомлинська [95]. Водночас підкреслимо, що у деяких працях широко висвітлюється персонологічна складова тогочасної педагогічної наук, розкривається розвиток реформаторських педагогічних течій у різних країнах та досліджуються різні концепції педагогічних теорій, що знайшли своє застосування в Україні.

В. О. Сухомлинський одним з перших у радянській педагогіці свого часу став розробляти гуманістичні традиції вітчизняної та світової педагогічної думки. Творча спадщина Василя Олександровича привертає й буде привертати до себе увагу ще не одного покоління науковців у галузі педагогіки, а останнім часом і філософії (І. Зязюн, Н. Карпова, Є. Родчанін, Л. Сіднев). Його творчий доробок носить різноплановий, багатоаспектний характер. Це наглядно проявляється в публікаціях про нього і в дослідженнях його науково-



педагогічної діяльності, зокрема, у дослідженнях науковців і працівників освіти з досвіду роботи В. Сухомлинського (Е. Андреєва, М. Антонєць, І. Антонова, Н. Антонова, Р. Атоян, Є. Березняк, І. Бєх, Л. Бондар, А. Борисовський, М. Боришевський, В. Бутенко, В. Василенко, В. Вашуленко, В. Волошина, О. Дзєверін, Н. Кодак, М. Красовицький, В. Кремень, М. Кузін, М. Любицина, Б. Наумов, І. Остапйовський, Л. Летрук, І. Лєченікова, А. Розєнберг, О. Савченко, Т. Самсонова, М. Сметанський, О. Солодухова, О. Сухомлинська, Т. Сущенко, Д. Стєльмухов, Г. Філонов, В. Хайруліна, Г. Щукіна, М. Ярмаченко).

Дитинство протягом останнього часу є тією проблемою в суспільстві, яка викликає все більше зацікавлення і тривогу. Сучасні дослідники цього вікового періоду інтерпретують його здебільшого через традиційні академічні дискурси, що полягають у поділі дитинства поміж психологією, соціологією та антропологією і, таким чином, роблять його складовою таких конструктів, як процес розвитку, соціалізація та ін. Міждисциплінарний підхід при дослідженні дитинства стосується інтегрованої методології вивчення проблем, пов'язаних із життям дітей та їх захистом, що, в свою чергу, формує сучасне трактування «дитини в контексті». Ця візія дитинства дозволяє розглядати його, як один із пріоритетів державної політики в багатьох країнах світу. Дослідження проблем дитинства в сучасних суспільних науках досить часто визначається як напрям, що значною мірою полягає в традиційному теоретизуванні та визнанні великої кількості засобів суспільного конструювання та реконструювання дитинства, в залежності від часу та місця, віку та статі, етнічних і релігійних відмінностей тощо.

Цілком очевидно, що дослідження, пов'язані з дітьми й дитинством, ведуться вже давно різними науками. Відповідно відрізняються й підходи до проведення досліджень щодо дітей, і методи цих досліджень. Деякі науки (соціологія, культурознавство) розглядали дитинство як концепт, що потребує особливого підходу, в той час, як інші (психологія, педагогіка) концентрувалися, насамперед, на дитині та дитинстві.

Згідно «Українського педагогічного словника» «дитинство» (дитячий вік) – це період інтенсивного фізичного й психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається його підготовка до життя дорослих. Іншими словами – «дитинство» – це етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період з народженням дитини і до підліткового віку [67].

Поняття «дитина» стосується «недорослої», «незрілої» особистості; одночасно поняття «дитинство» є більш загальним та абстрактним і свідчить про статус тих, кого називають недорослими. Способи створення статусу дорослого бувають різними. Зокрема дорослість можна визначити через фізичну або сексуальну зрілість, інколи через правову дієздатність. Можемо констатувати, що термін «дитинство» зосереджується, головним чином, на сіані буття дитини, не маючи відношення до окремо взятої дитини; він передбачає наявність відмінної, окремої, фундаментально іншої суспільної категорії «дитинства».

Точкою відліку початку наукового систематичного вивчення дітей вважається 1882 рік. Саме в цьому році з'явилася фундаментальна праця німецького фізіолога В. Прейера «Душа дитини». У цій роботі прослідковано розвиток дитини протягом перших 36 місяців, починаючи з моменту народження. Своєю працею В. Прейер викликав значний інтерес до вивчення дітей, показавши можливість наукового аналізу найперших проявів психічного життя і виробивши деякі методи для подальшого дослідження [72].

Вивчення проблем дитини суспільними та гуманітарними науками в кінці XIX – початку XX ст. неможливе без педології – науки про дитину, створену американським психологом Гренвіллом Стенлі Холлом (1846-1924). Будучи учнем В. Вундта, він був одним із перших, хто звернув увагу на необхідність дослідження процесу становлення та розвитку психіки конкретної дитини. С. Холл у 1883 р. організував одну з перших у США експериментальних лабораторій, де вивчав психічний розвиток дітей, переважно підліткового віку. Матеріали, отримані в результаті досліджень, дозволили йому скласти комплексну характеристику підлітків, проаналізувати їх проблеми і з точки зору дорослих, і з власних дитячих позицій, викладених в працях «Юність» (1904) та

«Проблеми виховання» (1911).

М. Я. Басов, відомий російський учений, вважає правомірним віднесення виникнення нової науки до більш пізнього періоду, пов'язуючи його з роботами О. Крістієна - учня і представника школи генетичної психології С. Холла. Саме О. Крістієн дав назву для нової науки - педологія і видавав журнал під одноіменною назвою [5].

Педологія, як її розглядає С.Холл, – це комплексна наука про дитину, в основі якої лежить ідея педоцентризму, ідея про те, що дитина є центром дослідницьких інтересів багатьох науковців - психологів, педагогів, біологів, педіатрів, антропологів, соціологів та інших. Основною метою педології було напрацювання рекомендацій для батьків та вчителів щодо навчання й виховання дитини. Виходячи зі своєї теорії рекапітуляції (скороченого повторення основних етапів розвитку людського роду), вчений доводив, що процес навчання повинен бути підпорядкований певним етапам психічного розвитку особистості, оскільки основою для навчання є зрілість організму дитини. С. Холл висловив ідею створення практичної дитячої психології, об'єднавши вимоги педагогічної практики з досягненнями сучасної йому біології та психології. Піонерами в розробці педологічних проблем слід цілком справедливо вважати біологів, медиків, фізіологів, оскільки саме вони володіли значною кількістю об'єктивних методів дослідження, як фізичного, так і психічного розвитку дитячого організму. Однак, починаючи з 20-х років минулого століття, на перший план педологічних досліджень виступає вивчення та аналіз психолого-педагогічної складової нової науки. В цей час педологія набуває яскраво вираженої педагогічної спрямованості.

Це вчення започаткувало дослідження пізнавальної активності дитини, зокрема в ролі учня. У центрі дослідницької уваги постали питання фізіологічного, психічного та суспільного розвитку дитини, ролі гігієни, здоров'я, можливостей дитини в процесі соціалізації в межах функціонування школи, колективної і профілактичної шкільної діяльності аби запобігти шкільній низькій успішності чи суспільній, непристосованості дітей, коли «дитина є

головним і найважливішим у педагогіці, її єдиним предметом».

У 1881 році С. Холл прочитав у Бостоні цикл лекцій, які привернули величезну увагу наукової громадськості думкою про те, що педагогіка повинна ґрунтуватися на всебічному дослідженні школярів. Він наголошував, що в центрі шкільного виховання повинен стояти учень з його запитамі і потребами, що не діти існують для школи, а школа для дітей.

Завдяки С. Холлу новий педагогічний рух під назвою «педологія» набув широкого розповсюдження. Слід зазначити, що в перекладі з грецької термін «педологія» дослівно означає «наука про дітей» - дітоведення. За визначенням С. Холла, педологія представляє собою частково психологію, педагогіку, частково антропологію, частково медицину та гігієну. У своїх дослідженнях вона користується методологічним та інструментальним методом багатьох наук для того, щоб з'ясувати одне основне питання - природу об'єктів виховання. У 1894 році в США нараховувалось 27 лабораторій для дослідження дітей і публікувалися 4 спеціальних журнали присвячених даній проблемі [110].

У той же час, коли розвиток педології в Америці мав чітко виражену прикладну, практичну спрямованість, в Європі ж, навпаки, переважали теоретичні дослідження. У Німеччині, крім згаданого вже В. Прейера, в цій галузі працювали К. Бюллер, К. Гросс, А. Лай, Е. Мейман, В. Штерн та ін.; у Франції - В. Анрі, А. Біне, Т. Сімон, І. Тен; в Англії - Друммонд, Дж. Романее, Д. Селлі.

Хочемо звернути увагу на те, що педологічний рух також активно розвивався і в Україні. Так, ще у 1878 році в Києві відомим вітчизняним психологом І. О. Сікорським було створено Лікарсько-Педагогічний інститут, основною метою якого було експериментальне вивчення дитячої психології.

Педологічний рух, охопивши Західну Європу і Америку, поширився так само в Росії, Польщі, Чехії, Болгарії, а пізніше в Японії та інших країнах. У 1900 році в Антверпені було створено перше міжнародне Педологічне товариство, а у 1903 році С. Холл організував Всесвітній педологічний союз, центром якого стала його лабораторія в Кларкському університеті.

Завдання, що ставилися прихильниками нового напрямку, були

сформульовані одним із них - О. Крістісном: «Зібрати все, що торкається існування і розвитку дитяти..., звести його в одне систематичне ціле... Всебічне природничо-наукове вивчення дитяти, що веде до повного розуміння його природи... Вивчення дитяти у всьому об'ємі його істоти, причому педологія.... не складає частини якої-небудь іншої науки - вона стоїть окремо, на самостійному місці» [114].

У Західній Європі, більшою мірою порівняно з Америкою, проявився інтерес до педагогічного аспекту проблем педології. Саме тут експериментальна педагогіка виокремлюється з педології та намагається зайняти відносно самостійне місце. Потрібно зазначити, що як один, так і другий термін часто вживалися як синоніми для позначення нового педагогічного руху.

Поступово змінюється ціннісна орієнтація та погляди на дитину й дитинство в цілому, змінюється і сам модус виховання. «Суперечності між традиційною системою освіти, нездатною дати суспільству самостійну мислячу, творчу особистість, і потребами економічного та політичного життя країн, зміщення акценту з ідеалу культури в бік прагматизму стали причиною виникнення в кінці XIX ст. "нового педагогічного світогляду"», а з ним і «нових шкіл».

Перша «нова школа» на основі принципів нового виховання була відкрита С. Редді у 1889 р. в Англії, потім з'явилися «Школа Рош» Е. Дем олена (Франція), «Сільські виховні будинки» Г. Літца (Німеччина), «Школи на свіжому повітрі» А. Фер'єра (Швейцарія). У 1892 р. прихильники нового виховання створили «Міжнародне бюро нових шкіл», очолене А. Фер'єром для обміну досвідом та розробки спеціальних позицій, принципів, характерних для діяльності «нових шкіл».

Отже, кінець XIX - початок XX ст. охарактеризувався підвищеним інтересом науковців, особливо психологів, лікарів та педагогів, до комплексного вивчення проблем дитини (її фізичного, психологічного, емоційного, розумового розвитку, пристосування до соціального середовища, її активної участі в суспільному житті). Початок Першої світової війни та викликані нею політичні

й економічні зрушення в багатьох країнах дещо загальмували розвиток нових педагогічних течій, відвернули увагу громадськості від освітніх проблем. Однак у повоєнний час педагогічна діяльність педагогів-реформаторів починає розгортатись знову.

Рух за «нове виховання» в міжвоєнний період набув статусу міжнародного педагогічного руху за оновлення школи й виховання. «Нові школи» у Франції, педагогіка реформ, «школи праці» в Німеччині, педагогіка прогресивізму в США, «активна школа» у Швейцарії та Бельгії, «творча школа» в Польщі, не однакові за формою, але за змістом об'єднанні категоричністю в несприйнятті традиційного гербартіанства. «Авторитарному впливові на дитину протиставляється процес саморозвитку особистості; навчання винятково за книжками - навчання через індивідуальний, життєво важливий досвід; суворій дисципліні – вільна внутрішня активність; засвоєнню окремих умінь та навичок шляхом механічного заучування - оволодіння ними в ході виконання самостійної діяльності; підготовці до майбутнього життя - організація активної життєдіяльності» [38].

«Нове виховання» було реакцією на зміну людської ментальності в кінці XIX- середині XX ст. Воно значно розширило як свободу особистості, так і цілих народів, сприяло демократизації політичних стосунків, захищало громадянські права особистості.

Головною відмінною рисою «нової школи» від традиційної було те, що вона ставила собі завдання не тільки навчання, але й виховання дітей, тобто всебічний гармонійний розвиток усіх сил і здібностей особистості. «Спільним для «нових шкіл» було й спирання на педоцентризм», зазначає Г. М. Кемінь.

Із виникненням нового педагогічного напрямку педоцентризму (гр. *país* - дитина, лат. *centrum* - центр, середовище) згідно якого, як зазначалось вище, організація й методи навчання визначаються лише безпосередніми, спонтанними інтересами й потребами дітей, нового наукового змісту набуло поняття дитиноцентризму, як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці. Адже проблема дитиноцентризму була актуальною не тільки для реформаторської педагогіки,

але й для етнопедагогіки, християнської педагогіки, гуманістичної педагогіки і т.д.

На рубежі XIX – XX століть дитиноцентризм стає одним із найбільш важливих постулатів, що були визначальними для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Він увійшов в історію виховання як педагогічна течія або своєрідний світогляд щодо виховання дитини. Для сучасної педагогічної науки поняття дитиноцентризму не обмежується тільки загальновідомою констатацією того, що це один із напрямів у педагогіці, який виник у XIX ст. Дитиноцентризм чи педагогіка дитинства присутня на полях будь-якої з карт, які класифікують сучасні педагогічні напрямки та течії незалежно від їх філософських та соціально-політичних ідеологем.

Дослідницька спадщина в педагогіці та в сучасних науках про людину відкрила перспективи для фундаментального теоретичного осмислення дитиноцентризму на засадах гуманізму (П. Блонський, А. Венцель, С. Гессен, А. Дістервег, Д. Дьюї, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Сремень, Я. Сорчак, А. Макаренко, І. Песталоцці, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський) та реалізації його засадничих ідей у контексті розвитку вітчизняної педагогіки (І. Бех, А. Бойко, О. Вишневський, В. Кравець, В. Лозова, О. Сухомлинська, Г. Шевченко).

У дослідженнях із проблем дитинства, які мали місце в суспільних та гуманітарних науках у кінці XX ст., можна виокремити три напрями: перший концентрується на окремих дослідженнях дитини як індивідуума та члена суспільної групи й дитинством у суспільному статусі (в структурі вікових груп та поколінь). При цьому важлива роль відводиться етнологічним дослідженням родинного статусу дитини і змінам, які мають місце при трактуванні дитинства з точки зору родини та суспільства.

Другий напрям визначається як конструктивізм. У ньому зосереджується увага на дітях як конструкторах власного життя, їх власного середовища та розвитку. При цьому йде пошук відповіді на питання, в якій мірі діти активно самонавчаються і вивчають навколишнє середовище. Найбільш радикальними в

цьому напрямку є соціологічні дослідження, в яких виокремлюється автосоціалізація та гетеросоціалізація. Предметом дослідження тут виступають діти, як (спів)творці свого розвитку (діти самі себе соціалізують), діти, які самостійно розвивають власне рефлексійне «Я» і які виступають суб'єктом власної соціалізації, а також діти, які соціалізуються в рамках однорідних вікових груп без участі дорослих.

Третій напрям зосереджений на історії дитинства, на історичних аспектах суспільної конструкції дитинства. Дослідники цього напрямку в історичному розвитку систематизують знання щодо різних концепцій дитинства - від середньовічного образу дитини як «малого дорослого» через ідеалізацію філософії щасливої дитини й дитинства у Ж-Ж. Руссо до вісімнадцятого століття, а також дев'ятнадцятого століття із визначенням дитинства як перехідної стадії до надання статусу дорослості.

Зміст реформованої освіти й оновлення освітньої системи безпосередньо пов'язаний зі зміною освітньої парадигми, як відображення дії сукупності теоретичних принципів на весь процес педагогічної діяльності [4]. Змістове наповнення фундаментальних понять «освіта» та «навчання» безпосередньо залежить від того, яка педагогічна парадигма лежить у основі освітнього процесу.

Згідно Н. Бордовскої і А. Реал, парадигми освіти склалися і розроблялися протягом століть, у залежності від домінування певного елемента в системі основних параметрів, освіти як соціокультурного феномена. Такими параметрами, що визначають освітню парадигму, є уявлення про систему знань та вмінь, необхідних людині конкретної історичної епохи, усвідомлення типу культури та способів розвитку людини в процесі освоєння останньої; принципи кодування та передачі інформації; осмислення цінності освіти в суспільстві; усвідомлення культурного розвитку людини; роль освіти в соціумі; уявлення про місце педагога як носія знань і культури в освітньому процесі; образ і місце дитини у структурах виховання, навчання і освіти.

Не викликає сумніву й те, що дитиноцентризм сприяє цілісному



трактуванню педагогіки в історичній перспективі, тому, що зі зміною поколінь змінюється до певної міри і педагогіка. У зв'язку з цим досвід цієї галузі знань дозволяє майбутнім дослідникам зрозуміти багатозначність педагогічних термінів, які було введено в обіг представниками різних педагогічних течій. У даному випадку йдеться про необхідність відстеження всього історичного шляху, який пройшла педагогіка дитиноцентризму від періоду становлення й тріумфу до занепаду, щоб відродитись знову.

Нового значення дитиноцентризм отримує і в наші дні. За словами президента НАПН України В. Кременя: «Дитиноцентризм у освіті - це коли виховання і навчання кожної дитини здійснюється на основі розвитку її природніх здібностей. ... є необхідністю якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» [46].

За останні 30-40 років відбулися істотні зрушення громадянської думки в напрямі юридичного визнання особливого статусу дитини: 1959 р. – прийняття Декларації прав дитини, 1979 р. – оголошений ЮНЕСКО роком дитини, 1989 р. – прийняття міжнародної Конвенції про права дитини. Ці віхи лише юридично закріпили ті зміни в суспільній свідомості, які вже були намічені ще в кінці минулого століття (книга Еленн Кей «Століття дитини», що вийшла у 1900 році – своєрідний маніфест, що проголосив самостійність дитинства та унікальність дитини, вільної від влади сім'ї, школи й дорослих узагалі; у 30-х р. ХХ ст. – створення Янушом Корчаком «Хартії дитячої вільності», що стала згодом основою для Декларації прав дитини та ін.). Слід відзначити появу дитячих міжнародних конфесій, «дитячої дипломатії», дитячих творчих форумів і спілок.

Оскільки головним напрямом державної політики в сфері освіти проголошено особистісно-орієнтовану її модель, призначення якої розширення можливостей компетентного вибору дитиною життєвого шляху та її саморозвиток, то пріоритетними в оцінці ефективності виховання й навчання мають стати гуманітарні критерії, насамперед критерії благополуччя й розвитку

дитини як особистості. А це потребує гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів, тобто, концентрації на засадах дитиноцентризму, з метою формування в неї основ життєвої компетентності.

Першу спробу цілісного вивчення дитини на засадах антропологічного принципу було здійснено відомим вітчизняним педагогом К. Ушинським. Цей принцип базувався на комплексному синтетичному вивченні дитини. Він наголошував: «якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед пізнати її також в усіх відношеннях». Тому завданням майбутнього вихователя є вивчення не тільки педагогічних дисциплін, але й антропологічних наук (анатомії, фізіології, і патології людини, психології, історії, філософії, та ін.), що формують уявлення про фізичний та душевний розвиток дитини.

Він один з перших висловив думку про створення антропологічного факультету в університетах з метою вивчення людини у всіх її природних та психічних проявах для кращого застосування виховного впливу в процесі навчання. З цього приводу він писав: «Педагогів кількісно потрібно не менше, а навіть ще більше, ніж медиків, і якщо медикам ми ввіряємо наше здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом із тим і майбутнє нашої вітчизни».

Видатний педагог визначив виховання як цілеспрямований, свідомий процес формування гармонійної особистості, метою якого є сформовані якості: гуманність, чесність, правдивість, працелюбство, дисциплінованість, відповідальність, гідність, патріотизм. Основною ж метою виховання повинна бути тільки сама дитина, бо все інше існує тільки для дитини, оскільки: «виховання бере людину всю, якою вона є, з усіма її народними і поодинокими особливостями, – Її тіло, душу, розум» [105]. У цьому контексті широко проявляються власне дитиноцентричні ідеї К. Д. Ушинського. Водночас він звертає увагу на важливість національного виховання, що є конкретно-історичним виявом загальнолюдського та гуманістичного виховання.

Вчений підкреслював, що у всіх європейських народів існує багато спільних педагогічних концепцій та форм навчання, однак кожен народ має власну мету виховання, що зумовлюється народними традиціями. Саме національне виховання є складовою частиною ідеології та культури кожного конкретного суспільства та забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Тому кожна нація повинна вибудовувати власну систему виховання, яка відповідатиме характерним рисам народності власного народу.

Слід зазначити, що більшість українських дослідників окресленого періоду згідно своїх поглядів на вивчення проблеми дитини, її виховання та розвиток належать до експериментальної педагогіки та педології, а також спираються на антропологічний підхід, розроблений К. Д. Ушинським.

В Україні педоцентричні ідеї широко представлені у поглядах І. О. Сікорського – видатного педагога, психолога, психіатра. Його можна вважати також і засновником експериментальної психології в Україні, котрий першим у світі створив Інститут дитячої психології у Києві. Педоцентричні погляди ученого базувалися на ідеї цілісного вивчення дитини - дослідженні фізичного, психічного та духовного її розвитку. На його думку, досягнення гармонії у розвитку розуму, почуття та волі дитини забезпечує її моральну цілісність і гідність.

Слідуючи науковим поглядам К. Д. Ушинського, І. О. Сікорський вважав, що навчально-виховний процес повинен концентруватися навколо психологічних особливостей кожної дитини особливо в ранньому віці. Вибудовуючи свою психолого-педагогічну концепцію, він опирався на власні спостереження раннього розвитку дитини. Згідно його поглядів, характер дорослої людини, її здібності залежать від умов розвитку і виховання дитини в перші роки життя. Тому провідною ідеєю у І. О. Сікорського виступає думка про спільність «мистецтва виховання та мистецтва психіатричного, які мають між собою точки дотику і дещо спільне. Обидва мистецтва звернені на людську душу, обидва вимагають широкої, всебічної підготовки. Те, що не дороблене і недобре виконано педагогом, готує ґрунт для майбутніх профілактичних і

лікувальних дій психіатра» [84]. Саме тому, за його твердженням, душа дитини з її нормами та відхиленнями повинна стати предметом нового виховання. У дослідженнях І. О. Сікорського проявилася вся багатоаспектність та, водночас, цілісність підходу до вивчення природи дитини: емоційний та інтелектуальний розвиток, індивідуальні й психологічні особливості особистості, формування вольової сфери дитини тощо.

Важливу роль для комплексного обґрунтування проблеми дитини та її виховання наприкінці ХІХ - початку ХХ ст. відіграли дослідження відомого вченого та педагога В. Бехтерева. Він одним з перших запровадив у практику рефлексологічний підхід до вивчення дитини, що базувався на вивченні фізіологічних механізмів поведінки. Вивчаючи умовні та безумовні рефлекси дитини, володіючи знаннями у галузі анатомії і фізіології педагог спробував раціонально організувати життя, навчання та виховання дитини. В контексті даного підходу вчений розглядав складні питання людської особистості, її існування в колективі та поведінки народу загалом.

Проаналізувавши погляди В. Бехтерева, слід відмітити соціальну спрямованість його концепції, у якій суспільна діяльність виступає основним чинником, що впливає на виховання дитини. На його думку, домінуюча роль здорового розвитку та виховання особистості залежить від змісту та характеру взаємовідносин особистості й середовища, від правильно організованої суспільної діяльності. Одним із важливих чинників остаточного процесу формування особистості, як підкреслює педагог, є процес самоуправління та самоусвідомлення себе як частини суспільства, що являється показником високого рівня виховання.

Можна сказати, що у поглядах В. Бехтерева концептуальною ідеєю є л активне творче навчання і виховання, у якому формування особистості в навчально-виховному процесі залежить від організації певного способу злиття колективу, що базується на засадах моральності та соціальної льорчості. Метою такого виховання, на нашу думку, є забезпечення соціального замовлення суспільства на формування людини «нового типу», якій притаманна активна

життєва позиція та громадянська турбота про кращення суспільного життя.

Аналізуючи розвиток педоцентричних ідей в Україні, слід відмітити, що саме педологія, як одна із течій реформаторської педагогіки здобула значну популярність на східноукраїнських землях на рубежі XIX–XX ст. Однак важливою тенденцією розвитку вітчизняної педології було те, що вона мала яскраво виражену практичну орієнтацію. Вивчаючи соматичні й психічні аспекти у розвитку дитини, їх взаємозв'язки, українські педологи намагалися дати медико-психологічну допомогу дітям з урахуванням індивідуального підходу [45]. З цією метою було створено спеціальні психолого-педагогічні лабораторії, в яких розроблялися нові методи вивчення дитини та науково обґрунтувався процес навчання і виховання згідно результатів емпіричних спостережень за природним розвитком дитини.

Важливими завданнями педологічної служби в Україні були поєднання навчально-виховного процесу з основними потребами дитини, врахування біологічних і соціальних чинників, які зумовлюють норму в розвитку дитини, вивчення особливостей розвитку дитячого організму, поведінки та впливу на них спадковості й середовища. У своїй практичній діяльності вітчизняні педологи застосовували особистісно-орієнтований підхід до вивчення дитини, відмовляючись від орієнтації навчально-виховного процесу на середнього школяра.

Подібну тенденцію до дослідження проблеми дитини можна простежити у поглядах відомого українського педагога С. Ананьїна, який вивчав дитину цілісно - від її народження до періоду дорослішання. У своїй праці "Педологія" він відзначав, що «дитина має властивості, які вирізняють її як людину розумну, однак вона не є дорослим у мініатюрі». Водночас, дитина не тільки природна істота, але й соціальна, яка займає своє місце у суспільстві та має свою соціальну функцію. Тому й виникає потреба у вихованні, підґрунтям якого, на думку автора, повинні слугувати спадковані властивості дитини.

О. А. Захаренко відноситься до тих небагатьох вітчизняних педагогів, спадщина яких містить теоретичний і практичний доробок гуманізації

навчально-виховного процесу. Він не лише висував, науково обґрунтовував нові педагогічні ідеї а й реалізовував їх у повсякденній діяльності середньої школи.

Концептуальні засади його теорії виховання ґрунтувалися на переконанні, що дитина є центром Всесвіту, на усвідомленні унікальності кожної молодої людини й розумінні важливості всього, що відбувається в її душі. Звертаючись до учнів та випускників школи, О. А. Захаренко наголошував: «Ви завжди були і будете центром Всесвіту» [33]. Розкриваючи своє педагогічне та життєве кредо, він писав: «Я все віддав би, аби чарівність живої природи примножувалась, не маючи меж, аби суспільство жило за законами совісті, залишаючи після себе не озонові діри, а скарби доброти, щедрості і турботи про матінку Землю та її дітей, про затишок для всього живого, залишаючи оазиси творчості, радості, пізнання і любові».

Мета Захаренківського виховання була орієнтована на розвиток особистості школяра, а вся виховна система підпорядкована створенню мов для особистісного розвитку кожної дитини, яка має можливість реалізувати себе в соціумі зі збереженням власної унікальності. Розвиток особистості передбачав засвоєння нею надбань національної культури яка є невід'ємною частиною загальнолюдської культури і привласнення певної системи цінностей, що сформувалася в даному суспільстві під впливом конкретних історичних умов.

На думку вченого-практика, дитиноцентричний підхід до дитини реалізується, перш за все, через повагу. Як це зробити? Через звертання. «Як на дріжджах, - зазначає педагог, - починає рости авторитет вчителя, х ли він звертається до учня на "Ви"». Категорично заперечував він і крик вчителя (підвищення голосу на учня). В уяві Сахнівського академіка, вчитель - це лікар, до якого учень приходять полікувати душу. А якщо той кричить?! У Сахнівській школі виразом поваги до дітей була й відсутність покарань, адже дітей, майбутніх добропорядних громадян, можна виховати тільки добром і ласкою. Для випускника Сахнівської школи найбільшим покаранням було, коли за негідний вчинок із Галереї Пам'яті (місце у вестибюлі школи, де розмішені фотографії усіх, хто її закінчив), за рішенням шкільного колективу буде знята

його фотографія.

Однією з провідних ідей дитиноцентричної концепції О. А. Захаренка була ідея збереження дитячого здоров'я. Саме тому вся діяльність очолюваного ним навчального закладу спрямована на збереження найбільш цінного, що є в людини. Аргументував педагог свою наполегливість не лише тим, що здоров'я необхідне для самої дитини, а й тим, що життя нащадків залежить від здоров'я попередників. Тобто, здоров'я окремої людини впливає на міцність «козацького роду і національної традиції».

Дитиноцентричний принцип діяльності академіка-практика яскраво представлений у його дидактичній системі. Розмірковуючи над можливістю реалізації сільських дітей, об'єктивно нерівними умовами для здобуття знань у сільських і міських дітей, педагог у своїй школі створював усі умови з повного розкриття здібностей своїх вихованців-сахнівчан.

Сьогодні в українському суспільстві немає чіткого розуміння, що і як потрібно змінювати в системі освіти. На думку академіка В. Г. Кременя, підвалини цього негативного явища криються в нерозумінні сутності сучасних цивілізаційних змін, нездатності розглядати завдання модернізації освіти в контексті підготовки людини до життя в XXI столітті. Виходячи з означеного, учений у своїх працях дійшов висновку, що щемостоутворювальною ідеєю сучасної освіти має стати дитиноцентризм, який передбачає створення оптимальних умов для самоактуалізації кожного молодого українця. «Ця ідея має пройти червоною ниттю через усю освітню реформу. Такий підхід дозволить дитині пізнати себе, розвинути на основі власних здібностей, та, ставши дорослим, максимально самореалізуватися, що є неодмінною умовою особистого щастя та динамічного несуперечливого прогресу», - відзначає Василь Григорович Кремень.

Модернізація системи освіти України на засадах дитиноцентричної освітньої парадигми вимагає перетворень системного рівня: переосмислення її мети і завдань, оновлення змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу. Необхідними виявляються й сутнісні зміни у структурі

освіти та вдосконалення мережі навчальних закладів.

До недавнього часу в навчальних закладах України реалізовувалась (і зараз ще реалізується) соціально-педагогічна модель освіти, системоутворювальною метою якої є виконання освітнього замовлення суспільства щодо виховання особистості із заздалегідь заданими властивостями. Тому до проблемного кола найактуальніших питань сучасної педагогічної науки і практики академік В. Г. Кремень відносить зсучаснення уявлень про сутність і призначення освіти. За переконаннями українського вченого, які ми повністю поділяємо, на перший план мають вийти питання, пов'язані зі становленням особистості молодшої людини. Для їх розв'язання маємо кардинально переосмислити функції освіти, які повинні забезпечити допомогу учневі в процесі його самопізнання, самоосвіти та самоактуалізації, сприяти формуванню у школярів культури життєдіяльності; створити умови для розвитку індивідуальних здібностей кожного учня. «Людство увійшло до нового типу цивілізації – інноваційного. Отже, необхідно по-новому визначити цілі й функції навчального процесу. Сьогодні, як ніколи раніше, актуальні два завдання: навчити дитину тому, що стане основою, методологією її життя і діяльності в цілому, а також сформувати в неї прагнення, вміння й навички навчатися упродовж життя», - підкреслює академік В. Г. Кремень.

Тому до найактуальніших завдань модернізації освіти на засадах педоцентричного підходу є осучаснення уявлень про місце учня в навчально-виховному процесі. «В освіті маємо змінити сам спосіб включення особистості в навчальний процес. На зміну суб'єкт-об'єктним відносинам повинні прийти суб'єкт-суб'єктні, за яких всі учасники навчального процесу активні, рівноправні у взаємодії й поважають один одного. Авторитарну, репресивну педагогіку треба замінити демократичною педагогікою толерантності і в школі, і в університеті», - це твердження В. Г. Кременя є ключовим для розуміння того, що і як потрібно змінювати в системі освіти України.

Отже, особистісно-орієнтовану модель виховання дитини, що служить як засіб розширення імовірної життєвої дороги дитини та її саморозвитку, а також



підвищену увагу до системи її інтересів та цінностей задля формування в неї фундаменту життєвої компетентності, ми можемо називати дитиноцентризмом.

Роблячи висновки, ми можемо сказати, що ідеї дитиноцентризму протягом другої половини ХІХ - першої половини ХХ ст. розвивалися у межах кількох напрямів:

- теорії вільного виховання (Е. Кей, М. Монтессорі, Ф. Гансберг, Л. Толстой, А. Зеленко, С. Русова, О. Музиченко та ін.), що передбачає орієнтацію у вихованні на потреби дітей, які безпосередньо виникають у процесі їх діяльності, а також розвиток твочої особистості дитини шляхом стимулювання її активності у всіх сферах життя;

- експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Торндайк, Е. Мейман, І. Сікорський, С. Балеї та ін.), у межах якої дослідження дитини і дитинства здійснювалося шляхом організації педагогічного експерименту;

- прагматизму (Дж. Дьюї, Ч. Пірс, В. Джеймс та ін.), який базувався на практичній значущості того чи іншого явища, що задовольняє суб'єктивно-особистісні інтереси індивіда. Відтак при формуванні змісту виховання прагматисти закликали виходити з потреб та інтересів вихованця;

- функціональної педагогіки (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе та ін.), в основі якої - відмова від орієнтації на "усереднену дитину", врахування у процесі навчання і виховання інтересів кожної дитини, визнання гри як ефективного виховного методу;

- ідей трудової школи (Р. Зейдель, Г. Кершенштайнер, О. Залужний, Я. Чепіга та ін.), які втілювали обґрунтування необхідності трудового виховання та професійної підготовки дітей у межах школи.

Розглядаючи розвиток педоцентричних ідей в Україні, маємо зауважити, що саме педологія, як одна із течій реформаторської педагогіки досі є актуальною. Адже система освіти в нашій країні переживає реформування через гуманізацію навчально-виховного процесу, що не раз змушує шукати відповіді в педагогічній системі В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі та ін.

Аналіз наукової літератури з проблем вивчення дитини і дитинства в

Україні засвідчує, що, попри певну зацікавленість сучасної педагогічної історіографії проблематикою дитиноцентризму, вона все ж залишається фрагментарною.

Осмилення історіографічної традиції досліджуваної проблеми пережило декілька етапів, кожен з яких мав власні ознаки, проте можна окреслити певні спільні тенденції у цьому процесі. Зокрема, в усі періоди домінував вибірковий підхід до вивчення питань, пов'язаних з розвитком дитини і дитинства, зацікавленість їхнім цілісним осмиленула незначною. Крім того, при дослідженні цієї проблеми завжди домінувала ідеологічна складова.

У другій половині XIX та в першій половині XX ст. дитиноцентризм стає одним із найбільш важливих постулатів, що були визначальними для більшості тогочасних педагогічних напрямів. Він увійшов в історію виховання як педагогічна течія або своєрідний світогляд щодо виховання дитини. Для сучасної педагогічної науки поняття дитиноцентризму не обмежується тільки загальновідомою констатацією того, що це - один з напрямів у педагогіці, який виник у XIX ст. Дитиноцентризм чи педагогіка дитинства присутня на полях будь-якої з карт, які класифікують сучасні педагогічні напрямки та течії, незалежно від їхніх філософських та суспільно-політичних ідеологем.

На нашу думку, під дитиноцентризмом, у сучасному трактуванні цього терміну, можна розуміти особистісно-орієнтовану модель виховання дитини, призначення якої розширення її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності.

Обґрунтовуючи практичну необхідність гуманних взаємин між вчителем та учнем, між самими учнями і взагалі всіма учасниками виховного процесу, павлиський педагог переконливо показав, що найцінніше у дитини - її індивідуальність, неповторність внутрішнього світу, своєрідність здібностей, потенційних можливостей, бо тільки через розмаїття індивідуальностей лежить шлях до зростання та об'єднання особистостей - не стадного, а справді людського, цивілізованого.

Видатний педагог-гуманіст В. О. Сухомлинський, будуючи свою систему навчання, великого значення надавав дитині та її оточенню. На його думку дитина це маленька особистість, якій необхідно допомогти розкритися. Він намагався створити для неї комфортне для розвитку середовище. І казав, що над створенням такого середовища потрібно працювати не лише педагогу, а й усім, хто оточує дитину.

Аналізуючи спадщину В. О. Сухомлинського можемо сказати, що комфортність дитинства полягає у формуванні соціального, психолого-педагогічного та природного середовища, які впливають на життєдіяльність дитини від її народження до етапу дорослішання.

Особливого значення він надавав сімейному вихованню. Адже саме сім'я має значний виховний вплив на дитину. Педагог-гуманіст намагався створити узгоджені стосунки між родиною та школою, які б спрямовувались на виховання дитини.

Василь Олександрович вперше, в свій час, аргументував дитиноцентричну концепцію сімейного виховання, що базується на гуманному ставленні до дитини, на визнанні дитини найціннішим скарбом, на особливому ставленні сім'ї до дитини в процесі навчання та виховання, а також у формуванні її особистості. Він створив і випробував на практиці співпрацю школи та родини у вихованні дитини.

В. Сухомлинський створив психолого-педагогічну систему, в якій усе зосереджено навколо дитини - людини. Це надзвичайно потужна і напрочуд гуманістична педагогіка, побудована на утвердженні тієї філософської істини, що освіта, виховання й розвиток людини - це передусім утвердження гармонії розуму і серця, де все-таки серцю, за образним висловлюванням Василя Олександровича, належить найніжніша і найтонша мелодія.

Проаналізувавши педагогічні спадщини Р.Штайнера, В.О.Сухомлинського та Ш.О.Амонашвілі, робимо такі висновки:

– педагоги-гуманісти навчально-виховний процес підпорядковували ідеї гармонійного розвитку дитини;

– намагалися створити таку педагогічну систему, яка б слугувала духовно-моральному розвитку особистості.

Кожний з них творив у різні періоди історії, та сьогодні в процесі гуманізації вітчизняної освіти ми не раз звертаємось до них, шукаючи відповіді на питання.

Сухомлиністика - це особливий високий дух школи, де панує мудрість, духовність, педагогічна доцільність та краса педагогічної дії. Досліджуючи її поширення у нас є підстави для висновку про те, що педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського відомі і високо цінуються у світі. Найбільше цінують досвід вченого китайці, що взяли його педагогіку за основу своєї освіти. Так само, як і в Україні, вчені Китаю вступають у діалог з В. О. Сухомлинським і, очевидно, знаходять в його творчій спадщині відповіді на виклики сучасності.

## **1.2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ПОБУДОВИ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДИТИНИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА**

*Казанжи Ірина Володимирівна,*

доктор філософії в галузі освіти, доцент

На сучасному етапі розвитку української держави помітно зросла увага до наукових досліджень, спрямованих на удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасна педагогічна наука спрямована на реформування системи освіти в Україні. Зміна життєдіяльності суспільства і розширення міжнародних зв'язків потребує від сучасної освіти підвищення рівня майбутніх фахівців, формування і розвитку психологічно грамотних і висококваліфікованих педагогів, орієнтованих на особистість у навчанні й вихованні учнів.

Актуальність теми обумовлена стратегічними завданнями державної політики, окресленими Законом України про освіту, Концепцією Нової української школи, відповідно до якої процес навчання та виховання повинен бути орієнтований на ефективне оволодіння знаннями, різнобічний розвиток особистості студента, формування ініціативної і дієздатної людини з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, самостійного громадянина демократичного суспільства. Сучасна система вищої педагогічної освіти спрямована на підготовку вчителя-професіонала, фахівця високого рівня, педагога-лідера, педагога-організатора, який буде працювати творчо, займатися інноваційною освітньою діяльністю. Пошук нових підходів до підготовки сучасних фахівців початкової школи стає предметом вивчення представників педагогічної, психологічної та філософської науки України та інших країн світу.

У процесі підготовки вчителя початкової школи важливо уявити цілісну картину тієї професійної реальності, у яку повинен увійти випускник вищого педагогічного навчального закладу, швидко адаптуватися, забезпечити соціалізацію та формування навчальних та життєвих компетентностей дітей молодшого шкільного віку, стати лідером оновлення й високої якості освіти.

Відповідно до змісту концепції „Нової української школи” метою повної

середньої освіти є виховання, розвиток і соціалізація цілісної особистості, що займатиме активну громадську позицію, що здатна буде до критичного мислення та діятиме згідно із морально-етичними принципами, що зможе змінювати навколишній світ та працюватиме на благо своєї держави [43]. У зв'язку з цим основна увага зосереджується на створенні сприятливої обстановки для кожної дитини, її вихованні як вільної, повноцінної особистості, за рахунок формування між учителем, учнями та батьками партнерських відносин.

Серед ціннісних пріоритетів сучасної освіти проблема виховання толерантності підрастаючого покоління, готовності до партнерства посідає особливе місце не тільки в Україні, а й у цілому світі. Залучення до партнерських стосунків стає вкрай важливим, оскільки є необхідною умовою для створення атмосфери доброзичливості й взаєморозуміння між людьми на шляху до побудови демократичного суспільства.

Звільнення школи від авторитаризму, здійснення гуманістично спрямованого підходу до дитини забезпечують основи Нової української школи. У зв'язку з цим доцільно підкреслити, що успішність реалізації гуманізації освіти неможлива без створення збагачуючого виховного середовища в сучасній школі, яке залежить від того, на які цінності зорієнтовані випускники педагогічних навчальних закладів, наскільки вони озброєні гуманістичними методиками та технологіями.

Проблема професійної готовності майбутніх педагогів має широке висвітлення в теорії і практиці, є предметом дослідження вчених у різних галузях сучасної науки (О. О. Абдулліна, Л. М. Ахмедзянова, І. Д. Бех, І. М. Богданова, Г. О. Гаєвський, А. Д. Ганюшкін, І. А. Зязюн, Г. Г. Кіт, Н. В. Кічу, З. Н. Куплянд, М. Ф. Ломонова, А. Ф. Ліненко, В. Г. Орищенко, Т. Ю. Осипова, А. В. Семенова, Т. І. Суkenко, О. Цокур, О. Я. Чебикін, О. М. Яцій).

Особливе місце у підготовці майбутніх фахівців початкової школи науковці відводили педагогіці партнерства, яка стала актуальною в період реформування сучасної освіти. Дослідженням цього напрямку в педагогіці займалися такі відомі педагоги ХХ століття, як А. С. Макаренко,

В. О. Сухомлинський, Ш. А. Амонашвілі, В. А. Караковський, С. М. Лисенкові, В. Ф. Шаталов та інші.

Проблему визначення персонального шляху кожного учня в освіті у тісній співпраці з учнем та його батьками досліджують сучасні педагоги вищої школи, психологи та вчителі (О. Вишневський, Б. Вульф, К. І. Грабовська, Ю. В. Демчик, І. Є. Каньковський, Т. С. Кравчинська, А. Підмазко, А. А. Пуліна, Н. В. Тарапака, Д. М. Фабіанський, Л. Л. Хоружа, А. В. Хуторський, Г. С. Юзбашева).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з питань підготовки майбутніх учителів до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства дав змогу дійти висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого осмислення й аналізу. Більшість дослідників, виділяючи одну якусь частину чи певний напрямок, роблять саме цей аспект головним, тоді як насправді вони є сторонами єдиного складного педагогічного процесу, інші дослідники, намагаючись створити систему, здійснюють комплексний підхід до проблеми, не враховуючи важливих деталей.

В умовах реформування сучасної системи освіти до майбутнього вчителя висуваються біль широкі вимоги. Необхідно привести в систему досвід по використанню педагогіки партнерства у побудові індивідуальної освітньої траєкторії молодшого школяра, запропонувати вчителю Нової української школи методичні рекомендації щодо встановлення партнерських стосунків „учитель-батьки-учні” у визначенні персонального шляху у набутті освіти дитиною.

За оцінками експертів, на сучасному етапі розвитку суспільства найбільш потрібним буде фахівець, що вміє критично мислити, навчатися впродовж життя, працювати в команді, ставити перед собою цілі та досягати їх, зможе спілкуватися в багатокультурному середовищі.

Саме тому мета Нової української школи полягає у вихованні, всебічному розвитку і соціалізації особистості, що здатна до життя у суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення та

навчання протягом всього життя, що здатна буде до критичного мислення та діятиме згідно із морально-етичними принципами, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадської активності [43].

Для досягнення поставленої мети необхідно змінити підходи до виховання і навчання дитини. Перш за все нові умови життя передбачають таке виховання, яке б забезпечило формування особистісних якостей та характеру дитини не під впливом страху чи примусу, а на основі власного світогляду, особистої волі та розуму, власної віри. А це можливо тільки в тому випадку, коли її виховання від самого початку буде відбуватися в умовах свободи як в школі, так і в сім'ї. Світогляд дитини закладається саме так. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості. Тому так важливо досягти балансу між цими двома соціальними групами. Отже, зрозуміло, що в умовах вільного життя потрібна нова методика виховання, якою стала так звана «педагогіка співробітництва», тобто педагогіка партнерства.

Відповідно до концепції Нової української школи освітні заклади України повинні працювати на засадах «педагогіки партнерства». Термін «партнерство» в більшості випадків розуміють як:

- систему взаємовідносин, що відбуваються у процесі певної спільної діяльності;
- спосіб взаємодії, організований на принципах рівності і добровільності всіх сторін;
- організована форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації;
- спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права всіх учасників спільної справи, чітко узгоджуються дії усіх сторін.

В Українському педагогічному словнику Гончаренка С. У. подано таке визначення даного терміну: «педагогіка співробітництва – це напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу» [104].



Педагогіка партнерства, співпраці, співробітництва – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію педагогічного процесу [108]. На думку Ш. О. Амонашвілі, основне завдання педагогіки партнерства – зробити дитину добровільним соратником, співробітником, одноступенем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати [1, с. 47]. Сутність означеного підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б змінювалась в „оптимістично-гуманній атмосфері”, і вимагала б від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися.

Педагогіка партнерства – це могутній струмінь гуманної педагогіки. Гуманна педагогіка вбирає в себе педагогіку співробітництва, дає їй філософське обґрунтування. Основні ідеї педагогіки партнерства: увага вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, що викликає у них радісне почуття успіху, руху вперед; вчитель усіма засобами має вселяти в учнів упевненість у тому, що мета буде досягнута, тема – добре засвоєна; надання учням опорних сигналів для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу; виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема оцінки; надання дитині свободи вибору у процесі навчання; застосування самоаналізу, який реалізує ідею колективного аналізу. Коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, але й колективом, вони працюють набагато старанніше; створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості.

Педагогіка співробітництва передбачає відкриття, довірливе ставлення дітей до дорослих у школі й у родині. Педагогам не можна сварити дітей з батьками. Учитель не повинен скаржитися батькам на дітей у щоденниках, розпалювати змагання між батьками, надавати відомості успішності за місцем

роботи батьків. Педагогіка співробітництва пропонує такі прийоми, за яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя до себе.

Педагогами-новаторами доведено, що робота з використанням ідей педагогіки партнерства дає вражаючий результат – у навчальному закладі створюється сприятливий психологічний клімат, формується високий рівень внутрішньої мотивації учнів до навчання, сам процес навчання оптимізується, як наслідок цього, з'являється висока якість знань усіх учнів.

До основних принципів педагогіки співробітництва належать:

- 1) повага до особистості;
- 2) доброзичливість та позитивне ставлення;
- 3) довіра у стосунках;
- 4) діалог – взаємодія – взаємоповага;
- 5) принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання всіх домовленостей);
- б) розподілене лідерство [43].

Дослідження останніх років доводять, що створення партнерських стосунків між учасниками освітнього процесу вимагають перш за все виключення авторитаризму та будь-яких проявів влади вчителя над учнями. Педагог разом із учнями та батьківським колективом повинні разом іти до спільної мети. При цьому у такій формі взаємовідносин ніхто із учасників не повинен панувати над іншими, а авторитет учителя повинен будуватися виключно на переконанні учнів у чеснотах та компетентності свого наставника.

Головними аспектами даного напрямку є:

- а) в підґрунті педагогіки партнерства знаходяться спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем та батьками;
- б) учні, батьки і вчителі об'єднуються спільними цілями і стають добровільними та зацікавленими причасниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат;
- в) школа повинна ініціювати нове, ґрунтовне залучення сім'ї у побудові освітньої траєкторії дитини;

г) діалог та багатостороннє спілкування між батьками, учнями та вчителями замінить одностороннє авторитарнє спілкування між учнями та вчителем.

У процесі реалізації цього напрямку педагогіки спільна діяльність учителя і учнів повинна ґрунтуватися на взаєморозумінні та гуманізмі, на єдності їх інтересів та прагнень. Учитель має стати другом, сім'я – залучатися до побудови освітньої траєкторіє дитини. Педагогіка партнерства визначає такий спосіб співпраці між педагогом і дитиною, який не залишає поза увагою різницю в їхньому життєвому досвіді, знаннях та вміннях, але при цьому передбачає безумовну рівність у праві на повагу, доброзичливе ставлення та взаємну вимогливість. Крім того партнерські стосунки між усіма учасниками навчально-виховного процесу повинні будуватися на засадах толерантності.

Визначення змісту та мети виховання толерантності молодших школярів потребує попереднього аналізу функцій толерантності. У Андрієвської В. В. ми знаходимо характеристику мирозабезпечувальної, регулятивної та психологічної функцій толерантності. Так, мирозабезпечувальна функція визначає багатомірність середовища й різних поглядів; забезпечує гармонійне мирне співіснування носіїв інших релігійних, національних або культурних відмінностей. Регулятивна функція, на думку дослідника, дає змогу стримувати ворожість у поєднанні з позитивною реакцією, представляє конструктивний вихід із конфліктних ситуацій, орієнтує відносини на дотримання рівних прав, поваги та свободи. Психологічна функція стає основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві, формує та розвиває етнічну, національну самосвідомість, підтримує й розвиває самооцінку особистості. Учена також окремлює комунікативну та орієнтаційно-евристичну функції, які, на його думку, існують у межах індивідуальної моралі, оскільки толерантність дає змогу зрозуміти того, з ким спілкуєшся, а також оптимізує процес спілкування. У межах суспільної моралі дослідник виділяє гносеологічну, прогностичну та превентивну функції [3]. У дослідника Андрієвської В. В., крім вищевказаних функцій толерантності, можна знайти характеристику таких

функцій, як: виховна, креативна, феліцитологічна. Так, виховна функція забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії і досвіду людства в цілому; є зразком організації життєдіяльності в соціумі; забезпечує успішну соціалізацію; розвиває етичне розуміння, співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших; розвиває готовність до спілкування, співпраці й розуміння; дає можливість встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп, іншого світогляду; забезпечує збереження та перебільшення культурного досвіду групи, етносу, суспільства. Креативна функція забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності; створює умови для безпечного вияву дивергентності, творчої активності. Феліцитологічна функція дає змогу відчути щастя від спілкування з іншими представниками й усвідомлення своєї індивідуальності, від визнання особистості групою і світом у цілому. Виділяють також гуманітарну, ідентифікаційну функції толерантності й функцію соціальної адаптації. Соціально-адаптивна функція толерантності значуща, оскільки реалізується в процесі рефлексії особистості, а гуманітарна засновується на формуванні ціннісних орієнтацій та інтересів людини «з метою розвитку духовно багатой особистості, що вміє протистояти авторитаризму і не людяності» [40].

Толерантність і освітній простір мають міцний взаємозв'язок, оскільки виховання толерантності відбувається більш успішно саме в освітньому просторі, водночас ефективність навчально-виховного процесу в межах освітнього простору залежить від прояву толерантності у взаємодії тих, хто навчається.

Отже, основні функції толерантності в молодшому шкільному віці ми виділяємо, виходячи зі специфіки самої толерантності, а також психолого-педагогічних домінант виховання толерантності в учнів молодших класів. Так, серед функцій, які толерантність може виконувати в життєдіяльності молодшого школяра, виділяємо функції стійкості, спонукальну, адаптаційну, оцінно-прогностичну та інтегруючу. Функція стійкості полягає у формуванні в учнів

молодших класів адекватного ставлення до дійсності, конкретних життєвих ситуацій, власної поведінки й оточення.

Спонукальна функція толерантності забезпечує початок поступового усвідомлення молодшим школярем власної позиції, власного «Я», що передує формуванню самоідентифікації й автономії його особистості. Ця функція визначає мотивацію поведінки молодшого школяра, сприяє розвитку його критичного мислення, розширює кругозір. Адаптаційна функція сприяє становленню позитивного ставлення до конструктивної співпраці з виробленням спільного вирішення проблем. Оцінно-прогностична функція дає змогу молодшому школяреві поступово розширювати контакти спілкування, сприяє вмінню встановлювати контакти на основі відкритого діалогу. Учні поступово починають розуміти, що сумісна діяльність не завжди ґрунтується на основі однакових уявлень, інтересів і мотивів. Інтегруюча функція спрямована на подолання внутрішніх зіткнень із зовнішніми, що присутні в мікрогрупах і загрожують збереженню групи. Зазначена функція забезпечує стабільність у мікрогрупах, класі, школі та стимулює розвиток міжособистісних стосунків між учнями.

Толерантна поведінка виявляється в позитивному ставленні до себе – почутті власної гідності та вмінні поважати гідність інших людей, незалежно від національної, етнічної, релігійної і соціальної приналежності та індивідуальних особливостей; здатності до самопізнання та саморозвитку; позитивному ставленні до інших та доброзичливому ставленні до світу. Саме тому сім'я показує зразок та закладає основи толерантних відносин. Дослідники В. Маралов, В. Ситаров, А. Козлова пропонують розпочинати формувати толерантність у дошкільному віці через тренування і розвиток витримки, у молодших школярів – через формування елементів толерантності, у підлітковому і старшому шкільному віці – через розвиток толерантності.

У молодшому шкільному віці (2-4 класи) орієнтація дітей у своїй поведінці на дорослих замінюється орієнтацією на колектив ровесників. Все більшого значення для розвитку дитини набуває її спілкування з однолітками, де

засвоюються відносини дружби, лідерства. Переважає гомосоціальний характер спілкування [19].

Толерантність виявляється у молодших школярів у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з людьми, визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтації на позитивне в людях; здатності до морального вдосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі; співчутті, співпереживанні, доброті, своєчасній допомозі, доброчесності й милосерді.

Толерантність молодших школярів визначається сформованими в особистості установками, звичками, світоглядом; підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню. Важлива роль у цьому належить педагогу. Духовна культура вчителя відбиває здатність його до грамотного, вільного і повного сприйняття та аналізу різноманітних явищ реальної дійсності, умінні адекватно оцінювати й класифікувати її, а головне – будувати педагогічну діяльність відповідно до соціально значущих норм людяності і краси.

Глибокі знання, високодуховна ерудиція стимулюють виникнення різнобічних інтересів у вихованців, а наявність естетичних почуттів допомагає вчителю не лише зрозуміти, а й відчувати переживання учнів, розібратися у внутрішніх мотивах поведінки дітей, піднятися у ставленні до учнів на рівень “розумних почуттів” [19].

Смислом виховання є вирішення гуманітарних завдань. Виховання повинно залучити особистість до мови людської культури; повинно допомогти усвідомити дійсність як «світ людини», як взаємодію людей. Вирішуючи гуманітарні завдання, виховання підводить особистість до усвідомлення своєї унікальності. Виховання – це формування особистості як творця свого життя і своєї долі. Воно готує людину до суб'єктивної діяльності. Гуманістичне виховання особистості передбачає формування здібності до саморозвитку, культивування імпульсу до самовдосконалення.

У закладі вищої освіти відбувається процес залучення молоді до загальнолюдських моральних та естетичних цінностей, таких як добро, краса, істина, любов, гармонія, духовність. Гуманістичний напрямок у розв'язанні глобальних проблем вищої освіти передбачає передусім виховання гуманістичного типу особистості студента, орієнтованого на творче перетворення соціальної дійсності і саморозвиток. Найважливішим критерієм гуманізації вищої освіти стають не стільки набуті знання, уміння та навички, скільки усвідомлення й прийняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення.

Гуманістична спрямованість виховного процесу на факультеті дошкільної та початкової освіти пов'язана з формуванням творчої активності майбутнього педагога початкової школи, здібності до свідомої діяльності за законами добра і краси. Духовна культура вчителя відбиває здатність його до грамотного, вільного і повного сприйняття та аналізу різноманітних явищ реальної дійсності, умінні адекватно оцінювати й класифікувати її, а головне – будувати педагогічну діяльність відповідно до соціально значущих норм людяності і краси.

Глибокі знання, високодуховна ерудиція стимулюють виникнення різнобічних інтересів у вихованців, а наявність естетичних почуттів допомагає вчителю не лише зрозуміти, а й відчувати переживання учнів, розібратися у внутрішніх мотивах поведінки дітей, піднятися у ставленні до учнів на рівень “розумних почуттів” [19].

У цьому контексті орієнтиром для педагогів та батьків можуть слугувати такі роздуми вченого Л. Вигоцького : „Чомусь у нашому суспільстві склався однобокий погляд на людську особистість, і чомусь усі розуміють обдарованість і талановитість лише стосовно інтелекту. Але можна не лише талановито мислити, а й талановито почувати... Любов може стати таким самим талантом, і навіть геніальністю, як і відкриття диференційного обчислення. І там, і тут людська поведінка набуває виняткових і грандіозних форм” [19].

Смислом виховання є вирішення гуманітарних завдань. Виховання повинно залучити особистість до мови людської культури; повинно допомогти

усвідомити дійсність як "світ людини", як взаємодію людей. Вирішуючи гуманітарні завдання, виховання підводить особистість до усвідомлення своєї унікальності. Виховання – це формування особистості як творця свого життя і своєї долі. Воно готує людину до суб'єктивної діяльності. Гуманістичне виховання особистості передбачає формування здібності до саморозвитку, культивування імпульсу до самовдосконалення.

Як зазначає О. Я. Савченко, гуманізація – це олюднення виховних відносин, визнання цінності дитини як особистості, її прав на волю, щастя, соціальний захист як людини, розвиток і вияв його здібностей, індивідуальності. Людинознавча природа вчительської праці, її різнобічність і не завжди передбачуваність зумовлюють особливу роль **особистих якостей учителя**. Без любові до дітей не може бути справжнього вчителя. "Спершу люблю, а потім навчаю". [80]

На думку О. В. Вишневського, гуманізація особистості – це передусім самогуманізація, аспект і результат власної діяльності. Дитина опиняється у фокусі нашої уваги. Ця обставина змушує вчителя подивитися на учня з іншого боку, зокрема, заглибитись у внутрішній світ кожної дитини як у світ унікальний, уважно ставитися до її запитів, орієнтацій, умов життя тощо. Могутнім засобом гуманістичного виховання є стосунки між людьми – в школі і поза нею. Взаємини в школі піддаються педагогічному контролю, а тому вимоги до них особливі. Важливе значення має загальний стиль життя, який склався у школі чи в окремому класі і який задається найперше керівництвом школи і самим учителем.

Учений зазначає, що добрі та людські стосунки засвоюються дитиною як норма життя. Слова Т. Г. Шевченка „Раз добром нагріте серце вік не прохолоне” вказують на одвічний закон гуманістичного виховання: атмосфера добра формує добру людину, авторитарність і жорсткість – сприяють розвитку мізантропічних рис у її характері, бо немає в раба вищого прагнення, ніж стати деспотом [15].

Гуманізація освіти передбачає гуманітаризацію змісту навчання шляхом збільшення частки тих предметів, котрі репрезентують людину. Такі заходи



спрямовані на пріоритетність розвитку душі дитини, становлення людяної людини, а відтак і фахівця. Крізь призму гуманізму оцінюється і зміст та призначення усіх наук, включаючи природничі та фізико-математичні, їх завдання – служити людині, а не цілям, далеким від їх потреб. Добрим спеціалістом є лише той педагог, у якого високо розвинуті духовні якості – прагнення до добра, краси, правди тощо.

Серед актуальних завдань формування гуманності, моральності, духовної культури майбутніх учителів початкових класів сьогодні можна вважати такі: необхідність використання духовно-культурного потенціалу різноманітних навчальних дисциплін; раціональне використання різноманітних форм навчально-виховного процесу в духовно-культурній освіті студентів; необхідність факультативного вивчення курсів теорії культури і естетики; розвиток у студентів культурно-естетичних потреб; використання виховних резервів національної культури і мистецтва. Духовно-культурну підготовку студентів можна розглядати як умову розвитку їх професійно-педагогічної творчості, умову формування інтелігентності. Істинна інтелігентність відзначається не рівнем одержаної освіти, не характером професійної підготовки, а ціннісними орієнтаціями особистості.

Одним із важливих завдань гуманного виховання майбутніх учителів є формування моральної активності студентів. Гуманно-моральна активність має різні форми прояву: спонукає до систематичного спілкування з прекрасним, високоморальним; прагнення відстоювати свої морально-етичні погляди; здібність діяти на основі принципів моралі і людяності. Духовно-моральна активність у навчальному процесі досягається добором змісту моральної освіти, евристичними методами навчання, емпатією, емоційністю, вільним вибором окремих гуманітарних дисциплін. Засобами включення студентів у процес пошуку морально-етичних знань виступають проблемні питання на лекціях, система самостійних робіт з питань історії і теорії всесвітньої та національної культури, гуманістичного виховання, дослідницькі завдання в навчальній та позааудиторній діяльності студентів.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів – суть і мета гуманного виховання. Моральна свідомість не тільки віддзеркалює етичні боки життя, вона формує в особистості стійку потребу у творчості. Творчість – форма самоутвердження людини, його самодіяльності і саморозвитку. Творча діяльність за своєю сутністю духовна, тому що в процесі її досягається гармонія світу, його краса. Виховання творчості – це розвиток самостійності, активності особистості, уміння діалектично мислити і діяти співвідносно з ідеалами.

На думку І. Беха, у вихованні в особистості гуманних цінностей істотним є відношення, яке складається між спонукою за емоційним переживанням і об'єктом цього переживання. Завдання педагога – спрямовувати методичну роботу на формування у вихованця суб'єктивної значущості самої моральної вимоги, яка поєднується у внутрішньому плані з узагальненим завданням про об'єкт емоційного переживання. Тоді, наприклад, милосердя й характеризуватиме моральність особистості. Морально-духовне виховання неможливе без відповідного ідеалу, за яким твориться модель особистості. Досягнення такої моделі вимагає від особистості спрямованої роботи над собою, подолання внутрішнього опору, який буває доволі сильним. Тому особистість має максимально активізувати всі свої внутрішні резерви, спрямувати їх у практичне русло. Тільки за цієї умови вона зможе виховати в собі орієнтир до постійного морально-духовного піднесення [7].

Гуманно-творчий потенціал студентів формується найбільш ефективно при систематичному зануренні у спілкування, у процесі самостійної художньої творчості. Духовно нерозвинений індивідуум сильно програє як сила творча, для нього характерний формально-догматичний тип інтелекту, що свідчить про недостатній розвиток уяви, творчих здібностей, творчого сприймання дійсності.

Творчий процес – важливий засіб самопізнання, тому що все, що створено людиною, наділено конкретно людською суб'єктивністю. Продукт творчості знаходиться у прямій залежності від багатства культури, а також ступеня і якості його вираження. Без цього не може бути творчості. Тому для того, щоб формувати творчу особистість, духовно окрилену особистість майбутнього

вчителя треба намагатись дати їй можливість вільно виражати свою творчу індивідуальність.

Ж. Маценко зазначає, що гуманність є складним гармонійним поєднанням певних психічних та особистісних якостей людини і визначає такі складові вияву духовності: потребово-ціннісний компонент, що містить духовні потреби та духовні ціннісні орієнтації; пізнавально-інтелектуальний компонент, який представлений такими особливостями розумової сфери, як спостережливість, допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення; вольовий компонент духовності (цілеспрямованість, наполегливість, самовладання, саморегуляція); учинково-діяльнісний компонент духовності – здійснення духовного саморозвитку і духовної діяльності; гуманістичний компонент духовності – ставлення людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; естетичний компонент духовності – прагнення людини до краси [56].

Зазначені складові гуманізації можна розглядати як психологічні орієнтири у освітньому процесі факультету дошкільної та початкової освіти. Їх цілеспрямоване формування є одним із завдань гуманного розвитку особистості. Шляхи підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації виховного простору початкової школи дуже різноманітні. Викладачами факультету дошкільної та початкової освіти МНУ імені В. О. Сухомлинського віддається перевага тим, за допомогою яких в основному відбувається формування моральних та естетичних поглядів і переконань студентів, гармонійної картини світу, гуманного ставлення до дійсності:

- створення гуманно-моральних ситуацій, що вимагають особистої оцінки (обговорення одержаних вражень в обстановці довірливої бесіди, вільного вираження особистих оцінок);

- накопичення морально-етичного досвіду (духовно-культурний досвід складається в процесі вивчення усіх навчальних дисциплін на факультеті дошкільної та початкової освіти; світоглядне значення має засвоєння таких понять, як “прекрасне”, “високоморальне”, “високопорядне”, “благородне”, “духовне” тощо);

- включення студентів в творчо-художню діяльність в рамках благодійної програми “Твори добро” (збір коштів та іграшок для онкохворих дітей, культурні програми для Будинку дитини, Будинку людей похилого віку);
- введення естетичних елементів в організацію навчально-виховного процесу (оздоблення студентських аудиторій, організація виставок творчих робіт студентів);
- виховання моральних почуттів (в почуттях людини віддзеркалюється розвиток людини, і чим вища його моральна вихованість, тим вищий ступінь сформованості духовно-моральних почуттів);
- формування морального ідеалу (сформованість морального ідеалу є показником результативності духовного розвитку особистості).

Викладачі факультету дошкільної та початкової освіти, які творчо поєднують процес навчання і виховання на лекціях, практичних заняттях і в позааудиторний час (кураторська робота, діяльність науково-творчих гуртків, проблемних груп), програмуючи весь комплекс навчальних і наукових виховних завдань в системі різноманітних видів діяльності студентів, домагаються використання всіх навчальних дисциплін для формування високоморальних почуттів та духовних цінностей майбутніх педагогів.

Результативність гуманного виховання перебуває у прямій залежності від умов, в яких студенти змогли б досягнути специфіку виховних ситуацій, типових для шкільної практики, навчилися б знаходити правильні рішення, не допускати педагогічних помилок і прорахунків. Великі можливості в цьому плані має змістовна позааудиторна виховна робота. Позааудиторна робота розглядається як сукупність виховних заходів духовної спрямованості, які проводяться на кафедрі, в університеті на основі студентського самоврядування, активності й самостійності студентів при керівній ролі студентського активу і вчасній допомозі викладачів.

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманізації виховного простору початкової школи є однією з актуальних проблем, що потребує вирішення в сучасних умовах. Тому найбільш вагомим є

не стільки розвиток та зміна усталених теоретичних положень гуманізації педагогічної діяльності вчителів, скільки підвищення якості практичного втілення феномену гуманізації в початкових класах на основі творчого застосування теоретичних уявлень.

На думку Хуторського А., найбільш успішно вирішує проблему навчання дітей по-різному той педагог, який знає і володіє набором різних методів, форм, інноваційних технологій освіти. Від такого вчителя потрібне безперервне переосмислення своїх дій і позицій, для нього стає звичною ситуація освітньої невизначеності [115].

Під час навчання батькам та дитині потрібно виробити звичку обговорювати вдома та у школі, яким шляхом краще рухатися, що потрібно для досягнення успіху, які кроки матимуть найкращий результат; не боятися вносити корективи до інноваційної освітньої траєкторії, враховуючи розвиток школяра і розкриття у нього нових здібностей і навичок. Учень спільно з батьками і вчителями повинен навчитися оцінювати результати своєї роботи, а в разі невдач – вміти проаналізувати і самостійно визначити помилки.

Як зазначено у Концепції Нової української школи, кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія і співпраця між учителем, учнем і батьками, учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними і зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітньо-виховного процесу, відповідальними за результат.

Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках даної моделі вчителі будуть максимально враховувати права кожної дитини, її здібності, інтереси та потреби, таким чином реалізуючи на практиці принцип дитиноцентризму [43].

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що результати навчання значно покращуються під час роботи за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у процесі індивідуальних дослідницьких проєктів молодших школярів.

Проєктування сьогодні розглядається як важлива складова педагогічної діяльності тому, що саме за рахунок врахування психолого-педагогічних аспектів проєктування вдається створити соціально-педагогічне середовище, в якому буде розкрито особистісний розвиток кожного учасника, будуть створені умови для творчої активності всіх членів колективу та їх індивідуального саморозвитку [27].

Одним із видів педагогічного проєктування розвитку особистості учня є індивідуальна освітня траєкторія. У свій час різні підходи до трактування даного терміну запропонували у своїх наукових працях П. Антошкіна, С. Воробйова, А. Гаязов, Н. Зверєва, С. Ізюмова, В. Лоренц, Л. Мягкоход, Н. Суртаєва, А. Хуторський, М. Утепов та інші.

У сучасній педагогіці активно використовуються два терміни – «індивідуальна освітня траєкторія» та «індивідуальний освітній маршрут». Ці категорії розглядаються як конкретне і загальне, тобто індивідуальна освітня траєкторія набуває конкретизації в освітньому маршруті.

Індивідуальний освітній маршрут являє собою персональну програму формування молодшим школярем певної компетентності, що відповідатиме його віку та здібностям, інтересам, мотивації тощо.

Багато педагогів визначає індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учню позиції суб'єкту вибору, інші – вважають, що це набір конкретних дидактичних і методичних засобів, що забезпечують розвиток учня, який ґрунтується на його індивідуальних та вікових особливостях [36].

На думку Тарапаки Н. В., індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. У тісній співпраці з учнем та його батьками кваліфікований вчитель повинен

визначити основні здібності, нахили, таланти дитини. І лише з урахуванням побажань школяра, скласти особливий індивідуальний план дитини [99].

Індивідуальна освітня траєкторія реалізується через складання індивідуальної освітньої програми, яка є її технологічним забезпеченням, а технологія проектування ІОТ виступає її засобом втілення. Структура програми досить складна і має такі компоненти:

- цільовий (передбачає постановку цілей і провідних напрямків в області одержання освіти);
- змістовий (передбачає реалізацію у рамках конкретної освітньої програми змісту освіти);
- технологічний (технології, методи, методика, що використовуються у процесі);
- діагностичний (система діагностичного супроводу);
- організаційно-педагогічний;
- результативний (опис очікуваних від реалізації результатів).

Суб'єктами проектування виступають учень і вчитель. При чому образ учителя – збірний, тому що учень виступає в таких парах: учень – класний керівник, учень – учитель-предметник, учень – психолог [99].

У загальному вигляді індивідуальна освітня траєкторія має такі структурні компоненти: мета і завдання навчання, навчальний план, спецкурси, факультативи, індивідуальні консультації, вибір додаткових освітніх ресурсів, що надаються установами освіти конкретного міста, форми і методи вивчення начального матеріалу, творчі, дослідницькі роботи, проекти, освітні результати, форми перевірки.

У процесі розробки індивідуальної освітньої траєкторії особливе місце відводиться батькам, які зможуть вносити певні корективи після попереднього обговорення ІОТ дитини. Під час обговорення індивідуальної освітньої траєкторії батькам надається можливість консультуватися з класним керівником, шкільним психологом та адміністрацією навчального закладу. Саме тому формуванню стосунків співпраці та взаємодопомоги між школою та сім'єю

приділяється так багато уваги.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з даної теми та дослідивши сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу, ми з'ясували, що існує кілька практичних кроків до встановлення системи педагогічного супроводу руху учнів за індивідуальними освітніми траєкторіями:

- введення в систему освіти посади вихователя-наставника (тьютора) та організація роботи їх методичних об'єднань ;

- створення належних умов для надання можливості брати участь у різноманітних проектах, літніх програмах та програмах партнерства з іншими закладами освіти;

- цілеспрямована підготовка майбутніх учителів у вищому навчальному закладі до означеного виду педагогічної діяльності.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті. Під особистісним потенціалом студента тут розуміється сукупність його здібностей: пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих здібностей студентів відбувається в ході освітнього руху студентів по індивідуальних траєкторіях. Будь-який студент здатний знайти, створити або запропонувати свій варіант рішення будь-якої задачі, що відноситься до власного навчання. Студент зможе просуватися по індивідуальній траєкторії у тому випадку, якщо йому будуть представлені наступні можливості: вибирати оптимальні форми і темпи навчання; застосовувати ті способи навчання, які найбільш відповідають його індивідуальним особливостям; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку і коригування своєї діяльності [44].

Траєкторія – слід від руху. Програма – її план. При складанні індивідуальної освітньої траєкторії:

- викладач створює студентові можливість для вибору, виступаючи, як консультант і порадник. На занятті викладач враховує індивідуальні інтереси студентів; особливості навчальної діяльності; види навчального заняття, яким



віддаються переваги; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння навчального матеріалу; види навчальної діяльності;

– для студента при складанні індивідуальної траєкторії найважливіше – оцінити свої можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які він припускає прикласти для вивчення того або іншого матеріалу або щоб добитися запланованого результату.

Результати руху по освітній траєкторії можна перевіряти, орієнтуючись на створений студентами продукт; отримані знання, які реалізуються в уміннях оперувати ними в стандартній або творчій ситуації, відмічаючи формування різного виду умінь – розумових, комунікативних, пізнавальних і так далі. Крім того, потрібний постійний зворотний зв'язок, що дозволяє не лише коригувати рух студента по траєкторіях (а іноді і саму траєкторію), але і оцінювати його просування.

Сам студент вибирає або разом з викладачем обмірковує способи, види діяльності, форми контролю, тобто програмує свою освітню діяльність.

У результаті індивідуального освітнього руху кожен студент пропонує ідеї, розробляє моделі, конструює моделі у зв'язку з матеріалом, що вивчається. Цього вимагає принцип продуктивності навчання – провідний принцип особистісно зорієнтованого навчання.

Побудова індивідуальної освітньої траєкторії у навчальній діяльності майбутніх учителів засобами педагогіки співробітництва – це суттєвий внесок у підготовку сучасного вмотивованого фахівця Нової української школи. Цей напрямок науково-дослідницької діяльності взаємозбагачує викладача вищої педагогічної школи та її випускників, розкриває перспективи для формування майстрів педагогічної справи.

Подальшого дослідження потребує кваліфікована підготовка майбутніх фахівців початкової школи до побудови освітньої траєкторії дитини засобами педагогіки партнерства.

### **1.3. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*Білявська Тетяна Миколаївна,*

доктор філософії в галузі гуманітарних наук,  
доцент

Не викликає сумнівів, що наразі в сучасному суспільстві актуальним видається питання щодо ролі системи освіти в майбутньому держави. Відповідно створено Концепцію Нової української школи, де зазначено, що вітчизняна освіта потребує реформування. У цьому контексті постає проблема, пов'язана зі значними змінами в системі навчання в Україні. Зокрема, першочерговим завданням є кардинально змінити систему підготовки майбутніх учителів початкової школи. Відомо, що запроваджено перехід до компетентнісно-орієнтованої моделі, яка визначає основним пріоритетом навчання формування ключових компетентностей на всіх рівнях освіти. Проте ж особлива роль у суспільному розвитку належить фаховій підготовці вчителя. Адже саме від цього залежить, як відбуватиметься становлення особистості молодших школярів в навчально-виховному середовищі. Тому важливим є формування професійної компетентності вчителя, а особливо вчителя початкової школи, який закладатиме ключові компетентності майбутніх учнів. Науковці зазначають, що професійна компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, способів мислення, які визначають здатність майбутнього вчителя успішно здійснювати професійну діяльність.

Очевидним є той факт, що у професійній діяльності саме вчитель виступає активним суб'єктом спілкування. Він повинен надавати та отримувати інформацію від учнів, колег та батьків, уміти налагоджувати контакти з ними. Відтак важливою складовою професійної компетентності вчителя є комунікативна, а одним із першочергових завдань вищої школи є її якісне та системне формування.

Варто зазначити, що в науковому обігу маємо значну кількість розвідок, які висвітлюють питання підготовки майбутнього вчителя до комунікативної діяльності. Зокрема, проблему педагогічної взаємодії досліджували І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський, О. Федій та ін.; поняття педагогічної комунікації висвітлили Н. Бутенко, О. Жирун, М.Заброцький, С. Левченко та ін.; структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя зазначили Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О. Савченко та ін.; питання формування комунікативної культури вчителя відбито у працях таких науковців, як-от: Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, М. Лазарева та ін.; технології розвитку комунікативних умінь вчителя дослідили А. Дубаков, Г. Бушуєва, А. Капська, О. Мерзлякова, Д. Хумест та ін.; формування комунікативної культури майбутніх учителів початкової школи вивчали Є. Овсяннікова, Т. Федоренко. Таким чином, аналіз наукової літератури доводить, що наразі спостерігаємо посилення уваги в колі науковців до проблеми професійної підготовки вчителя, зокрема її комунікативної складової. Однак попри значний пласт наукових розвідок все ж маємо низку протиріч у сучасному суспільстві. По-перше, не викладає заперечень, що вимоги сучасного суспільства до вчителя, який буде здатен професійно здійснювати педагогічну комунікацію, та реальний професійно-педагогічний рівень комунікативної компетентності випускника вищого навчального закладу не відповідають одне одному. По-друге, не на відповідному рівні розроблено педагогічні технології та створено умови щодо якісного та системного формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. По-третє, маємо значну прогалину між дидактичним потенціалом мовних дисциплін у формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя й недостатнім його використанням у практиці професійної підготовки сучасних спеціалістів.

Актуальність нашого дослідження пов'язана з тим, що зміни в сучасній початковій школі зумовлюють пошук нових напрямів професійної підготовки студентів, вимагають її оновлення та вдосконалення. Відповідно до сучасних

вимог компетентнісний підхід вважають певною методологією, яка впливає на професійну підготовку фахівців. Не викликає сумніву теза про те, що компетентнісний підхід є важливим для процесу модернізації вищої освіти в Україні. Відповідно актуальним сьогодні видається висвітлення його основних положень у контексті вдосконалення професійної підготовки вчителів початкових класів.

Світові тенденції глобалізації, соціально-економічні трансформації в Україні висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У цьому контексті беззаперечною є роль вітчизняної системи освіти, яка повинна забезпечити формування ключових компетентностей майбутніх спеціалістів. Так, з'ясовано, що термін «компетентність» походить від латинського слова *competens*, що в перекладі означає «належний» «відповідний». Компетентність у навчанні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають як інтегрований результат, який передбачає поряд з накопиченням класично визначених стандартів педагогічної науки (маємо на увазі знання, уміння й навички), формування здатності в майбутніх спеціалістів практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у відповідній сфері. Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасній педагогічній науці немає єдиної чіткої класифікації щодо компетентностей, якими мають оволодіти майбутні фахівці. Так, проблему компетентнісного підходу в освіті досліджували такі вчені: Бібік Н., Ващенко Л., Єрмаков І., Локшина О., Савченко О., Пометун О., Овчарук Л., Хомський Н., Хуторський А. та інші. Лінгвістичну основу цієї проблеми закладено у працях вітчизняних мовознавців (Городенська К., Гриценко П., Єрмоленко С., Дудик П., Кочерган М., Мацько Л., Плющ М., Пономарів О., Ющук І. тощо). У контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної мовної освіти у вищій школі важливе значення мають розвідки відомих українських лінгводидактів (Біляєва О., Пентилюк М., Климової К. тощо). Однак попри те, що все ж існує низка досліджень, у яких висвітлено різні аспекти фахової підготовки вчителів до професійної діяльності, все ж дедалі гостро постає проблема якості та

відповідного рівня підготовки майбутніх спеціалістів в контексті сучасної системи освіти.

Є різні підходи до аналізу проблем періодизації професійної підготовки вчителя в Україні. У межах нашого дослідження досить продуктивним видається етап професійної підготовки вчителя з 60–70 рр. ХХ століття. Саме в цей період відзначено в педагогіці та лінгводидактиці як початковий етап апробації комунікативного підходу. У контексті проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи ми визначили такі межі: 60–70-ті рр., 70–80-ті рр. (передкомунікативний період) та 80–90-ті рр. – перша чверть ХХІ ст. (комунікативний період), 2000–2011 рр. ХХІ ст. (комунікативно-компетентнісний період). Відповідно актуальним видається проаналізувати філософсько-освітню, педагогічну, лінгводидактичну теорії докомунікативного періоду (60–70-ті рр. ХХ ст.). Так, у постанові ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР (1972) «Про заходи щодо подальшого удосконалення народної освіти в СРСР» було визначено пріоритетні напрямки розвитку та провідні завдання закладів вищої освіти. Відомі дослідники професійної підготовки цього періоду Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, М. Скаткін, О. Щербаков наголошують, що високий рівень в учительській професії досягають лише ті, хто визначив особисто сенс професії та усвідомив її суспільне призначення. Вчені дослідили від чого залежить рівень продуктивності та якості педагогічної діяльності. Так, Н. Кузьміна визначила об'єктивно-суб'єктивні чинники досягнення певного рівня професіоналізму педагогічної діяльності, пов'язаних з реальною системою дій педагога, його мотивами, спрямованістю, здібностями, організацією професійного середовища тощо.

Зміни у професійній підготовці вчителя початкової школи у закладах вищої освіти були зумовлені активним розвитком науково-технічного прогресу, упровадженням нових технологій, інформатизацією суспільства. Це вимагало відповідної освітньої та культурної підготовки фахівців. У цьому контексті постала реальна потреба пошуку резервів удосконалення

професійної підготовки майбутніх учителів, покращення якості навчання у вищій школі.

Модернізація змісту професійної підготовки аналізованого періоду у закладах вищої освіти відбувалася шляхом упровадження нових предметів психолого-педагогічного циклу: вступу до спеціальності, педагогіки, історії педагогіки, методик викладання, загальної вікової та педагогічної психології; педагогічних факультативів; спецкурсів та спецсемініарів.

Методологічні основи лінгводидактики у той період заклали такі вчені, як-от: вчені Є. Адамович, Б. Беляєв, Б. Лапідус, Г. Липкіна, М. Рождественський, Л. Щерба. Аналіз літературних джерел засвідчує низку нових досліджень того часу, які висвітлювали питання підготовки вчителя та розвитку усного мовлення; проблеми впровадження системи комунікативних вправ. Учені Б. Беляєв, А.Бойцова, І. Мельниченко, Й. Казнадзей та ін. вивчали підготовку майбутніх фахівців до систематичної роботи з усного й писемного мовлення, запропонували тренувальні вправи щодо збагачення словника синонімами, антонімами. Вивчення наукових розвідок того періоду, доводить, що зазначені дослідження щодо професійної підготовки майбутніх учителів відзначено в науці як позитивні надбання, проте все ж сучасні науковці вбачають у них і низку недоліків. Так, у той період основною дидактичною одиницею мовлення вважали речення. Тому відповідно вчителі більше уваги приділяли розвиткові умінь і навичок щодо побудови словосполучення та речення, і менше – на зв'язне висловлювання. Відповідно це не сприяло усвідомленню про те, що мова вкрай важливий інструмент спілкування в різних сферах діяльності. Науковці у дослідженнях того періоду не розрізняли поняття «мова» і «мовлення», увесь процес розвитку мовлення було позначено терміном «розвиток мови» (цей термін був актуальним у методиці до 70-рр. ХХ ст.). Питання вдосконалення різних аспектів професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у 70–80-ті рр. минулого ХХ ст. віддзеркалено в працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Бондаря, О.Вербицького, Н. Кузьміної, М. Скаткіна.

Аналіз наукової, навчальної літератури засвідчує, що в 70-ті роки ХХ століття вітчизняна наука запропонувала нові педагогічні концепції до організації освітньої діяльності: професіографічний, діяльнісний, системний, комунікативний. Це відбито в дослідженнях Є. Березняка, Д. Ніколаєнка, В.Сластьоніна, О. Смирнової, М. Черпінського та ін. Так, російський дидакт В. Сластьонін [37] заклав нові перспективні підвалини до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, актуальні й до цього часу, зокрема професіографічний підхід. Діяльнісний підхід найбільш повно представлено в професіограмах, розроблених Є. Березняком, Д. Ніколаєнком, О. Смирновою, В. Сластьоніним, М. Черпінським. Так, О. Смирнова окреслює модель спеціаліста як описовий аналог діяльності, що у формалізованих конструкціях висвітлює її найважливіші характеристики. Дослідники Є.Березняк та М. Черпінський, розробили професіограму вчителя іноземних мов, визначили таку її структуру: сукупність знань, уміння проводити педагогічний експеримент, узагальнювати власний та інший педагогічний досвід роботи; педмайстерність; організаторські вміння; зовнішній вигляд. У 70-ті роки ХХ століття вчені також досліджували психологічні засади формування багатомовності людини (А. Яцикевичус). Значна частина досліджень професійної підготовки була сфокусована на вивченні проблеми педагогічної майстерності у межах спілкування. Так, О. Абдулліна, І. Зязюн, А. Маркова, Н. Кузьміна, Н. Никандров, В. Сластьонін, Л. Спірін з'ясували сутність педагогічної майстерності, її зміст; І. Зязюн, М. Кухарев, Н. Тарасевич визначили її ознаки та структурний склад. Низка вчених досліджувала професійну компетентність вчителя (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков), питання формування і розвиток різних педагогічних здібностей: комунікативних, організаторських, перцептивних (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, В. Крутецький, М. Никандров, О. Щербаков). У межах нашого дослідження важливо наголосити, що саме в той період учені вдавалися й до вивчення питання навчання спілкуванню майбутнього вчителя. Зокрема, у дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Добровича, І. Зязюна, В. Кан-Калика,

О. Леонтєва, В. М'ясищева висвітлено закономірності та механізми спілкування, а також визначено методологічні та наукові позиції, суть, структуру спілкування, визначено низку вмінь, що забезпечують цей процес. Відомий учений І. Зязюн, надаючи великого значення розробці особистісно орієнтованої моделі підготовки педагога та реалізації її в практичній діяльності, розглядає педагогічне спілкування як діалог, як суб'єкт-суб'єкту взаємодію.

Разом з позитивними змінами варто відзначити й негативні тенденції професійної підготовки у закладах вищої освіти. Науково-технічний прогрес того часу вимагав мобільної системи підготовки фахівців, але програми вивчення дисциплін, передусім професійно орієнтованих, суттєво не було змінено. Вищі навчальні заклади не мали права змінювати програми навчання, самостійно перерозподіляти навчальні години за компонентами професійної підготовки, посилювати зміст професійної предметної підготовки за рахунок соціально-політичних дисциплін, на яких дедалі більше посилювали акцент.

Таким чином, впровадження комунікативного підходу процес професійної підготовки фахівців початкової освіти не був актуальним у той період.

Першу чверть 80-х років ХХ століття науковці відзначають як кризовий період в освіті. У ці роки освіта орієнтувалася, як і раніше, на цінності індустріалізації, а вища освіта розглядалася як одна з найбільш невиробничих галузей народного господарства, могутній засіб прискорення темпів соціального, науково-технічного і культурного прогресу тощо. Роль освіти в розвитку особистості було знівельовано. Кризовими ознаками тогочасної професійної освіти визначено дефіцит освіченості й професіоналізму фахівців; суттєве зменшення престижу знань і перевага утилітарних цінностей; зниження ефективності навчання на всіх рівнях професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Однак реформування системи освіти, зокрема й педагогічної, поступово відбувалося за певними напрямками: запровадження



цільового прийому студентів на факультети педагогічних інститутів за направленнями педагогічних рад шкіл, обласних і міських органів освіти; гуманітаризація вищої освіти як стратегічна мета; підвищення ролі університетів у підготовці висококваліфікованих учителів для загальноосвітньої та професійної школи; запровадження індивідуального підходу в підготовці спеціалістів з метою розвитку їх творчих здібностей. Різні аспекти професійної підготовки вчителя цього періоду вивчено багатьма дослідниками. Серед них: формування і розвиток професійної майстерності, творчості (І. Зязюн, В. Моляко, В. Паламарчук); психологічні аспекти професійного становлення (Л. Божович, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); вплив форм і методів навчально-виховного процесу на формування особистості майбутнього фахівця (Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Краєвський, Г. Щукіна); формування професійно важливих особистісних якостей спеціалістів (Б. Гершунський, А. Петровський, С. Рубінштейн); формування розумових дій і мовленнєвих здібностей (Д. Богоявленська, П. Гальперін, М. Жинкін); формування професійної комунікативної компетентності (М. Вашуленко, І. Зимня, О. Савченко).

У кінці 80-х та в 90-х рр. ХХ ст. проблемі навчання спілкування у процесі професійної підготовки надають все більше уваги науковці, педагоги, психологи, вчителі-практики. Вагомий внесок щодо визначення психологічних основ формування комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя зробили психологи Б. Анан'єв, А. Бодальов, І. Зимня, Б. Ломов, О. Леонт'єв, А. Мудрик. Різні аспекти та напрями формування комунікативної компетентності вчителя вивчали вчені того періоду. Так, досліджували особливу роль спілкування у навчанні А. Дмитрієв, Л. Занков, І. Лернер; відзначають у своїх наукових розвідках єдність пізнання і спілкування у навчанні Ю. Бабанський, А. Мудрик, В. Сластьонін; розглядають навчання як організований процес спілкування В. Дьяченко, Л. Карлінська М. Скаткін. Низка вчених досліджує «комунікативне ядро особистості» (О. Бодальов), «комунікативну культуру» (А. Мудрик), «комунікативну майстерність»,

«комунікативні цілі, задачі, зміст, ситуації, підструктуру уроку» (В. Кан-Калик, О. Леонт'єв). У певних дослідженнях розкрито комунікативні аспекти педагогічної творчості (В.Кан-Калик, В. Сластьонін), а також комунікативність визнано інтегральною властивістю особистості (І. Зязюн, В. Кан-Калик).

Значний вклад у безпосередню розробку проблеми комунікативних умінь учителя, визначення їх сутності внесли Ф. Гоноболін, С. Кисельов, Н. Кузьміна, О. Орлова, В. Сластьонін, Л. Спірін. Широкий діапазон комунікативних умінь, певні класифікації знаходимо в роботах Є. Семенової, Л. Савенкової, І. Петерсона, А. Фоміна й ін. У дослідженнях, де висвітлено підготовку майбутніх учителів до спілкування, виділено такі основні аспекти:

- 1) розвиток певних особливостей мислення студентів, які відіграють важливу роль у сфері спілкування особистості;
- 2) розвиток вільного володіння мовленням; опанування мовленнєвої культури;
- 3) розвиток певних особистісних особливостей майбутніх учителів (товариськість, емпатія, спонтанність, рефлексія);
- 4) формування відповідних соціальних настанов у сфері спілкування;
- 5) формування і розвиток у студентів комунікативних умінь.

Таким чином, дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів у такому напрямку були орієнтовані на нову освітню парадигму, що зумовило зміну характеру взаємодії викладача й студентів на засадах співробітництва. Отже, аналіз наукових джерел переконує, що у середині 80-х рр. розпочалася інтенсивне дослідження та впровадження комунікативного підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя.

Так, у психолого-педагогічних дослідженнях того періоду на основі теоретичного осмислення проблем педагогічного спілкування було визначено шляхи підготовки вчителя до здійснення комунікативної діяльності. Комунікативний підхід був визначальним в удосконалених програмах, розроблених відповідно до вимог реформи загальної і професійної школи, де відзначалася особлива роль комунікативної функції. Педагогічне

спілкування було визнано як рушійна сила вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі.

Таким чином, історичний аналіз становлення професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті комунікативного та компетентнісного підходів, зокрема, генезу формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в педагогіці, дидактиці та лінгводидактиці вищої школи надає можливість виокремити три періоди: докомунікативний, комунікативний, комунікативно-компетентнісний.

Комунікація (від лат. *communis* – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, повідомляти, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь) – це процес та стан взаємодії людини з внутрішнім і зовнішнім світами, на основі яких «Я» усвідомлює себе, відкриває та актуалізує свою онтологічну, аксіологічну основу через знаходження й визначення себе в «іншому». «Іншим» може бути «Я», «Ти», «Воно», «Ми», що об'єктивується в людях, природі, суспільстві, культурі, космосі, божестві, тексті, комп'ютері тощо [18]. Варто зауважити, що здебільшого категорію «комунікація» ототожнюють з категорією «спілкування». Однак низка вчених все ж розмежовує ці поняття. Відомо, що будь-яка комунікація є спілкуванням, але не кожне спілкування – комунікацією, тобто існують певні ситуації, коли спілкування індивідів відбувається без комунікативних зв'язків. У такому випадку цей процес є психічною діяльністю, яка спрямована на себе. У педагогічному словникові С. Гончаренка поняття комунікації висвітлено, як «риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товарицькість. Формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі» [22, с. 58].

Варто зазначити, що професійно-педагогічна комунікація як специфічний процес взаємообміну інформацією у системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина» є засобом здійснення професійної діяльності вчителя. Успішність цього процесу залежить від рівня комунікативної компетентності фахівця. Сучасні вчені стверджують, що комунікативна компетентність – це таке інтегральне особистісне утворення, яке поєднує

усвідомлене розуміння вчителем цінності комунікативної діяльності, теоретичну і практичну готовність до її кваліфікованого виконання. Комунікативна компетентність по-перше, ґрунтується на спеціальних професійних знаннях та фахових уміннях, а, по-друге, на здатності здійснювати взаємообмін інформацією з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, працівниками освіти тощо.

У контексті трактування поняття професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи важливим видається дослідження С. Скворцової. Вчена визначає професійно-комунікативну компетентність вчителя початкової школи як інтеграційне особистісне утворення, що відбивається у процесі педагогічної комунікації з молодшими школярами, батьками та колегами та як здатність застосовувати досвід комунікативної діяльності на практиці [87].

Теоретичний аналіз наукових джерел доводить, що наразі відсутній єдиний підхід щодо визначення структурних компонентів комунікативної компетентності вчителя. Вкрай мало наукових досліджень, де б чітко та системно було б висвітлено питання структури комунікативних якостей та послідовності реалізації їх у комунікативних уміннях. Отже, маємо низку наукових розвідок, у яких учені висловлюють свій погляд щодо цього питання та розглядають різні структурні компоненти комунікативної компетентності. Так, С. Скворцова у своїх дослідженнях пропонує структуру комунікативної компетентності, яка складається з п'яти компонентів: 1) індивідуально-особистісний (успішність комунікації безпосередньо залежить від певних особистих якостей, необхідних для спілкування); 2) мовленнєвий; 3) інтерактивно-практичний (ця складова відбиває певні аспекти взаємодії між людьми); 4) полікультурний (відповідно до цієї складової відбувається взаємодія між різними народами і культурами, що є особливо актуальним в умовах глобалізації сучасного суспільства; 5) предметно-інформаційний (забезпечує уміння працювати з інформацією, що надає можливість фахівцям бути компетентним та конкурентоспроможним на ринку праці [87]. У цьому контексті

важливими є наукові розвідки К. Касярума, яка взяла за основу функціональний підхід у використанні засобів комунікації. У своєму дослідженні вона виокремлює мотиваційний, когнітивний, мовленнєвий, невербальний, інформаційний, рефлексивний компоненти у структурі комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей [37]. Проте А. Кунцевська стверджує, що комунікативна компетентність містить такі компоненти, як-от: комунікативність (здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми); володіння змістовною інформацією та вміння оперувати нею; здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння. Вона наголошує, що комунікативна компетентність учителя визначається трьома складовими: когнітивною (знання про педагогічну комунікацію); операційною (реалізація знань на практиці); мотиваційною (ставлення до комунікативної сфери власної діяльності) [102, с. 35].

У цьому питанні також необхідно враховувати, що професійно-педагогічна комунікативна компетентність майбутнього вчителя має більш глибокі джерела, які тісно пов'язані з особистісними рисами педагога, мотивами його діяльності, особистісними соціокультурними та комунікативними чинниками, ціннісними орієнтирами. У цьому контексті видається можливим дійти висновків, що комунікація є основою всієї педагогічної діяльності. Тому формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи відповідно до сучасних вимог суспільства є одним із головних завдань вищих навчальних закладів педагогічного спрямування.

Професійно-орієнтовані компетентності містять найважливіші вимоги до майбутніх учителів початкової школи, як-от: знання основних концепцій та розуміння тенденцій розвитку початкової освіти в школах України та інших держав; знання змісту державних програм початкової освіти; володіння базовими знаннями з дисциплін, які вивчаються в початковій школі; вміння логічно і послідовно викладати ці знання учням з урахуванням їхніх вікових особливостей; вміння розв'язувати завдання, пов'язані з практичним застосуванням теоретичних знань з навчальних предметів; вміння самостійно

здійснювати пошук та аналіз інформації з галузей, які вивчаються в початковій школі; здатність до проектування нових і вдосконалення існуючих технологій викладання навчальних дисциплін; уміння проводити консультативну роботу з учнями. У цьому контексті варто зазначити, що Державний стандарт початкової загальної освіти вимагає якісну професійну підготовку майбутніх педагогів на основі комунікативно-діяльнісного підходу. Відомо, що сучасний вчитель повинен ще у стінах вузу навчитися не лише вирішувати різноманітні професійні завдання у стандартних умовах, а й стати спеціалістом, здатним підходити до справи творчо. У кінцевому результаті випускник, який характеризується належним рівнем професійно-педагогічної компетентності, повинен оволодіти фундаментальними педагогічними і психологічними знаннями, які є основою методик викладання усіх навчальних дисциплін у початковій школі; цільовим, мотиваційним, змістовим, операційно-дійовим, емоційно-вольовим, контрольюючим та оцінно-результативним компонентами навчального процесу; знати психолого-педагогічні особливості розвитку особистості молодшого школяра; розуміти закономірності функціонування навчально-виховного процесу; оволодіти новою методологією та методикою лінгвістичної освіти; не лише засвоїти необхідний обсяг лінгвістичних знань та вмінь, але й розуміти їх внутрішню логіку та міжпредметні взаємозв'язки; оволодіти вміннями професійної самоосвіти та самовдосконалення, педагогічного спілкування і рефлексії тощо.

У контексті питання щодо комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливо зазначити педагогічні умови формування цієї здатності. Одна із головних умов – це формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації як засобу педагогічної праці. Не менш важливою умовою є використання у процесі вивчення психолого-педагогічних та мовних дисциплін діалогічних форм і методів роботи, системи комунікативних ситуаційних задач, соціально-психологічного тренінгу. Це сприятиме формуванню комунікативної здатності;

реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу як своєрідного тренінгу комунікативних умінь.

Насамперед треба враховувати, що студенти педагогічних інститутів, які готуються стати вчителями початкових класів, вивчають комплекс предметів лінгвістичного циклу, серед яких «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика викладання української мови», «Основи культури і техніки мовлення», «Дитяча література», «Сучасна українська література», «Дитяча зарубіжна література», «Технології вивчення галузі «Рідна мова». Ці предмети читаються різними викладачами, а тому постає проблема якомога тіснішої інтеграції названих навчальних дисциплін, а також полі структурності методик їх викладання, в першу чергу методики викладання української мови. При цьому корисним буде як вивчення і застосування прогресивних світових підходів без надмірного захоплення ними, так і аналіз та узагальнення цінного вітчизняного досвіду, практики науково-організаційної діяльності вищих закладів педагогічної освіти, науково-методичних досягнень сучасної педагогічної науки.

Варто зазначити, що особливе місце в системі фахової підготовки вчителів початкових класів належить дисциплінам мовознавчого циклу. Студенти спеціальності «Початкова освіта» вивчають розділ «Лексикологія» в межах курсу «Сучасна українська літературна мова з практикумом». Тут студентам запропоновано для вивчення основні теми. Окрім цього, відповідно до навчальної програми з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» передбачено вивчення мовних норм, серед яких відповідно є й лексичні норми. Таким чином, у результаті вивчення зазначених дисциплін студенти повинні засвоїти теоретичний матеріал, знати чинні лексичні норми української мови, вміти розмежовувати слова за належністю до груп лексики за семантичними відношеннями, вживати у мовленні слова різних груп, розрізняти питомі українські слова та іншомовні, визначати групи слів за стилістичним вживанням, визначати зміни, що відбулися в лексичному значенні слів, у словниковому складі мови, користуватися лінгвістичними словниками тощо.

Відомо, що згідно з новими тенденціями, упродовж декількох останніх років відбувається значне скорочення аудиторних годин. Значну частину матеріалу за робочими програмами розподілено на самостійне опрацювання. Однак не викликає заперечень теза про те, що саме цей матеріал варто було б вивчати в межах аудиторної роботи. Зокрема, важливим є опрацювання матеріалу саме на лекції, де студентам ґрунтовно висвітлили б теоретичну складову цієї важливої теми. У процесі викладання таких дисциплін перед викладачем постає завдання не тільки надати наукову лінгвістичну теорію, а насамперед виробити навички практичного використання мови як засобу спілкування. Тому не меншої вартості мають і практичні заняття, на яких необхідно застосовувати різні види робіт та завдань щодо вироблення практичних навичок студентів. З таких причин в сучасному освітньому просторі дедалі більше уваги приділяється впровадженню інноваційних педагогічних технологій. Одне з чільних місць поміж них посідає технологія розвитку критичного мислення. Адже сьогодні суспільству необхідно мати вчителя, який здатен до самоосвіти й саморозвитку, уміє використовувати набуті знання для творчого розв'язання проблем, опрацьовувати науково-методичну інформацію. Таким чином, завданням викладачів вищих навчальних закладів є розвиток у студентів такого типу мислення, який забезпечить йому можливість адекватно оцінювати нову інформацію, здатність застосування нових знань на практиці. І тому сьогодні в суспільстві визначальним є вміння критично мислити, тобто це здатність чітко усвідомити, яка лексема не відповідає нормам сучасної української мови, вміння самостійно обрати нормативний варіант та аргументувати правильність вибору.

Одним із ефективних методів у процесі вивчення цього розділу є презентація. Такий спосіб взаємодії студента і викладача полегшує сприйняття навчального матеріалу, дає поштовх до формування конкретних уявлень, точних понять. Викладач за допомогою мультимедійної презентації концентрує увагу студентів на основних лексичних поняттях, супроводжуючи показ поясненнями та в такий спосіб стимулює до пізнавальної діяльності. Презентації дають



можливість краще усвідомити структуру матеріалу, створити умови для запам'ятовування, висвітлити зв'язок теорії з практикою, розкрити суть та закономірність певних мовних явищ.

Варто наголосити, що в процесі проведення заняття не втрачають своєї актуальності й інтерактивні методи навчання, як-от: «мікрофон», «мозковий штурм», «коло ідей», «акваріум», «велике коло», незакінчені речення тощо. Досить ефективними видаються також: робота в парах, групах; проведення евристичних бесід, дискусій тощо; створення презентацій, проведення комунікативних тренінгів. Використання на заняттях таких методів навчання сприятиме реалізації напрямів словникової роботи, зокрема: розширенню, активізації та уточненню словникового запасу студентів.

Удосконалення змісту методико-лінгвістичної підготовки студентів шляхом посилення його професійно-педагогічної спрямованості, загальноосвітньої та загальнокультурної орієнтованості має охоплювати як традиційні навчальні дисципліни, так і нові курси. Не цілком відповідають новим вимогам до сучасної професійної освіти й навчальні посібники, за якими навчаються студенти. Переважно вони побудовані традиційно і мало спрямовані на компетентнісну підготовку майбутніх спеціалістів. Сьогодні вища школа потребує підручників нового покоління, побудованих на інноваційних засадах. Звичайно, основним у діяльності вчителя є наявність глибоких знань з дисциплін, які він викладає, та наукових галузей, дотичних до цих дисциплін, а також уміння їх практичного використання й методики викладання в початковій школі. Однак знання у наш час старіють та оновлюються дуже швидко. Тому серед завдань професійної підготовки майбутніх учителів важливе місце займає розвиток їх критичного мислення, тобто здатності відмежовувати нове, потрібне від неактуального, знаходити ефективні шляхи розв'язання проблем, відстоювати власну позицію.

У численних наукових джерелах зазначено, що комунікативна здатність людини нерозривно пов'язана з іншими фаховими компетентностями або складовими професійної підготовки, зокрема такими, як-от: мовленнєва

(аудіювання, говоріння, читання, письмо); мовна (знання, уміння, навички та здатність їх застосовувати на всіх мовних рівнях); дискурсивна (комунікативні вміння, пов'язані з умовами реалізації окремих мовленнєвих функцій); соціокультурна та соціолінгвістична (здатність використовувати у спілкуванні соціокультурні та соціолінгвістичні реалії); стратегічна (здатності студентів до самостійного навчання та самовдосконалення, до адекватної оцінки та самооцінки; бажання спілкуватися, слухати, розуміти інших). У цьому контексті важливим є зауважити, що виникає потреба посилення фахової підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» з предметів мовного циклу. Водночас це питання набирає актуальності в період становлення української державності та націєтворення, формування загальноєвропейського освітнього простору. Однак аналіз навчальних планів для спеціальності «Початкова освіта» доводить, що згідно з новими тенденціями упродовж декількох останніх років відбувається значне скорочення саме аудиторних годин, зокрема й годин щодо вивчення лінгвістичних дисциплін. Відомо, що значну частину матеріалу (приблизно 70 % відсотків) за робочими програмами розподілено на самостійне опрацювання. На нашу думку, вивчення мови, зокрема її фонетичних, лексичних та граматичних особливостей, повинно здебільшого відбуватися в межах аудиторної роботи. Не викликає сумніву, що такі тенденції у вивченні рідної мови, не можуть сприяти формуванню зазначених складових комунікативної компетентності. Як наслідок, спостерігаємо низький рівень мовної грамотності серед сучасних студентів, зокрема типові помилки в мовленні студентів на рівні фонетики, орфоєпії, лексики та граматики. Це нерозривно пов'язано з незнанням мовних норм (фонетичних, орфоєпічних, акцентологічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних). Однак саме дотримання цих норм є одним із показників відповідного рівня комунікативної компетентності. Необхідно зазначити, що одними із основних мовних норм, які є невід'ємною складовою культури мовлення, є орфоєпічні норми (правила вимови) та акцентологічні (норми наголошення слів). Оволодіння нормами літературної вимови та наголошення – одна з основних умов формування комунікативної

компетентності майбутніх педагогів. І тут виникає певне протиріччя. Відомо, що студенти спеціальності «Початкова освіта» вивчають матеріал щодо орфоепічних та акцентологічних норм сучасної української мови в межах курсів «Сучасна українська літературна мова з практикумом» (розділ «Орфоепія») та «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (тема: Мовні норми). Однак через те, що значну частину матеріалу розподілено на самостійне опрацювання, як правило, розділ «Орфоепія» пропонують на самостійне вивчення. Не потребує доведень теза про те, що саме орфоепічні норми варто було б вивчати в межах аудиторної роботи. Зокрема, важливим є опрацювання матеріалу саме на лекції, де студентам ґрунтовно висвітлили б теоретичну складову цієї важливої теми. Також не меншої вартості мають і практичні заняття, на яких необхідно застосовувати різні види робіт та завдань щодо вироблення орфоепічних навичок студентів (а в подальшому комунікативної здатності). Важливою в цьому контексті є та мовна атмосфера, у якій проходитиме практичне заняття. Тут, актуальним є використання аудіо та відеозаписів, унаслідок чого студенти слухатимуть зразки нормативної вимови. Необхідно також пропонувати тестові завдання, різні запитання щодо перевірки знань теоретичного матеріалу з цієї теми. Крім цього, варто урізноманітнювати практичну роботу та пропонувати завдання наступного характеру:

1) запишіть слова фонетичною транскрипцією (використання фонетичної транскрипції дає можливість віддзеркалити у письмовій формі вимову того чи іншого звука, складу, слова чи цілого тексту);

2) відпрацюйте вимову зазначених слів;

3) зробіть відеозапис найбільш досконалого варіанта вимови, який відповідатиме чинним орфоепічним нормам;

4) запишіть слова фонетичною транскрипцією та з'ясуйте, у яких позиціях відбувається наближення [o] до [y], [e] до [и], [и] до [e];

5) запишіть слова у дві колонки: ті, в яких звуки вимовляємо чітко, ті, де певні звуки вимовляємо з наближенням;

б) слова, які подано у фонетичні транскрипції, записати орфографічно;

7) зазначте, який фонетичний запис слів відбиває нормативну вимову;  
8) установіть відповідність між кількістю букв та звуків у поданих словах;  
9) записати слова, які ви вживаєте у своєму мовленні, і які викликають у вас сумніви щодо нормативної вимови (правильність вимови перевірити за орфоепічним словником);

10) прочитати слова та розподілити їх за відповідними нормами вимови. Крім цього, не менш ефективною також є робота зі словниками.

Студенти повинні знати відповідні лексикографічні джерела, та використовувати їх в подальшій педагогічній діяльності.

Сьогодні актуальним питанням залишається реалізація компетентнісної парадигми мовної освіти, яка є невід'ємною складовою фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Однією з важливих складових комунікативної підготовки є формування акцентологічної грамотності майбутніх учителів початкової школи. У контексті нашого дослідження актуальним видається формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи в межах певних філологічних дисциплін (зокрема, сучасна українська літературна мова з практикумом, українська мова (за професійним спрямуванням)). У робочих програмах зазначених дисциплін на опрацювання цієї теми на педагогічних факультетах визначено значно менше годин, ніж на філологічних. Крім цього, в умовах кредитно-трансферної системи (маємо на увазі значне скорочення аудиторних годин) тему «Наголос» пропонують здебільшого на самостійне опрацювання. Як наслідок цього, аналіз результатів дослідження із цього питання стверджує, що у мовленні сучасних студентів наявні відхилення від сучасних акцентуаційних норм, які пов'язані із низьким рівнем знань або відбивають регіональні особливості вимови. Це дає підстави вважати, що важливим етапом у формуванні акцентуаційної грамотності повинно бути ґрунтовне засвоєння насамперед теоретичного матеріалу із мовного розділу «Акцентологія» (зокрема, з теми «Наголос»). Не викликає сумнівів, що саме теоретична база закладе міцне підґрунтя, яке сприятиме в подальшому виробленню практичних умінь та навичок. Однак важливим є не

тільки міцне засвоєння теоретичного матеріалу, яке пропонують підручники для педагогічних факультетів, а й розширення обсягу теоретичних відомостей у межах цієї теми. Отже, на цьому етапі важливо, щоб студенти ознайомилися з видами наголосу; знали його функції в українській мові, на належному рівні оволоділи сучасними акцентуаційними нормами; усвідомили, яке значення має дотримання цих норм в педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Варто зазначити, що наголос – це найменша суперсегментна одиниця в мовленнєвому ланцюжку. Він не є самостійним явищем, а нашаровується на інші сегментні одиниці (фонеми, склади), виступаючи з ними в нерозривній єдності. Як суперсегментна одиниця наголос виконує певні функції: 1) конститутивну (наголос виділяє склад у межах ритмічної структури); 2) ідентифікаційну (є необхідним для розпізнавання слова (за́мок – замо́к); 3) диференційну (вільний наголос дає можливість диференціювати різні слова (о́бід – обі́д), форми слів (рука́ – руки́, село́ – села́), граматичні значення (рука́ – ру́ки, село́ – се́ла); 4) експресивну (наголос є елементом інтонації фрази).

Не менш актуальною видається тема, яка висвітлює види наголосу в українській мові: 1) *словесний* (виділяє склад у межах окремого слова); 2) *логічний* (наголос падає на будь-яке слово синтагми, яке є важливим в смислового відношенні). Із цим видом наголосу майбутні вчителі працюватимуть як на уроках української мови, так і на уроках читання в початковій школі. Тому тут доречно запропонувати вправи на виділення певного слова в реченні відповідно до контексту: а) **Ви** були в Києві? (а не хтось інший); б) Ви **були** в Києві? (чи не були); в) Ви були в **Києві**? (а не в іншому місті); 3) *емфатичний* (за допомогою цього виду наголосу підсилюється емоційний бік слова, виражається стан мовця). Робота із цим видом наголосу є також вкрай необхідною. Адже саме в початковій школі, постійно виникає необхідність в емоційному виділенні певних слів: Який чуде-е-есний день! Тримайте спи-и-ину рівно! Ви ду-уже добре виконали завдання!; 4) *синтагматичний* (наголос здебільшого падає на останнє слово синтагми, точніше, на наголошений склад

останнього слова синтагми); 5) *фразовий* (на останню синтагму фрази, зокрема, на наголошений склад останнього слова в останній синтагмі).

Залежно від місця наголосу в слові розрізняють мови з *постійним* (стійким, фіксованим) і *вільним* (різномісним, нефіксованим) наголосом. У мовах, де наголос є фіксованим, він завжди знаходиться на певному складі слова. Так, в чеській та угорській мовах наголошено перші склади, а у французькій – останні. Для мов з вільним наголосом характерним є те, що наголос може бути зафіксовано на будь-якому складі. До таких мов належить українська (а також російська й білоруська). Крім цього, в мовах з вільним наголосом визначають *рухомий* наголос та *нерухомий*. Нерухомий наголос характеризується тим, що залишається на одному й тому ж складі при зміні однієї й тієї ж форми слова (ліпа – ліпи, ліпою, на ліпі). Відповідно рухомий наголос – це той наголос, який змінюється в різних формах одного й того ж слова (школяр – школяра́, руки – рука́м). Саме ця особливість української мови спричиняє низку помилок у мовленні студентів.

Таким чином, щоб реалізувати всі види робіт та зазначених завдань, необхідно щонайменш одне лекційне та одне практичне заняття з теми «Орфоепія». Відповідно до чинних робочих програм вивчення цієї теми відбувається або в межах опрацювання інших тем або взагалі винесено на самостійне опрацювання. Не викликає сумнівів, що саме зразки правильної вимови можна почути в процесі фахового спілкування, а виробити відповідні уміння, навички в процесі відповідної аудиторної роботи. Самостійне ж опрацювання цієї теми вкрай мало сприятиме формуванню відповідного рівня знань.

Необхідно зауважити, що орфоепія безпосередньо пов'язана з вченням про звукову систему мови, тобто фонетикою. Водночас орфоепія тісно пов'язана й з акцентологією (розділ мовознавства, який вивчає норми наголошення слів). Тому формування комунікативної компетентності на орфоепічному рівні може відбуватися за умов ґрунтовного вивчення зазначених мовних розділів.

Сьогодні, коли актуальним є питання формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя, досить гостро постає проблема саме орфоепічної та акцентологічної грамотності майбутніх фахівців. Однак відомо, що комунікативна компетентність вчителя не визначається тільки зазначеними компонентами. У цьому контексті можемо зазначити, що важливим є також формування цієї ключової компетентності на всіх мовних рівнях, зокрема фонетичному, лексичному, фразеологічному, морфологічному, синтаксичному. Тому варто було б більш глибоко дослідити стан лінгвістичної підготовки майбутніх спеціалістів спеціальності «Початкова освіта» в Україні. Однозначно, що це питання потребує винесення його на широке обговорення. Адже саме ці фахівці закладатимуть основи комунікативної здатності майбутнього покоління. Не потребує доведень, що потрібна модернізація педагогічної системи освіти. Відповідно сьогодні видається актуальним визначити такий шлях розвитку, в результаті якого рівень вітчизняної освіти відповідав би європейським стандартам. Однак не варто при цьому скасовувати всі надбання та досвід вітчизняної педагогіки вищої школи.

До організаційних форм, що забезпечують формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, належать: проблемні та інтегровані лекції, пошукові семінари, семінари-конференції, творчі практикуми, практичні заняття з використанням проєктного навчання, комунікативні тренінги, творча і пошукова самостійна робота, науково-дослідна робота, науково-практичні конференції з проблем педагогічної взаємодії, інноваційно-орієнтована педагогічна практика. Ефективними формами організації педагогічної практики, які сприяють формуванню комунікативної компетентності, є: проведення ранкових зустрічей, навчальних і виховних занять, консультацій, дискусія; установча та звітна конференції, творчий звіт. До методів належать наступні: словесні (бесіда, дискусія (диспут, дебати), практичні, репродуктивні, творчі та проблемні (аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод, проблемно-рефлексивний полілог), евристичні (евристичні запитання, прогнозування), навчання у співпраці, проєктні методи, методичне портфоліо, вправи на рефлексію, метод

групової оцінки, відеозапису. Зазначимо, що найефективнішим методом формування комунікативної компетентності є виконання вправ, спрямованих на підвищення сформованості комунікативної компетентності та індивідуалізацію означеного процесу.

Таким чином, вивчення питання формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує більш ґрунтовного дослідження. Адже сьогодні, як ніколи, суспільство вимагає професійного вчителя, який відповідатиме всім вимогам сучасності. Вважаємо за необхідне наголосити, що сучасні реалії вимагають реформування системи вищої освіти. Відповідно варто було б більш глибоко дослідити стан професійної підготовки майбутніх спеціалістів спеціальності «Початкова освіта» в Україні. Однозначно, що це питання потребує винесення його на широке обговорення. Адже саме ці фахівці закладатимуть основи якісної підготовки майбутнього покоління. Тому не потребує доведень, що потрібна модернізація педагогічної системи освіти. У цьому контексті видається актуальним визначити такий шлях розвитку, в результаті якого рівень вітчизняної освіти відповідав би європейським стандартам. Однак не варто при цьому скасовувати всі надбання та досвід вітчизняної педагогіки вищої школи.



## **1.4. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ**

*Паршук Світлана Миколаївна,*  
доктор філософії в галузі освіти, доцент

У сучасних умовах стає необхідним посилення культуротворчої ролі освіти, з'являється новий ідеал "людини культури", який володіє загальнокультурною компетентністю, що визначає його активну життєдіяльність, здатність орієнтуватися в різних областях соціального й професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини із соціумом.

Концепцією «Нової української школи» передбачено вивчення ключових компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. Однією з десяти ключових компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших.

Вчитель початкової школи має бути взірцем культури для своїх вихованців, саме тому, проблема формування загальнокультурної грамотності у майбутніх вчителів початкової школи завжди буде актуальним питанням у підготовці фахівців початкової освіти.

Проблему формування ключових компетентностей майбутніх вчителів розглядали такі науковці як О. Савченко, С. Гончаренко, І. Тараненко, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, Л. Мітіна. Питання формування естетичної культури особистості розглядали науковці С. Кононанець, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька та ін..

Формування обізнаності та самовираження у сфері культури реалізується через опанування майбутніми учителями загальнокультурної компетентності.

Одним з завдань виховання здобувачів освіти є формування загальнокультурної компетентності, що припускає орієнтацію в першоджерелах культури – творах художньої літератури, народної творчості, музичного, образотворчого, театрального мистецтва, музейних експозиціях, творах якщо не наукової, то хоч би науково-популярної літератури. У зв'язку із цим можна сказати, що культурологічний аспект – найважливіший підхід сучасної освіти у вихованні молодшого школяра.

Сучасні реалії часу вимагають розширення освітніх потреб молодших школярів при вивченні предмету образотворче мистецтво. Головна мета освіти зводиться сьогодні не лише до набуття учнями об'єму знань, умінь і навичок, визначених програмою. Вона значно ширша та глибша і полягає у забезпеченні умов для розвитку особистості з активним самостійним творчим мисленням, яка відчуватиме потребу шукати істину не лише науковими засобами, а й також із вірою в можливість духовного пізнання світу. Йдеться про формування у підростаючого покоління тих фундаментальних начал, котрі мали неперехідне значення для стимулів людського життя та діяльності і в основі яких лежить загальнокультурна компетентність та загальнолюдські цінності.

Загальнокультурна компетентність визначається як здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.

Аналіз сутності поняття «загальнокультурна компетентність» та його зіставлення з декларованими навчальними програмами, змістом початкової освіти дав змогу виокремити три групи компетенцій, які важливо формувати у дітей молодшого шкільного віку: мовленнєві (уміння точно висловлювати думку українською, російською та англійською мовами; здатність до словесної творчості; уміння будувати речення; багатство словникового запасу; уміння пояснити сутність слова, його походження); комунікативні (уміння вести діалог;

уміння вислухати людину під час ведення діалогу; уміння толерантно висловити думку під час діалогу); культурні (знання народних пісень; знання народних танців; знання і володіння прислів'ями, приказками, лічилками; знання народних ігор; знання певних традицій).

Зміна парадигми зі «знанієцентризму», тобто прагнення освітнього закладу дати школярам раціональне знання, на парадигму культуровідповідності і культуротворчості освіти дає шанс забезпечити освоєння усіма суб'єктами навчально-виховного процесу гуманітарних і культурних цінностей ("культуроцентризм") [6, С. 3-5].

Корисним для аналізу й розуміння є трактування загальнокультурної компетентності, яке подано в матеріалах дискусій, що були організовані у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта „рівний – рівному”», а саме: загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах та передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння світовою та вітчизняною культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури;
- орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії;
- конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних;

– релігійних відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [11].

Сформована загальнокультурна компетентність свідчить про те, що людина має певні морально-особистісні якості, які допомагають їй правильно визначати роль культури, орієнтуватися в її продуктах, узгоджувати власну поведінку з загальноприйнятими моральними нормами і культурними цінностями.

Як зазначає М. Яковлева, «сформована загальнокультурна компетентність дає особистості змогу аналізувати та оцінювати здобутки науки та культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі, користуватися засобами та технологіями міжкультурної взаємодії, методами самовдосконалення, що зорієнтоване на систему як загальнолюдських і національних та індивідуальних цінностей, реалізовувати моделі толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах мультикультурного розмаїття» [122].

Формування загальнокультурної компетентності забезпечується засобами практично усіх навчальних предметів. Воно відбувається у процесі реалізації затвердженого МОН України цілісного змісту освіти початкової та основної школи.

Аналіз навчальних програм, вивчення змісту матеріалу, що пропонується учням з навчальних дисциплін, дає підстави стверджувати: формуванню загальнокультурної компетенції у найбільшій мірі сприяють такі дисципліни: українська мова та література, зарубіжна література, іноземні мови, історія України, географія, етика, музичне мистецтво, образотворче мистецтво, основи безпеки життєдіяльності.

Саме тому, підготовка майбутнього вчителя початкової школи має на меті не тільки досконало оволодіти знаннями з навчальних предметів, а й набути вміння та навички з формування загальнокультурної та інших компетентностей засобами навчальних предметів.

Оскільки загальнокультурна компетентність стосується усіх аспектів розвитку культури особистості, то необхідно враховувати особливості формування культури праці, яка має реалізовуватися в початковій школі в

процесі оволодіння школярами національними трудовими традиціями, досвідом художньо-трудової діяльності. Засвоєні й примножені не одним поколінням, відшліфовані тисячолітнім досвідом народні традиції несуть у собі духовні та моральні цінності, що мають велике значення для сучасної системи навчання й виховання.

Перед навчальними закладами України стоїть важливе завдання — виховання справжнього громадянина й патріота країни. Основною метою виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу.

Нашим дітям будувати майбутнє, та щоб впевнено орієнтуватися в житті, щоб стати освіченим і творити майбутнє нації, діти повинні знати минуле народу, культуру, традиції, звичаї. Предки залишили нам у спадщину величезне багатство, і наш обов'язок – не тільки не втратити нічого з неоціненних скарбів, а й примножити їх і передати наступним поколінням, а головне – не розучитися творити, як творили наші предки.

З любові до життя та з потреби людини виявити себе у праці виникли різноманітні ремесла, тобто виробництво ручним способом та простими інструментами різних виробів домашнього побуту.

Здавна за допомогою сокири, молотка, ножа, шила й голки, примітивного гончарного круга й ткацького верстата наші пращури будували житло, майстрували меблі, речі домашнього вжитку та господарювання, виготовляли посуд з дерева і глини, обробляли шкури тварин і валяли із вовни повсть, ткали полотно й шили одяг та взуття.

Кожен майстер, який власноруч створював потрібні у побуті речі, прагнув зробити їх не тільки корисними, а й зручними, різними за формою, розмірами та обробкою. А щоб ці вироби милували око, прикрашав їх різьбленням, випалюванням, розписом, вишивкою [14].

Протягом багатьох віків людина, широко використовуючи для своїх потреб природні матеріали, поступово вивчала різноманітні їх властивості, набувала практичних навичок, відточувала майстерність. Так поступово

виникали та утворювались народні художні промисли. Це видно на прикладі старовинних українських побутових та декоративних предметів, які засвідчують глибоке знання природи деревини, заліза, соломи, глини тощо.

Відродженню національної культури і вихованню української ментальності сприяють уроки художньо-естетичного спрямування. Вивчення художніх народних промислів і ремесел на них є складовою системою трудової підготовки. Воно сприяє художньо-трудоваму та художньо-естетичному розвитку учнів.

Поглиблене вивчення учнями народних ремесел як складової частини національної культури підпорядковується формуванню національної самосвідомості, засвоєнню знань, умінь і навичок, необхідних для всебічного розвитку особистості, підготовки до життя.

На уроках естетичного спрямування вчителя ознайомлюють учнів з народними традиціями, навчають розпису, виготовленню народної іграшки та писанкарству. Не забувають про таку перлину народної творчості як інкрустація соломкою, в'язання віників.

Українська школа має багатий досвід включення учнів у продуктивну (творчу) роботу. У нових умовах вона прагне зберегти і зміцнити традиційні форми організації продуктивної праці учнів та створити нові, що дозволяють здійснити естетичне виховання на основі різних засобів навчання, серед яких відродження національних художніх традицій українського народу, які виховують патріотизм.

У сучасних чинних програм загальноосвітньої початкової школи недостатньо розкрито цілісне бачення художньої діяльності як засобу патріотичного виховання учнів. Дуже слабкий зв'язок уроків образотворчого мистецтва з іншими навчальними дисциплінами. Не знайдено ще правильного сполучення вивчення технологічних процесів з виконанням трудових операцій при виготовленні вмотивованих, естетично привабливих малюнків, які б викликали зацікавленість молодшого школяра трудовим процесом як творчою діяльністю.

Не забезпечується єдність розумових та практичних дій при виконанні завдань, які б сприяли розвитку, вдосконаленню та виникненню нових типів мислення. Тому учні оволодівають лише виконавськими навичками без достатнього їх осмислення. У результаті учні: а) не бачать суспільної оцінки наслідків власної праці; б) часто не мають можливості творчо працювати, займатись винахідництвом; в) не сприймають завдання як бажане, не відчують необхідності в його виконанні.

Таким чином, педагогічно організована праця дітей має величезні можливості для їх громадянсько-патріотичного виховання. У художній діяльності створюються великі можливості для розвитку в дітей цілеспрямованості, наполегливості, волі, вищих людських почуттів і кращих моральних якостей. Проте цілком очевидно, що ці можливості можна використати по-різному, залежно від того, наскільки педагог знає розвиваючі можливості праці і володіє вміннями реалізувати їх у повсякденній педагогічній роботі.

Одним із найбільш ефективних засобів формування загальнокультурної компетентності під час навчального процесу можна назвати інтегрований урок як таку форму роботи, яка у повній мірі забезпечує створення узагальненої системи знань про різні сфери культури. Підвищена результативність пояснюється тим, що інтеграція забезпечує наявність умов, необхідних для інтелектуальної праці учнів. Вони отримують унікальну можливість проникати «в різноманітні складності й тонкощі, деталі й суперечності речей, фактів і явищ» (В.Сухомлинський) [94, с.164].

Крім того, навчальна інтеграція допомагає створити індивідуальну систему знань кожного школяра, сформувати в нього інтегративне мислення, визначитися із життєвими цінностями. Серед багатьох цілей, які педагоги визначають при проведенні інтегрованих уроків, варто виокремити наступні:

- стимулювання прагнення до вільної життєтворчості;
- соціально-психологічна інтеграція з іншими людьми на засадах спільних загальнокультурних цінностей.

Інтеграція дозволяє не тільки встановити та виявити внутрішньопредметні, міжпредметні та міжгалузеві зв'язки, а ще й забезпечити їх застосування на практиці, актуалізувавши життєвий досвід школярів.

Проблема інтегрованого навчання та виховання є важливою для розвитку творчої особистості школяра, для активізації його пізнавальної діяльності, для виявлення здібностей, для формування навичок самостійної роботи.

Я. А. Коменський зазначав: "Все, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися у такому ж взаємозв'язку" [41, с. 38]. Інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів, творчому розвитку в аспекті вибраної тематики, формуванню інтересу; розвиває уміння, навички, самостійність дітей.

Особливу роль відіграють інтегровані уроки, побудовані на основі змісту інтегрованих курсів "Технології", "Мистецтво". Ці заняття передбачають включення ігрових форм, методів, проблемних ситуацій, що сприяє активізації мислення, уяви, розвитку зорового й слухового сприймання, інтересу до вивчення даної теми.

Інтегрований курс "Художня праця" (автор В. Тименко) зорієнтований на формування в учнів цілісної картини культурного простору, на виховання особистості, на забезпечення єдності у сприйманні довкілля емоційною, інтелектуальною та сенсорною сферами духовного життя учнів, на розвиток творчої активності школярів у художній праці на основі взаємодоповнюваності думок, почуттів, практичних дій. Специфічною особливістю програми курсу "Художня праця" є гармонійне поєднання утилітарної та естетичної функцій, краси й користі, емоційного й раціонального [100].

Зміст курсу розглядається в напрямках: "Людина", "Природа", "Умовні знаки", "Техніка", "Художнє довкілля". Програма побудована так, щоб до завдань учні мали конструктивно-художній підхід, який забезпечується методом художніх проєктів. Автор програми зазначає: "Недопустимим є орієнтування школярів на оволодіння лише технологічними знаннями і вміннями. Важливо допомогти їм відчутти і відшукати значущі для них, тобто такі, що найкраще



забезпечують реалізацію їхніх творчих задумів" [100]. Саме тому вчитель і учні мають право вибору, тобто за певними темами вони обирають вид робіт і необхідні матеріали.

Мистецтво – це художньо-пізнавальна діяльність, пов'язана з іншими навчальними предметами спільними об'єктами вивчення. Джон Фауез слушно стверджував: "Якого вчителя країна або система вважає гарним і який є гарним – завжди різні речі. Хороший учитель не навчає лише своєму предмету".

Великі можливості у цьому плані має реалізація інтегрованого підходу до викладання окремих дисциплін, у результаті чого створюються умови для поглибленого та різнобічного засвоєння навчального матеріалу й для формування цілісного світогляду молодших школярів.

Необхідною умовою реалізації інтегрованого підходу є спорідненість змісту навчального матеріалу з кількох предметів, що дає змогу компактно і концентровано використовувати елементи різних знань на кожному етапі уроку, підпорядковуючи їх досягненню єдиної мети.

У результаті порівняльного аналізу чинних програм для початкової школи нами встановлено, що мистецтво має широкі можливості для інтеграції окремих його тем зі змістом таких навчальних предметів, як: "Я і Україна", "Образотворче мистецтво", "Читання", «Технології».

Так, процесу пізнання навколишнього світу при вивченні теми "Розвиток культури мовлення" (на уроках читання) сприятимуть засоби мистецтва: картини, композиції, ілюстрації. Цікавим і корисним стане виготовлення на уроках трудового навчання героїв оповідань, казок, створення своїх історій про зроблених власноруч персонажів. Урок художньої праці доповнюють вірші, історії, казки, які надихають школярів на творчість (виготовлення композиції до казки, ліплення дарів осені, малюнок "Зимові фантазії"). При знайомстві з різними творами учні дізнаються про історію виникнення інструментів, матеріалів, про всілякі види мистецтв, про людей праці. Наприклад, при вивченні твору Т. Кари-Васильєвої "Співуча глина" (3 клас) діти знайомляться з гончарним мистецтвом, з історією його виникнення. Цікаво поєднати цей урок із

виготовленням глиняних виробів та з їх розфарбовуванням. А ще під час практичної роботи особливого настрою додасть функціональна музика. Можна створити центр ерудитів, які підготують цікаву інформацію з декоративно-прикладного мистецтва, країнознавства; петриківського розпису, історичних фактів, відомостей про професію гончара, вірші, загадки, пісні. Такий підхід до підготовки занять сприятиме не тільки розвитку творчості, а й пізнавальних інтересів. Варто поєднувати уроки художньої праці й читання при складанні опису картин і створення власних картин, композицій на дану тему.

Теми з мистецтва й дизайну можна поєднати зі змістом не тільки занять із читання, а з української мови, музики, із природничих наук. Викликає інтерес і поєднання уроків художньої праці та української мови. Так, при вивченні теми "Словосполучення" учні на уроці можуть виготовити гру "Кружечки-братики", де в одному кружечку в різнокольорових секторах написані прикметники, а в іншому – іменники. На закріплення діти можуть пограти у гру "Поєднай колір – склади словосполучення". Інтеграція цих мовних і трудових завдань може бути використана при виготовленні й застосуванні дидактичних ігор: "Мовний годинник", "Поле чудес", "Знайди і розкажи казку", "Телевізор", "Лото: моделювання слова". Міжпредметні зв'язки мають особливе значення для формування природничо-наукових понять. Зокрема, при вивченні теми "Комахи" варто поєднати виготовлення різних видів комах способом паперової пластики і створення композиції на намальованій основі. Таке заняття можна поєднати з елементами курсів читання (твори про комах), рідної мови (підібрати прикметники до назви комах, створивши кольорову гаму), музики (слухання творів).

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, а також власних спостережень за навчально-виховним процесом навчання у початковій школі нами виявлено, що загальний недолік багатьох варіантів сучасних навчальних програм і педагогічної практики – недостатня спрямованість на патріотичне виховання молодшого школяра. З метою перевірки стану вихованості у молодших школярів патріотичних якостей нами здійснено

педагогічну діагностику даних якостей в учнів початкової школи; розроблено, впроваджено у педагогічну практику початкової ланки загальної освіти, а також перевірено ефективність запропонованих форм, методів і засобів патріотичного виховання молодших школярів засобами трудового навчання.

У перебігу констатуючого етапу експерименту вивчався стан патріотичної вихованості молодших школярів засобами мистецтва. Оцінка результатів констатуючого експерименту здійснювалася за допомогою таких критеріїв:

- емоційний критерій позначається наявністю таких особистісних якостей учня, як відчуття краси народного мистецтва, переживання радості, захоплення, милування від його сприймання і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви народного на уроках мистецтва і в позаурочний період;

- мотиваційний критерій характеризується наявністю інтересу дитини до практичної діяльності у сфері народного мистецтва, самовираженні у виготовленні виробів народного мистецтва;

- когнітивний критерій показує активність пізнання молодшого школяра у галузі створення і конструювання виробів народного мистецтва, розуміння суті і призначення цих виробів, дієвість уяви, фантазії у галузі різноманітних форм, образів та символів народного мистецтва;

- до діяльнісного критерію у контексті виготовлення творів народного мистецтва належить здатність у виробі відображати основні конструктивні особливості форми об'єкта; уміння у виробі відтворювати зовнішні контури натури; адекватність відтворення відношень цілого і частин; уміння знаходити гармонійні співвідношення кольору, тону і пропорцій відтворюваного об'єкта; здатність оригінально komponувати і творчо реалізовувати художньо-образне рішення виробу, а також ступінь самостійної діяльності учня (шляхом копіювання; за часткової допомоги вчителя; абсолютно самостійно).

На основі виділених нами критеріїв здійснено констатуючий експериментальний зріз, на підставі якого визначено рівні патріотичної вихованості молодших школярів засобами образотворчого мистецтва: низький, середній і високий.

Низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю учнів до об'єктів народного мистецтва, пасивність у відтворенні художніх образів, у висловленні своїх суджень з приводу побаченого, у вираженні своїх почуттів засобами міміки. Домінування мотивів бажання отримати гарні оцінки та похвал щодо практичної діяльності. Репродуктивний характер роботи, відсутність бажання експериментувати матеріалами, формою і т. ін. Участь у творчій і пошуковій діяльності можлива лише за участю вчителя.

Середній рівень характеризується зацікавленістю учнями деякими об'єктами народного мистецтва, намаганням імітувати художні образи, стереотипним висловлюванням естетичних суджень з приводу побаченого. У цих дітей за часткової стимуляції вчителя спостерігається уявно-фантазійні прояви у створенні виробу.

Високий рівень творчого розвитку молодшого школяра характеризується такими особистісними якостями учня, як відчуття захоплення, милування при сприйманні виробу народного мистецтва. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до практичної діяльності у галузі народного мистецтва, потреба у самовираженні засобами мистецтва.

Порівняння даних констатуючого етапу в експериментальному і контрольному класах показує незначну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв патріотичної вихованості учнів засобами народного мистецтва. Це дало підставу стверджувати, що досліджувана кількість школярів має однаковий потенціал до патріотичного виховання.

Оскільки найбільша кількість учнів відноситься до низького і середнього рівня патріотичної вихованості, то можна стверджувати про малу ефективність традиційних педагогічних умов молодших школярів. Щоб підвищити її, необхідно оновлення й розробку змісту, форм і методів навчання у початковій школі спрямувати на розвиток патріотизму.

Експериментальне дослідження педагогічних умов патріотичного виховання учнів початкової школи засобами мистецтва показало, що внаслідок поетапного включення дітей до використання та відтворення форм народного

мистецтва напрямок формування патріотизму як якості особистості відчувався від елементарних проявів національної свідомості до самостійного творчого пошуку в галузі народного мистецтва (таблиця).

Таблиця 1. Підсумковий зріз рівнів сформованості національної свідомості і патріотизму у молодших школярів засобами мистецтва (у %)

№ п/п	Уміння	Контрольний клас, (%)	Експериментальний клас (%)
1	Розрізняти твори народного декоративно-ужиткового мистецтва	75	81
2	Орієнтуватися в термінології народного мистецтва	70	76
3	Володіти основними техніками народного декоративно-ужиткового мистецтва	73	78
4	Створювати нестандартні зображення творів народного мистецтва	69	74
5	Застосовувати нетипове поєднання матеріалів, технік і т. ін., запозичене із народного мистецтва	70	76
6	Складати композиції за власним задумом, користуючись зразками народного мистецтва	68	73

Зіставивши дані експериментального і контрольного класів, наведені у таблиці, слід відмітити значну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв сформованості патріотизму учнів засобами мистецтва. Ця різниця показує, що кількість учнів експериментального класу, які підвищили свій рівень патріотичної вихованості внаслідок експериментального навчання, зросла порівняно з даними констатуючого етапу дослідження, а кількість учнів

контрольного класу, які підвищили рівень вихованості власних патріотичних якостей внаслідок традиційного навчання, хоча й зростає, однак несуттєво.

Так, у 16% учнів експериментального класу і 28% учнів контрольного класу має низький рівень сформованості патріотизму як якості особистості. До середнього рівня відноситься 45% учнів експериментального класу і 53% – учнів контрольного. Високого рівня сформованості патріотизму досягли 39% учнів експериментального класу і лише 19% учнів контрольного класу.

Наприкінці експериментального дослідження стало очевидно: у процесі використання розробленої нами експериментальної методики формування патріотизму на уроках мистецтва в учнів експериментального класу порівняно з контрольним значно підвищився рівень розвитку відповідних практичних умінь і навичок. Це свідчить про ефективність застосовуваного напрямку роботи.

Результати проведеного аналізу підтверджують відповідність розроблених нами педагогічних умов формування національної свідомості і патріотизму реальному навчально-виховному процесу початкової школи. Нами доведено, що впровадження їх у практику управління навчально-виховним процесом при вивченні навчальної дисципліни «Мистецтво» сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер, що стимулює самовираження у практичній творчій діяльності.

Експериментальне дослідження педагогічних умов національно-патріотичного виховання учнів початкової школи засобами мистецтва показало, що внаслідок поетапного включення дітей до використання та відтворення форм народного мистецтва, напрямок формування національної свідомості і патріотизму як якості особистості, відчувався від елементарних проявів національної свідомості до самостійного творчого пошуку в галузі народного мистецтва.

Зіставивши дані експериментального і контрольного класів, наведені у таблиці, слід відмітити значну різницю у показниках по кожному із рівнів і критеріїв сформованості національної свідомості і патріотизму учнів засобами мистецтва. Ця різниця показує, що кількість учнів експериментального класу, які

підвищили свій рівень патріотичної вихованості внаслідок експериментального навчання, зросла порівняно з даними констатуючого етапу дослідження, а кількість учнів контрольного класу, які підвищили рівень вихованості власних патріотичних якостей внаслідок традиційного навчання, хоча й зросла, однак несуттєво.

Результати проведеного аналізу підтверджують відповідність розроблених нами педагогічних умов формування патріотизму реальному навчально-виховному процесу початкової школи. Нами доведено, що впровадження їх у практику управління навчально-виховним процесом при вивченні навчальної дисципліни «Мистецтво» сприяє збагаченню емоційної, мотиваційної, когнітивної сфер, що стимулює самовираження у практичній творчій діяльності.

Відродження національної системи виховання треба починати з національного відродження майбутніх учителів, пробудження їхньої національної свідомості, гідності, поглиблення знань з історії рідного краю, фольклору, літератури, мистецтва, знання рідної мови, її культурно-історичних функцій. Успіх реалізації програми національного виховання в Україні буде значною мірою залежати від того, як педагог зуміє перебудувати свої взаємовідносини в навчально-виховному процесі на основі співробітництва і співдружності, творчого мислення і педагогічного пошуку, розуміння особистості учня.

Підготовка студентів до національного виховання учнів початкових класів – це організація навчально-виховного процесу студентів, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності особистості майбутнього вчителя початкових класів; набуття ним необхідного мінімуму знань, умінь і навичок для успішного результату майбутньої виховної діяльності національної спрямованості. З метою з'ясування готовності студентів до національного виховання учнів молодших класів нами було запропоновано анкетування студентів випускних курсів факультету дошкільної та початкової освіти. В анкетуванні взяли участь 50 студентів випускних курсів Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського.

Як з'ясувалося, студенти не обізнані з державними і методичними документами з національного виховання учнів, не ознайомлені з концепціями національного, громадянського, патріотичного виховання молоді.

Нами було запропоновано студентам-випускникам картки самооцінки щодо а) ставлення майбутніх учителів до національного виховання (див. табл. 1) та впевненості студентів у своїй готовності до національного виховання учнів (див. табл. 2).

Таблиця 1.

*Ставлення до національного виховання студентів-випускників*

Характер ставлення		Відповіді студентів (%)
має суттєве значення	позитивне	82
не маю чіткої позиції	індиферентне	18
не обов'язково	негативне	-

Як засвідчує таблиця, 82% студентів-випускників переконані в необхідності здійснення національного виховання у початковій школі, 18% – з них не мають чіткої позиції, у них виявилось індиферентне ставлення. Студентів з негативним ставленням не було виявлено.

Таблиця 2.

*Ступінь упевненості студентів у своїй готовності до здійснення національного виховання у початковій школі (%)*

№ п/п	Варіанти відповідей	Кількість студентів (%)
1.	Переконаний, що готовий	4
2.	Вважаю, що готовий	20
3.	Є сумніви щодо певної готовності	70
4.	Впевнений, що не підготовлений	6

Як засвідчує таблиця, тільки 4% студентів висловили переконаність до



національного виховання учнів, ще 20% – уважаються, що готові до цієї роботи. 70% майбутніх учителів виявили сумнів щодо повної готовності до здійснення національного виховання у школі, а 6% респондентів оцінили свою готовність негативно.

Проведений нами порівняльний аналіз програм на півдні і на заході України за дисциплінами педагогічного циклу засвідчив, що їх зміст суттєво відрізняється. Так, у програмах педагогічних дисциплін педагогічних факультетів півдня України не закладено повною мірою формування проєктивних умінь щодо здійснення національного виховання в початковій школі. Взагалі питання організації та планування національного виховання в початковій школі недостатньо висвітлюється у програмах вищих педагогічних навчальних закладів півдня України, що потребує більш глибокого дослідження даної проблеми, пошуку шляхів для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до національного виховання учнів.

У Миколаївському національному університеті імені В.О.Сухомлинського здійснюється навчання студентів за напрямом підготовки 013 Початкова освіта. Неодмінним напрямком формування особистості майбутнього вчителя початкової школи є набуття фахових та предметних компетентностей. Навчальна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є курсом, який спрямований не тільки на оволодіння методикою викладання цього предмету у початковій школі, а й на формування загальнокультурної грамотності майбутнього педагога.

**Мета курсу** – спираючись на знання в галузі теорії та історії візуальних та різних видів образотворчого мистецтва, навчити студентів розумінню та практичному засвоєнню різноманітних засобів виразності у створенні художнього образу у образотворчого мистецтва, графічного дизайну та декоративно-ужитковому мистецтві; навчити студентів самостійно виконувати як репродуктивні, так і творчі роботи в різних матеріалах і техніках, оволодіти методикою навчання образотворчому мистецтву, а також передовим досвідом у педагогічній та художньо-практичній діяльності.

Курс «Образотворче мистецтво з методикою навчання» має на меті підготувати студентів, майбутніх учителів початкових класів, до самостійного проведення занять з образотворчого мистецтва в I–IV класах, а також до застосування знань, умінь і навичок, здобутих в процесі навчання малювання, у виховній роботі і викладанні інших предметів у початкових класах. Разом з цим курс малювання сприяє загальному, особливо естетичному, вихованню студентів, що дуже важливо для формування загальнокультурної грамотності майбутнього вчителя.

За період вивчення курсу студенти повинні усвідомити основні педагогічні ідеї як традиційної, так й розвиваючої систем навчання з художньо – творчої роботи у галузі образотворчого мистецтва:

- сприяти якісному освоєнню і творчому усвідомленню знань, умінь та навичок художньої діяльності у галузі образотворчого мистецтва;
- реалізувати диференційне навчання з урахуванням своїх індивідуальних здібностей;
- забезпечити інтелектуальний зріст, сформувати свій творчий підхід до рішення будь-яких художньо-творчих завдань [14].

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студент оволодіває такими предметними компетентностями: здатність малювати з натури з цілю здобути систематичні знання з курсу основ образотворчого мистецтва; володіння основами теорії (композиція, перспектива, світлотінь, колір); здатність до опанування кольором як засобом відтворення натури і декоративної виразності, елементами теорії кольору, прийоми і послідовність виконання акварельного живопису, техніка роботи гуашшю; здатність виконувати декоративні малюнки з виготовленням ескізів, з оформленням навчального приладдя; володіння основами композиції у створенні образу, вираження ідейного задуму і передачі смислового зв'язку в малюнку; здатність застосовувати методи та порядок підготовки й виконання сюжетного малюнка і послідовність процесу роботи над композицією на задану тему; здатність виконувати творчі завдання за власним задумом.

Програма навчальної дисципліни включає в себе два змістові модулі:

- Модуль 1. Організація процесу навчання основам образотворчої грамоти;
- Модуль 2. Форми і методи роботи вчителя на заняттях з образотворчого мистецтва.

Першим модулем передбачено ознайомлення студентів з різними видами та жанрами образотворчого мистецтва, вивчення основ малюнку, опанування різних технік та засобів зображення. Модуль включає в себе такі теми як: Підготовка, організація та здійснення процесу навчання учнів образотворчому мистецтву; Матеріали та інструменти малюнку, види малюнків та їх особливості; Тональний малюнок.; Види тонування; Прийоми роботи олівцем та іншими графічними матеріалами; Передача об'єму предметів за допомогою тону; Перспективне малювання; Способи передачі фактури предмету за допомогою тонування; Зображення людини; Основи кольорознавства; Живопис; Прийоми роботи фарбами; Сюжетно-тематична композиція у кольорі (акварель); Робота над ескізом ілюстрацій до дитячої байки чи казки та ін..

Другий модуль спрямований на вивчення методики викладання образотворчого мистецтва у початковій школі та використання набутих раніше практичних вмінь при підготовці наочності та проведенні уроку. Він містить такі теми: Застосування методів творчого пошуку на уроках образотворчого мистецтва; Урок як форма роботи вчителя на заняттях з образотворчого мистецтва; Види і форми уроків з образотворчого мистецтва; Методи стимулювання творчої діяльності учнів на уроках з образотворчого мистецтва; Розробка навчальної теми з образотворчого мистецтва; Види та вимоги до виготовлення наочності для уроків образотворчого мистецтва; Особливості композиції дитячого малюнку.

При вивченні дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою навчання» використовуються різні форми роботи як групові, так і індивідуальні. Методами виступають: лекція, практичне заняття, самостійна робота та ін..

Лекційні заняття надають студенту можливість систематично та послідовно ознайомитись з основними питаннями з курсу «Образотворче

мистецтво з методикою навчання» та забезпечують орієнтовну основу для подальшого вивчення навчального матеріалу. Зміст навчального матеріалу лекцій сприяє формуванню у студентів наукового світогляду, соціальної зрілості, громадянської відповідальності, естетичних почуттів та загальнокультурної грамотності, працелюбності.

На практичних заняттях з майбутні вчителі початкової школи не тільки закріплюють теоретичні знання з певної теми, а у практично опановують різні техніки зображення малюнку.

Самостійна робота з курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» займає більшу частину часу. Студенти працюють з додатковою літературою, готують доповіді, реферати та презентації, виконують різні творчі завдання та ін..

Студенти неодноразово приймають участь у конференціях та методичних семінарах, досліджують проблемні питання з методики викладання образотворчого мистецтва на сучасному етапі розвитку освіти. Одним з напрямів виховної роботи є підготовка та проведення виставок творчих робіт студентів. Неодноразово у рамках вивчення курсу студенти відвідують Миколаївський обласний художній музей імені В. В. Верещагіна та знайомляться з експозицією творів, яка включає живопис, скульптуру, графіку та декоративно-ужиткове мистецтво. Участь у такій роботі підвищує творчу активність студентів і надає їм усвідомлення свого індивідуального креативного потенціалу та причетності до загальної культури і мистецтва.

Такі форми та методи роботи сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів, їхніх естетичних смаків і розширенню інтелектуального та духовного рівнів на основі вивчення культурної спадщини українського народу та народів світу. Це допомагає всебічно та раціонально підготувати студентів до творчої діяльності в умовах сьогодення та сформувати загальнокультурну грамотність майбутнього вчителя початкової школи.

Результатом вивчення курсу «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є підготовленість студентів до викладання образотворчого мистецтва

у початковій школі, їхнє володіння основними методичними прийомами, розуміння провідних психічних процесів, особливості роботи з обдарованими дітьми тощо.

Отже, основним принципом, що має визначити загальнокультурну грамотність майбутніх вчителів початкової школи в умовах незалежної України, повинно стати врахуванням кращого культурно-мистецького досвіду минулого, його конкретне використання в межах принципово нового періоду історії. Саме цей підхід сприятиме формуванню всебічно розвиненої особистості, яка має жити й працювати в умовах третього тисячоліття. Навчальна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» є одним із головних засобів формування загальнокультурної грамотності майбутнього вчителя початкової школи. Вивчення здобутків культури та мистецтва різних часів, знайомство з видатними художниками та їхніми творами підвищують рівень освіченості майбутніх педагогів та сприяють формуванню загальнокультурної грамотності.

## РОЗДІЛ II

# ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

### 2.1. ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Авраменко Квітослава Богданівна,*  
доктор філософії в галузі освіти, доцент

Початок нового століття характеризується зміною освітньої парадигми. Сучасному суспільству потрібні відповідальні люди, які можуть самостійно приймати й ухвалювати рішення, прогнозувати їх можливі наслідки; здатні до мобільних, і конструктивних змін, тобто – інноваційні та креативні фахівці. У руслі цих вимог на систему вищої освіти нашої держави покладено завдання якісної професійної підготовки взагалі, педагогічної – зокрема.

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядалися у наукових дослідженнях, а саме: концептуальні основи формування особистості педагога (В. Андрущенко, А. Алексюк, І. Бех, В. Бондар, О. Глузман, С. Гончаренко, Н. Кузьміна, В. Луговий, А. Мудрик, Н. Ничкало, В. Радул, О. Савченко, В. Сагарда, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Р. Хмелюк та ін.); визначення підходів до здійснення ефективної професійної діяльності та обґрунтування єдності теоретичних і практичних складових його підготовки, гуманістичної спрямованості педагогічної професії (Н. Бібик, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Л. Коваль, В. Лозова, А. Маркова, В. Моляко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Рудницька, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.).

Окремо визначаємо науково-методичні напрацювання відомих вітчизняних і зарубіжних математиків й методистів, які сприяли вирішенню проблем вдосконалення математичної освіти вчителів на всіх її рівнях та етапах (О. Астряб, М. Бантова, Г. Бевз, Г. Бельтюкова, М. Богданович, Б. Друзь,

С. Збандуто, Н. Істоміна, О. Колмагоров, Я. Король, Н. Менчинська, М. Моро, О. Погорелов, В. Помагайба, А. Пишкало, А. Пчолко, Г. Саранцева, З. Слєпкань, М. Скаткін, Л. Стойлова, С. Чавдаров, М. Шкіль та ін.).

Важливо зазначити, що в умовах сьогодення вітчизняними та зарубіжними вченими досліджено різні аспекти формування математичних понять у здобувачів освіти (М. Богданович, Л. Зайцева, Л. Коваль, О. Комар, О. Сухова та ін.), розроблено ефективні методики формування операцій лічби, навичок обчислень та розв'язання сюжетних задач (Н. Глузман, Н. Листопад, О. Онопрієнко, С. Скворцова та ін.), використання творчих завдань та евристичних прийомів в освітньому процесі, активізація навчально-пізнавальної діяльності (Г. Альтшуллер, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Завіна, Є. Лодатко, О. Митник та ін.), розкрито особливості взаємодії у процесі ігрової діяльності із математичним змістом (Л. Венгер, О. Грибанова, В. Колечко, Н. Кудикіна та ін.).

Серед нагальних завдань, представлених у Концепції «Нової української школи» (2016 р.) та Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), виокремлюються такі важливі компетенції: здобувати та переробляти інформацію, отриману із різних джерел; здатність до її застосовувати для індивідуального розвитку і самовдосконалення дитини через формування предметних і ключових компетентностей; розвиток логічного та критичного мислення, інноваційність та ін. [64; 65; 101].

Саме тому, одним із важливих завдань вищої освіти є формування математичної грамотності та компетентності майбутніх учителів початкових класів. Без цього не можливо здійснювати перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їх сутності, відображення в мисленні істотних властивостей і ознак.

Останнім часом у математичній освіті відбулись серйозні зміни: математичні моделі явищ природи, технічних і економічних процесів стали більш повноцінними, точніше та глибше відображають природу речей. Завдяки цьому, математика перетворилася з методу обчислень у метод досліджень.

В останні роки підвищився інтерес вчених до проблеми формування

математичної грамотності. Розвідки даної проблеми здійснили Я. Гаєвець, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Коломієць, М. Левшин, Є. Лодатко, М. Овчіннікова, С. Скворцова та ін.

Більшість із названих дослідників однозначно зазначають, що рівень математичної освіти залежить не тільки від теоретичної успішності вчителя початкової школи, який має бути добре обізнаним із системою математичних понять, а практичної готовності до її формування в учнів.

Важливо зазначити, що зараз триває активне обговорення результати PISA з математики, яке вже оприлюднено на сайті Міністерства освіти і науки України. (PISA (Programme for International Student Assessment) – це всесвітнє дослідження якості освіти, в якому Україна вперше взяла повноцінну участь у 2018 році). Серед українських учнів не змогли досягти базового рівня з математики – 36 %, а у середньому в Європі – 23,9 %.

При цьому, PISA не перевіряє, чи засвоїли учні зміст освітньої програми, а оцінює, наскільки учні здатні використовувати здобуті знання, уміння та навички в реальному житті. Це дослідження показує слабкі та сильні сторони освітньої системи.

Усі зазначені аспекти та суперечності визначають актуальність теми дослідження, що зумовлено:

- необхідністю модернізації структури і змісту математичної освіти, способів і форм її організації у ЗВО;

- потребою вдосконалення методики розвитку критичного мислення і професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання математики у Новій українській школі.

Бурливий розвиток науки все більше загострює суперечності між обсягом накопичених людством знань і здатністю людини до їх засвоєння. Це викладає необхідність пошуків таких методів та засобів навчання математики, які б дали змогу підвищити продуктивність навчальної діяльності та активізувати пізнавальну діяльність [88].

Багато труднощів у засвоєнні математики виникають, по-перше, через



невідповідність знань математичним поняттям; по-друге, через відсутність логічної послідовності уведення загальних математичних понять у шкільні курси; по-третє, спричинені невідповідністю вчителя до такого складного психологічного процесу, як формування математичних уявлень і понять, що виступають фундаментом математичної грамотності.

Враховуючи особливість математики як науки та навчального предмета можна усвідомити, що основою вдосконалення методичної системи курсу математики може виступати математична культура, яка по відношенню до математичної грамотності її системою більш високого порядку.

У науково-методичних джерелах доволі часто математичну грамотність пов'язують із математичною культурою. Адже, з того часу, як Аристотель винайшов логіку, встановлені нею правила дедуктивних та індуктивних умовиводів стали вважатися обов'язковими нормами мислення. Подібно до того, як грамотна людина вміє писати без орфографічних помилок, так і математична грамота є вмінням мислити без помилок, відповідно до законів логіки.

Незаперечну роль математики у житті людини також визнавав англійський філософ і педагог Джон Локк, який, починаючи з XVII століття переконував, що математика дуже корисна для точних і послідовних міркувань. Він визначав математику й розумове виховання головними науками, які тренують розум та розвивають здатність міркувати.

Такий підхід має продовження у наукових розвідках американського математика Р.Беллмана, який вважає математику третьою «галуззю» культури після науки та мистецтва.

І хоча триада дефініцій «математична компетентність» – «математична грамотність» – «математична культура» є предметом окремої нашої публікації, спробуємо лише частково визначити основні їх характеристики.

Важливо визначити багатовимірність цього поняття, оскільки у вчених відсутнє стале його визначення, а різні вчені виокремлюють різноманітні її компоненти (С. Гуцанович, В. Ілляшенко, В. Крутецький, Є. Лодаткао, О. Мельников, М. Чошанов та ін.).

Математична культура (індивідуальна) – інтегральна характеристика особистості, яка у всій повноті на даний час фіксує здатність цієї особистості адекватно сприймати доступну їй розумінню математичну складову наукової картини світу і вибудовувати у відповідності із цим сприйняття свою освітню, професійну, суспільну діяльність, творити свої морально-етичний та естетичний ідеали [78; 103].

За переконанням Є. Лодатко математична культура є не лише певною сукупністю знань і навичок, а й певним видом мислення. Крім того, від розвитку математичної культури залежить ставлення суспільства до математичної діяльності, а також поширення математичних знань у суспільстві [51].

Під «математичною грамотністю» найчастіше розуміють:

- розпізнавання проблеми , що виникає у навколишній дійсності;
- формулювання цієї проблеми мовою математики;
- вирішення проблеми на основі використання математичних знань та методів;
- формулювання та запис остаточних результатів вирішення проблеми [101; 116].

Таким чином, математична грамотність педагога визначає наявність необхідних знань та відомостей, вміння правильно застосовувати математичні терміни, вирішувати математичні задачі та завдання.

Ми також переконані, що не можна говорити про математичну грамотну особистість, яка не володіє у достатньому обсязі математичними знаннями.

Це дозволяє нам зробити висновок, що формування математичної грамотності – це цілеспрямований процес, який здійснюється протягом всього періоду навчання; процес оволодіння системою математичних знань, умінь, навичок; набуття досвіду математичної, пізнавальної, комунікативної, творчої, емоційно-вольової діяльності, необхідних для успішного навчання і виховання учнів, а також самостійного оволодіння новими математичними знаннями і досвідом для майбутньої професійної діяльності.

За переконанням С. Березіна, під математичною грамотністю розуміють

уміння правильно використовувати математичні терміни, наявність необхідних знань і відомостей для виконання роботи (проблеми) у конкретній предметній області [124].

Такий підхід підтримує О. Чашечнікова, проте на її думку дане поняття має також складатися не лише із термінологічної грамотності, а й правильної математичної мови (усної та письмової), обчислювальної та графічної культури [116].

Даний факт ми вважаємо особливо важливим, оскільки він дозволяє нам структурувати математичну грамотність як самостійну складову математичної культури майбутнього вчителя.

Крім того, важливо визначити трансформацію поняття «математична грамотність»: у сучасному змістовому наповненні переважають дієві математичні знання, уміння та здатність їх використовувати з метою задоволення зростаючих потреб мислячих, креативних і зацікавлених у зростанні якості життя громадян XXI сторіччя. Це, в свою чергу, є доказом, що математична грамотність є складовою математичної компетентності педагога.

Разом з тим, використання терміну «математична грамотність» дозволяє перенести оволодіння відповідними знаннями та уміннями, що визначаються програмами загальноосвітніх шкіл, до його результатів в прагматичному розумінні, тобто до здатності (студентів / школярів) використовувати математичні знання в різноманітних ситуаціях, наближених до реалій життя. Крім того, в майбутньому – це потреба у технологічній, інформаційній грамотності тощо, розвиток яких значною мірою обумовлений саме рівнем практичної математичної підготовки членів суспільства в цілому.

Останнє є нагальною проблемою сучасності, інакше не приймало б участі так багато країн світу у міжнародних дослідженнях за відповідними моніторинговими програмами. Одержана у такий спосіб інформація аналізується на всіх рівнях управління освітою та на цій підставі своєчасно корегуються напрями, виокремлюються стратегії змін у державній освітній політиці та визначаються реальні шляхи для подальшого вдосконалення національної

системи загальноосвітньої підготовки в контексті підвищення її міжнародного авторитету.

Щодо математичної освіти, то за останні 20 років серед найбільш поширених у світі міжнародних досліджень також доцільно виділити TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Зокрема, у 2007 році Україна вперше взяла участь у TIMSS – міжнародному порівняльному дослідженні навчальних досягнень з математики і природничо-наукових дисциплін випускників початкової та базової шкіл (4-ий та 8-ий класи відповідно), яке було організоване МОН України при підтримці міжнародного фонду «Відродження». (Українські школярі посіли 26 та 25 місця відповідно) [62; 70].

Крім того, введення незалежного зовнішнього оцінювання (ЗНО), зокрема з математики (доречі, яке є з 2020 року обов'язковим) викликало багато сперечань, але певною мірою саме завдяки йому найбільш яскраво проявилися прогалини у формуванні математичних знань та грамотності у школярів.

Важливо зауважити, що відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти основною метою освітньої галузі «Математика» є формування в учнів математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, культури мислення та інтуїції [65].

Розв'язання цього завдання вимагає від закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців початкової освіти формування у них математичної компетентності як складової загально-професійної компетентності. У цьому випадку остання виступає системою більш високого порядку. В свою чергу, математична компетентність є складовою математичної культури педагога, а остання – чинником його загальної культури. Це визначено характером професійної діяльності вчителя, яка охоплює його культуру; знання науки, на який базується навчальний предмет та методики навчання цієї науки.

Отже, використання системного підходу дозволяє виокремлювати елементи загальної системи, властивості і функції яких визначаються їх місцем в межах цілого.

Математична грамотність складається з фундаментальних математичних ідей та математичної компетентності. Математична компетентність є основою математичної грамотності. Математична компетентність визначається рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь [22; 92].

До математичних умінь належать уміння: математичного мислення; математичного аргументування; математичного моделювання; постановки та розв'язування математичних задач; презентації даних; оперування математичними конструкціями; математичні спілкування; використання математичних інструментів, що, в свою чергу, є засобами математичного моделювання [10; 50; 52].

Таким чином, математична грамотність особистості проявляється у свідомому застосуванні нею знань і навичок у практичних цілях, при поясненні явищ повсякденного життя, при проведенні дослідження чи обробки одержаних даних. Крім того, суттєвою умовою формування математичної грамотності є вироблення вмінь самостійної математичної діяльності.

Розглянемо один з напрямів формування математичної грамотності більш детально.

Теоретичний курс математики у професійній підготовці майбутніх педагогів покликаний дати глибокі знання з основ предмета, логіки його побудови. Окремі теми курсу спрямовані саме на вивчення способів означення понять. Проте знання самих означень не є достатньою умовою для формування в майбутніх учителів умінь вводити нові поняття здобувачам початкової освіти. Це пов'язано з тим, що не всі поняття можуть подаватися молодшим школярам за допомогою наукових означень чи правил.

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка «поняття» трактується так: «Поняття – одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні

взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Утворення понять є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізацію, узагальнення та умовиводи» [22, с. 264].

За визначенням Є. Войшвілло досліджувана дефініція є «думкою, тобто результатом узагальнення предметів або явищ того або іншого класу за більш-менш істотними (а тому і загальними для цих предметів і в сукупності специфічними для них, що виділяють їх із безлічі інших предметів і явищ) ознаками» [17, с. 150].

У дослідженні Т. Гаврилової та К. Червинської «поняття» розглядається як «узагальнена інформація про множину об'єктів, представлених наборами значень ознак, що: а) відображає характерні для цієї множини логічні зв'язки між окремими значеннями ознак; б) є достатньою для розпізнавання за допомогою деякого правила об'єктів, що належать множині, від об'єктів, що не належать їй [20, с. 56]. При цьому, «узагальнена» означає, що поняття включає лише істотні значення ознак, що характеризують множину об'єктів у цілому, і не включає часткові значення ознак, що індивідуалізують окремі об'єкти.

Дуже близькими за є визначення, які запропоновані М. Богдановичем та Є. Лодатком, в яких визначено «поняття» як «думку, в якій відображаються відмінні або специфічні властивості предметів дійсності та відношення між ними: окреслені в понятті властивості» [10; 50].

Отже, спільним у наведених вище роботах є те, що поняття виступають формою думки, в якій відображаються загальні, суттєві та відмінні (специфічні) ознаки й особливості окремих предметів чи явищ дійсності.

Такий підхід узгоджується із визначенням термінів «поняття» і «судження» у філософському словнику: поняття – «це думка, що є «узагальненням предметів деякого класу за їх специфічними ознаками, причому предмети того самого класу можуть узагальнюватися в понятті за різними сукупностями ознак» [107, с. 371], а «судження – думка, виражена у формі пропозиції, в якій щось стверджується або заперечується про об'єкти, і є об'єктивною або істинною, або хибною» [107, с. 468].

Це означає, що між поняттями і судженнями існує тісний зв'язок. З одного боку – судження складається з деяких понять (поняття можна вважати більш простим утворенням, ніж судження); а з іншого – поняття може формуватися в результаті розумової діяльності у вигляді комплексу суджень і в зв'язку з цим розглядатися як більш складна форма мислення. У процесі мислення за допомогою суджень народжуються нові поняття, що, у свою чергу, беруть участь у формуванні нових суджень, збагачуючись при цьому новими ознаками.

Таким чином, формування понять є важливою проблемою сучасних закладів вищої освіти, а формування наукових понять у майбутніх учителів є складним і тривалим процесом.

Важливо зазначити, що в організації пізнавальної діяльності із засвоєння понять можна виділити два етапи. На першому етапі істотним є те, що поняття часто є безпосередніми логічними висновками з практичної діяльності. На другому – поняття виступає як інструмент пізнання, стимулюючи постановку й розв'язання нових пізнавальних завдань.

Завдання підвищення якості вищої освіти вимагає вдосконалення технологій формування у майбутніх учителів наукових понять, що становлять один із важливих компонентів системи наукових знань. Успішне вирішення даного завдання можливе за умови оволодіння майбутніми вчителями теоретичними та методичними основами процесу формування понять.

Підтвердження даного висновку міститься у розробках Є. Лодатка, в якому зазначено, що «понятійний рівень оволодіння математичною інформацією доцільно розглядати у двох планах:

- оволодіння уявленнями про математичний об'єкт чи поняття (*первинне абстрагування*) переважно на практично-операційній основі;
- оволодіння математичними поняттями як абстракціями (*вторинне абстрагування*) на «логічній основі» [50; 52].

Це дозволяє нам зробити висновок, що однією із важливих умов формування понять майбутніх педагогів є вдосконалення організації освітнього процесу у сучасних закладах вищої освіти. При цьому для діагностування рівня

сформованості понять можна використати різноманітні завдання на означення поняття.

Розглянемо декілька прикладів з курсів «Математика» і «Методика навчання математики» для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, що викладаються у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського.

Важливо зазначити, що навчальна діяльність передбачає двосторонню взаємодію між викладачем та студентами. Для проведення сучасної лекції вже недостатньо лише інформаційного повідомлення з певного розділу чи теми, а тому використовуємо пояснювально-ілюстративний та проблемний методи викладу матеріалу. Такий підхід, за нашим переконанням, сприятиме не лише більш міцному засвоєнню знань, а й формуванню математичних понять, умінь та компетенцій.

Крім того, при формуванні математичних понять доволі часто використовуємо родові та видові відношення. Так, означення через найближчий рід і видову відмінність відбувається так: спочатку для поняття відшукується найближчий рід, а потім вказується ознака (при цьому часто не одна), що відрізняє обумовлений предмет від інших предметів цього ж роду. Наприклад, при вивченні змістової лінії «Геометричні фігури та тіла» визначаємо прямокутником як «паралелограм (найближчий рід), у якого всі кути прямі (видова відмінність)».

Означення «квадратом називають чотирикутник, у якого всі сторони рівні» є неправильним, тому що є найближче родове поняття «прямокутник», а тому правильним буде таке означення: «квадратом називають прямокутник (найближчий рід), у якого всі сторони рівні (видова відмінність)».

Неправильним та необґрунтованим є намагання студентами і молодими вчителями-випускниками вищих закладів освіти надавання математичним поняттям наукових означень, які вони опрацювали у курсі методики навчання математики у ЗВО, але не враховуючи, що молодші школярі не готові до засвоєння наукових означень.



Проте використанні висловів: «знайти суму двох чисел», «суму двох чисел 5 та 3 помножити на число 9», «щоб знайти невідомий доданок, треба від суми відняти відомий доданок» є більше дієвими та ефективними, ніж означення типу «Доданками називаються компоненти дії додавання», оскільки при цьому формується й закріплюється розуміння понять доданка та суми.

Важливо зазначити, що існує багато понять, що використовуються при вивченні інших освітніх галузей. Так, наприклад, таке поняття як «температура» використовуються у природничій освітній галузі, проте на уроках математики вчителі також використовують ці знання (температура вище нуля – додатне число («на вулиці тепло»), нижче нуля – від’ємне число («мороз»).

Крім того, застосування інтегрованого підходу є також важливою умовою реалізації Концепції Нової української школи.

Ми погоджуємося із висновками Г. Б. Шульги щодо використання інтегрованого підходу у формуванні математичних понять майбутніх педагогів.

Для формування навичок інтегрувати різнопредметні поняття і вироблення методики інтеграції знань дослідниця пропонує використовувати технологію гронування (знаходження зв’язків між окремими поняттями), яку спрямована на стимулювання мислення про зв’язки між окремими поняттями, а також для стимулювання мислення тоді, коли тема ще недостатньо вивчена, або для підведення підсумків вивченого, як спосіб графічного зображення нових понять і уявлень [117, с. 158].

Як можна поєднати різні математичні поняття при вивченні величин наведено у таб. 1 [117, с. 157].

Таблиця 1.

**Можливі міжпредметні зв’язки у вивченні математичних величин**

<b>Математичні величини</b>	<b>Природознавство</b>	<b>Читання</b>	<b>Трудове навчання</b>
Довжина	Висота рослин, висота гір, довжина річок, глибина морів і океанів	Оповідання, вірші, казки та Загадки про довжину	Вимірювання розмірів окремих деталей, отворів тощо

<b>Площа</b>	Площа водойм і материків, площа країн, областей, районів	Оповідання, вірші, казки та загадки про площу	Визначення розмірів окремих деталей
<b>Маса</b>	Маса тварин, маса плодів	Оповідання, вірші, казки та загадки про міри маси	Визначення маси заготовок, деталей, обчислення необхідної кількості фарб, лаків тощо
<b>Час</b>	Пори року, тривалість життя тварин, зміна дня і ночі	Оповідання, вірші, казки та загадки про час	Тривалість виробничих процесів, продуктивність праці
<b>Швидкість</b>	Швидкість тварин, швидкість росту рослин, швидкість течії річки	Оповідання, вірші, казки та загадки про рух, швидкість	Швидкість поступального руху, швидкість обертання

Іншим важливим чинником формування математичної грамотності майбутніх учителів початкових класів є дотримання правильної математичної мови, яка, на відміну від літературної, має бути лаконічною та істинною.

Хочемо визначити найбільш типові помилки у математичному мовленні педагогів та студентів:

- правильність уживання числівників (наприклад: сімдесятий, семисотий, два по три (при множенні чисел) тощо);
- наголос у математичних термінах (наприклад: дециметр, кілометр, множина, площина, поняття тощо).
- відмінювання та дієвідмінювання математичних слів-термінів та ін.

Для запобігання помилок та відпрацювання правильності використання певних термінів доречно використовувати на заняттях такі вправи:

1. Запис математичного терміну та відмінювання (дієвідмінювання) його.
2. Формулювання твердження, оберненого до даної.

3. Формулювання заперечення до наведеного твердження.

4. Визначення правил знаходження компонентів арифметичних дій (у рівняннях чи виразах; у задачах – правил знаходженні пропорційної величини тощо).

5. Формулювання своєї позиції, міркування, грамотна дискусія з «опонентом» та ін.

При розв'язуванні сюжетних задач у студентів відпрацьовуємо не тільки вміння грамотно будувати запитання для розбору задачі, а й самостійно класифікувати об'єкти, виділяти і встановлювати взаємозв'язки між явищами, що, в свою чергу, сприяє формуванню математичного стилю мислення.

Дієвим, за нашим переконанням, є аналіз завдань зі студентами, що дозволяє визначити типові помилки учнів та виокремити шляхи їх запобігання. Так, наприклад, до завдання (PISA-2003) найпростішого рівня віднесено наступне: «Марійка та Миколка навчаються в одній школі. Марійка живе в двох кілометрах від школи, а Миколка – в п'яти. На якій відстані один від одного живуть Марійка і Миколка?». (Методичний коментар при обговоренні: найбільш поширена помилка – однозначна відповідь на це питання, хоча задача має декілька варіантів розв'язування). Тому доречним є використання постулату, що «задача може бути одна, а розв'язань – декілька».

На формування математичної грамотності фахівців початкової освіти впливає рівень складності змістових ліній Державного стандарту та освітніх програм. Для прикладу виокремлюємо змістову лінію «Сюжетні задачі» у змісті початкового курсу математики та здатність майбутніх учителів розв'язувати текстові задачі арифметичним (та або алгебраїчним) способом.

В основі цього процесу лежить розуміння сутності арифметичних дій і вміння перекладати залежності між величинами, про які йдеться в умові, математичною мовою. Проте, у деяких студентів, процес встановлення необхідної дії навіть під час розв'язування простої задачі може викликати певні труднощі. Для складеної задачі вибір дії ще більше ускладнюється: необхідно вказати не лише дії, але й порядок їх виконання.

Оскільки розв'язування простих задач залежить від розуміння ними суті арифметичних дій, то, класифікуючи прості задачі, виділяють три основні їх види: задачі, які розкривають конкретний зміст арифметичних дій; задачі, пов'язані з поняттями різницевого чи кратного відношення двох чисел; задачі, які розкривають зв'язки між компонентами та результатами арифметичних дій. До окремих видів віднесено задачі на ділення з остачею, знаходження частини числа, знаходження числа за його частиною [86; 101].

Важливо, щоб в умовах закладу вищої освіти майбутні педагоги набули досвіду роботи над простими та складеними задачами та були готові запропонувати школярам працювати над ними фронтально, індивідуально чи у групі. Саме тому на практичних заняттях з методики навчання математики ми використовуємо ігрові та інтерактивні технології, моделювання та прийоми активізації розумової діяльності студентів.

Крім того, коментоване розв'язування задач дозволяє майбутнім учителям обґрунтовувати та відстоювати свої думки міркувань, що, в цілому, сприяє формуванню в них грамотної математичної мови.

Ми погоджуємося із думкою С. Скворцової, яка вважає, що самостійне розв'язування задач майже завжди є творчим процесом, тому важливо, щоб здобувачі освіти (школярі / студенти), яким ще складно працювати без сторонньої допомоги, розв'язували задачі «напівсамостійно» [86].

Важливо зазначити, що формою перевірки рівня сформованості математичної грамотності у закладах освіти не дуже різняться. Так, у школах ними виступають: контрольні роботи, Державна підсумкова атестація (ДПА), моніторингові вимірювання, тестування тощо, так і у закладах вищої освіти – це контрольні роботи, комплексні контрольні роботи (ККР), моніторингові вимірювання, тестування, комп'ютерна перевірка знань тощо.

Математично грамотна особистість розуміє, як швидко оновлюються знання та інформація. Саме тому вона готова до змін, адаптації до нових умов праці та навчання протягом життя.

Тому наступним важливим напрямом у формування математичної компетентності й грамотності є мотивація майбутніх педагогів до самоосвіти й професійного самовдосконалення.

Важливо зазначити, що проблема формування математичної грамотності ускладнюється також такими факторами, як збільшення варіативних комплектів навчально-методичного забезпечення у результаті кардинальних змін в освіті (дозвіл закладів освіти на автономію, наявність варіативних освітніх програм тощо) – з однієї сторони, та зменшення годин на професійно-методичну підготовку у закладах вищої освіти – з іншої. Тому, у більшості випадків майбутньому вчителю без досить серйозної предметної і методичної підготовки важко в цьому орієнтуватися і здійснювати правильний вибір.

Проведений аналіз дозволяє визначити ключові положення та методику формування математичної грамотності майбутніх учителів початкових класів.

Узагальнюючи, ми можемо зробити такі **висновки**.

1. Математична грамотність має важливе значення у готовності фахівців початкової освіти до професійної діяльності. Вона виступає складовою математичної культури майбутнього вчителя – з однієї сторони, та відносно самостійним чинником математичної компетентності – з іншої.

2. Математична освіта має бути орієнтована на виховання предметного мислення, яке в своєму розвинутому вигляді означає здатність створювати математичні структури, уміння аналізувати їх властивості, а також інтерпретувати результати аналізу.

3. Математичні поняття є складовими математичної грамотності. Формування понять складається з двох етапів (*первинного абстрагування* – засвоєння відповідних назв і властивостей та *вторинного абстрагування* – логічно повний та системний опис математичних понять).

4. Серед шляхів удосконалення методики формування математичної грамотності та компетентності: оновлення підходів до організації освітнього процесу у вищих закладах освіти, оволодіння майбутніми вчителями теоретичними та методичними основами процесу формування понять,

застосування інтегрованого підходу при вивченні різних дисциплін навчального плану спеціальності «Початкова освіта».

Таким чином, проблема формування математичної грамотності у сучасних умовах не втратила своєї актуальності. Зумовлено це тим, що все більше спеціальностей потребують застосування математичних знань, умінь і практичних навичок. Усвідомлення математики як специфічного способу мислення, розуміння ними діалектичного зв'язку із реальною дійсністю, уявлення про математичне моделювання сприяють розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, формуванню його наукового світогляду.

Усвідомлюючи роль і місце математичної грамотності майбутніх учителів Нової української школи, в освітньому процесі вищих закладів освіти використовувати стимулювання та мотивацію, індивідуалізацію та диференціацію навчання; різноманітні сучасні педагогічні технології, що сприяють в цілому формуванню особистості Вчителя Нової української школи.

## **2.2. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

*Тимченко Алла Анатоліївна,*

доктор філософії в галузі освіти, доцент

Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується її реформуванням із метою інтеграції до світової спільноти. Основні засади реформи шкільної освіти викладено в Концепції Нової української школи, де однією із ключових компетентностей визначено інформаційно-комунікаційну, що передбачає опанування основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях. Саме тому для викладання основ інформатики у початковій школі потрібен учитель, який сам у достатній мірі має сформовані компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій та навчить здобувачів початкової освіти працювати з комп'ютером, сформує основи інформаційної та комп'ютерної етики.

Модернізація початкової школи диктує нові вимоги до покоління педагогів, які володіють сучасними інноваційними технологіями навчання, технічними і програмними засобами, орієнтуються в інформаційному просторі. З урахуванням процесів цифровізації як у глобальному, так і національному масштабі, наразі розпочалося реформування середньої освіти України та прийняття нового освітнього стандарту «Нова українська школа». До понятійного апарату цього документу, відповідно до сучасних вимог, включено інформаційно-комунікаційну компетентність як одну із ключових серед груп компетентностей, окреслених у «Рекомендаціях європейського Парламенту та Ради Європи», що мають стати наскрізними у змісті всіх навчальних предметів. Тому кожний майбутній учитель початкової освіти повинен бути підготовлений до використання ІКТ у своїй професійній діяльності, уміти творчо й нестандартно вирішувати навчально-виховні задачі, які ставить перед ними сучасна освітня практика.

Компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів вимагає зміщення акцентів із засвоєння визначених державними стандартами знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення, застосовувати сучасні педагогічні техніки і технології в усіх сферах суспільного життя, а також навичок безперервної самоосвіти та рефлексії.

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці К. Авраменка, Т. Байбари, Н. Бібик, О. Біди, В. Бондаря, М. Вашуленка, М. Гриньової, П. Гусака, С. Дорошенка, Я. Короля, О. Кучерявого, Л. Петухової, Н. Побірченко, О. Савченко та ін., у яких розкриваються концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти.

Проблемами фахової підготовки учителів початкової освіти до використання ІКТ займалися Н. Воропай, С. Гунько, Ю. Дорошенко, І. Доніна, С. Колесніков, А. Коломієць, В. Коткова, О. Кравчук, М. Левшин, Й. Ривкінд, Ф. Ривкінд, Ю. Первін, Л. Петухова, А. Семенов, О. Снігур, О. Співаковський та ін.

Проблема компетентнісного підходу до процесу підготовки учителів початкової освіти зумовлює чітке розуміння не тільки сутності, а й структури та особливостей професійних компетенцій у галузі освіти. Цьому питанню присвячені дослідження Н. Бібик, А. Маркової, І. Родигіної, Л. Хоружи, А. Хуторського та ін.

Інформаційна культура майбутніх учителів початкової освіти вивчалася А.Коломієць, Л.Макаренко, О.Шиман. Активно досліджуються в останні роки можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі (В. Андрущенко, Г. Балл, Н. Балик, В. Биков, І. Булах, Ю. Валькман, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, В. Монахов, Ю. Рамський, М.Смульсон, О.Співаковський, М.Угринович та ін.).

Однак у наукових джерелах недостатньо уваги приділено проблемі формування інформаційно-цифрової (комунаційної) компетентності майбутніх учителів початкової освіти.



Отже, актуальність зазначеної проблеми, її недостатнє вирішення зумовили вибір теми дослідження – «Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців початкової освіти».

Розвиток сучасного інформаційного суспільства, інтенсивне оновлення й переформатування системи вітчизняної освіти, яка наразі все більше залежить від занурення її суб'єктів до інформаційно-комунікаційного (комп'ютерного, мультимедійного, цифрового) середовища, призводить до поступового оновлення понятійного апарату, введення до наукового обігу нових дефініцій й переосмислення наявних. Аналізуючи певні освітні проблеми, пов'язані з використанням комп'ютерних технологій, вітчизняні і зарубіжні науковці все частіше вживають поняття «інформаційно-комунікаційні компетентності» «цифрової компетентності», «цифрової грамотності», «цифрової культури педагога», які відповідно до логіки нашого дослідження є базовими поняттями.

Зважаючи на підписання Україною Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, основні цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні поступово узгоджуються з орієнтирами європейського розвитку. Серед них – ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe»), яка визначає пріоритетні позиції розбудови інформаційного суспільства в рамках європейської стратегії економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth»). З метою інтеграції у світові процеси «цифровізації» у 2016 році Кабінет Міністрів України презентував проект «Цифровий порядок денний України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020») [1]. Серед першочергових сфер та ініціатив цифровізації України – поширення цифрової освіти. У названому документі широко вживані поняття «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрового інтелекту», зокрема вказано на актуальність формування наскрізної (кросплатформової) цифрової компетентності, коли вивчення предметів відбувається через використання «цифрових» технологій [22, с. 22].

З урахуванням процесів цифровізації як у глобальному, так і національному масштабі, наразі розпочалося реформування середньої освіти України. Основні засади реформи шкільної освіти викладено в Концепції Нової української школи, де однією із ключових компетентностей визначено інформаційно-комунікаційну компетентність, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях.

Разом із нормативно-правовим обґрунтуванням оновлення понятійного апарату освіти, зокрема у напрямі її цифровізації, відбувається й наукове осмислення та потрактування цілої низки дефініцій. Зарубіжні автори (Д. Белшоу (D. Belshaw) та Р. Мартін (G. Creeber&R. Martin), Дж. Стоммел (J. Stommel) та ін.), вітчизняні науковці (В. Биков, Д. Галкін, П. Матюшко, О. Овчарук, В. Ребрина та ін.) розтлумачують категорії «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрової культури» та дотичні до них поняття, визначають їх структуру та специфічні особливості, пов'язані зі стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Науково-теоретичні засади дослідження складають базові підходи педагогічної науки, передусім компетентнісний підхід як один зі стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері, що орієнтує на досягнення певного освітнього результату. У тлумаченні його фундаментальних категорій, диференціації понять «компетентність» та «компетенція», визначенні базових і ключових компетентностей ми виходимо з положень вітчизняної педагогіки, наукових розвідок Т. Байбари, О. Овчарук, О. Кивлюк, Ф.Ривкінд, О. Савченко та багатьох інших.

Новим Державним стандартом затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 однією із ключових компетентностей визначено *інформаційно-комунікаційна компетентність*, що передбачає опанування основою цифрової грамотності для розвитку і спілкування, здатність безпечного та етичного використання засобів

інформаційно-комунікаційної компетентності у навчанні та інших життєвих ситуаціях.

Вивчення педагогічних феноменів «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрової культури» має нормативно-правові підвалини: європейські та вітчизняні державні документи («Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» (2006), «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014) та ін.).

Важливим теоретичним підґрунтям дослідження є зарубіжні й вітчизняні концепції, сучасні ініціативи в галузі глобалізації й інформатизації освіти, наукові розвідки зі створення і застосування засобів ІКТ в педагогічній діяльності (В. Биков, М. Жалдак, Л. Макаренко, В. Шакотько, С. Дишлева, Л. Петухова, та ін.).

Поняття «цифрової культури» було введено до наукового обігу в 2000-х роках (2004 р., Т. О'Рейлі (Т. O'Reilly) у зв'язку з виникненням технологій Web 2.0 – другого покоління мережевих сервісів Інтернету з якісно новим підходом до організації, реалізації та підтримки Web-ресурсів. Відзначимо досить широке його потрактування.

Д. Галкін вважає за доцільне розглядати цифрову культуру на декількох рівнях:

- матеріальному (технічні системи сучасних цифрових пристроїв: комп'ютери, смартфони, цифрові фотокамери з відповідним ПЗ);
- функціональному (соціальному): забезпечення діяльності інститутів, які визначають спосіб повсякденного життя, форми взаємодії, ритуали і традиції різних груп населення (від ведення електронної документації до творів технологічного мистецтва);
- символічному, оскільки символічна природа цифрової культури, яка формується в логіці цифрового кодування і розвитку мов програмування, не викликає сумнівів;

– ментальному, який стосується вкоріненості культури в психічне життя людей (цей рівень цифрової культури торкається дискусійних питань прийняття чи відкидання технологічного імперативу, нових звичок роботи з інформаційними даними тощо);

– духовно-ціннісному, що вміщує цінності цифрової культури в національному, міжнаціональному, релігійному, соціально-політичному, метафізичному контекстах .

У сучасній науці (К.Літвінова, В. Кудлай, М. Прохорова, О. Радзівська) також існує тенденція тлумачити цифрову культуру як технологічний феномен, оскільки всі об'єкти цієї культури функціонують з допомогою цифрових пристроїв на основі принципу цифрового кодування інформації з допомогою бінарного коду, що стає системоутворювальним чинником цієї культури (з технологічного боку). У цьому випадку поняття «цифрової культури» збігається з дефініцією «електронної культури» (е-культури) як сукупності результатів творчості та комунікації людей в умовах впровадження ІТ-технологій, утворення єдиного інформаційного простору. Оскільки всі сучасні інформаційно-комунікаційні засоби (комп'ютер, мобільний телефон, кіно- і телекамера, аналогові й цифрові відеокамери, плеєри, планшети, фотоапарати та ін.) є електронними пристроями, смислове поле електронної культури вміщує також феномени комп'ютерної, мультимедійної, кіберкультури як її різновиди.

Поняття «цифрова культура педагога» у науковій і методичній літературі використовується переважно як синонім цифрової грамотності, приміром, В. Ребрина визначає цей освітній феномен як уміння працювати із сучасною цифровою технікою і володіти сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та виокремлює такі його складники: комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність (інформаційна культура), мультимедійна грамотність та грамотність комп'ютерної комунікації.

Поняття цифрової грамотності (digital literacy) є широко вживаним у зарубіжній педагогіці. На початку ХХІ століття з розвитком Інтернету

зарубіжними науковцями (П. Гілстер (P. Gilster), Г. Дженкінс (H. Jenkins), М. Варшавер (M. Warschauer) та Т. Матучняк (T. Matuchniak), А. Мартін (A. Martin), Е. Харгітай (E. Hargittai) та ін.) було сформульовано концепцію «цифрової грамотності» як системи когнітивних, соціальних і технічних навичок, які гарантують якісне існування людини в інформаційному середовищі. Наразі дослідники розглядають цифрову грамотність як більш складне поняття, яке характеризується комплексом складників, серед яких:

- комп'ютерна грамотність (computer literacy) як ефективне використання електронних пристроїв та програмного забезпечення;
- інформаційна грамотність (information literacy) – навички самостійного пошуку, аналізу, критичного осмислення інформаційних даних;
- компетентне користування соціальними медіа (socialmedia literacy);
- використання мережевих технологій (network literacy) з розумінням основ мережевої безпеки і стандартів нетикету.

Як влучно зазначають Н. Корецька та О. Мороз, сучасне розуміння цифрової грамотності європейськими й американськими дослідниками обов'язково вміщує екологічне відношення до цифрових технологій як особливого середовища життя людини, що вимагає дотримання норм гігієни й відповідальності користувача.

Зупинимось на тлумаченні цифрової грамотності Д. Белшоу (D. Belshaw) у книзі «Основні елементи цифрової грамотності» (The Essential elements of digital literacies) [39], який засвідчує наявність різних моделей цього феномену й виокремлює вісім ключових компонентів як основу якісної взаємодії людини з «цифрою» (культурний, когнітивний, конструктивний, комунікативний, критичний, громадянський, а також упевнене користування та креативність).

Вважаємо за необхідне деталізувати кожен із компонентів.

1. Культурний компонент, на думку Д. Белшоу, передбачає дотримання нетикету (netiquette) – правил поведінки в Мережі, культури інтернет-спілкування, розуміння специфічних інтернет-артефактів (інтернет-мем (Internetmeme) , емодзі (emoji), анімовані gif-файли тощо); розуміння історії,

мови, звичаїв та цінностей цифрових середовищ, повагу до принципів конфіденційності та захисту інформації; визнання різниці між особистим і професійним користуванням цифровими засобами та ін.

2. Когнітивний компонент, за Д. Белшоу, це розуміння ключових понять комп'ютерної грамотності, володіння ІТ-навичками, усвідомлення спільних функцій (навігаційних меню, настроювань, профілів), тегів, хеш-тегів у цифрових засобах, що загалом забезпечує можливість користування цифровими пристроями, програмними платформами та інтерфейсами.

3. Конструктивний компонент – знання умов коректного використання контенту під час «конструювання» будь-чого в цифровому середовищі, дотримання авторських прав і знання різних ліцензій Creative Commons.

4. Комунікативний компонент припускає знання можливостей спілкування в цифрових середовищах, розуміння специфіки понять «ідентичність», «довіра», «обмін», «вплив» у цифровому просторі.

5. Виокремлений Д. Белшоу компонент «Упевнене користування» передбачає відчуття себе частиною онлайн-спільноти, розуміння й використання переваг онлайн- простору порівняно з оффлайн-світом, а також відображає навчання в цифровому середовищі.

6. Креативність у складі цифрової грамотності вказує на цінність творчості в цифровому просторі, опанування нових способів використання онлайн-інструментів та середовищ, створення нового знання за допомогою цифрових технологій.

7. Використання аналітичних умінь і навичок оцінювання цифрового контенту, інструментів та програм, виокремлення надійних джерел характеризують критичний компонент цифрової грамотності за Д. Белшоу.

8. Громадянський компонент характеризує осіб, які використовують цифрові середовища для самоорганізації, а також відстоюють цифрові права та обов'язки, беруть участь у соціальних рухах в Інтернеті, готують себе та інших до участі у реальному суспільному житті [39].

Поняття «цифрова компетентність» порівняно з проаналізованими вище дефініціями «цифрової культури» та «цифрової грамотності» є значно ширшим і більш загальним, оскільки його смисловий контент вміщує і навички роботи в інформаційно- комунікаційному (цифровому) середовищі як провідну ознаку цифрової грамотності, і соціокультурну складову (нові артефакти, нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтирами та особистісним досвідом).

У тлумаченні цифрової компетентності зарубіжними і вітчизняними науковцями слід відзначити деякі розбіжності. Наприклад, С. Скотт (C. Scott) розуміє цифрову компетентність як здатність використовувати цифрові медіа й ІКТ, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту, а також уміти ефективно комунікувати у різноманітних контекстах. Серед виокремлених науковцем складників: інформаційна і медіа грамотність (пошук, опрацювання, зберігання інформації, створення цифрових матеріалів); онлайн комунікація (електронна пошта, чати, блоги, соціальні мережі та ін.); технічний (ефективне і безпечне використання комп'ютера і ПЗ для вирішення різноманітних задач) та споживацький (вирішення повсякденних задач, які задовольняють різноманітні потреби) компоненти. Отже, у даному випадку цифрова компетентність не виходить за межі схарактеризованих раніше «цифрової культури» та «цифрової грамотності».

А. Мартін (A. Martin) вважає цифрову компетентність першим рівнем розвитку цифрової грамотності, складниками якої стали:

- інструментальні вміння та знання (instrumental skills and knowledge), а саме технічні уміння роботи з цифровими пристроями, а також знання і вміння безпечного використання медіа-середовищ;

- просунуті (поглиблені) уміння та знання (advanced skills and knowledge), що передбачають ефективну взаємодію та комунікацію, управління інформацією, навчання в мережі, участь у цифровій діяльності;

- ставлення (attitudes), зокрема розуміння й прийняття міжкультурної взаємодії, критичне ставлення до якості інформації, відкритість до цифрової

творчості й навчання з використанням цифрових інструментів, розуміння й урахування проблем інтернет- безпеки, дотримання етики цифрового середовища [31].

Слід відзначити, що цифрова компетентність є на сьогодні найширшим поняттям серед низки понять, використовуваних у сфері інформаційно-комунікаційних (комп'ютерних, цифрових) технологій. Проте у вітчизняній науці воно лише набуває поширення й теоретичного осмислення, застосовуючись переважно як синонім інформаційної грамотності [109].

Огляд численних наукових джерел з питань глобалізації й інформатизації освітнього процесу, використання ІКТ у професійній підготовці фахівців, так званої «цифровізації» вітчизняної освіти засвідчив поступове оновлення понятійного апарату та дозволив зробити деякі узагальнення щодо цифрової компетентності, цифрової грамотності та цифрової культури педагога.

1. Поняття «цифрової культури», «цифрової грамотності» та узагальнює поняття «цифрової компетентності» в сучасних дослідженнях виходять за межі технологічної або цифрової галузі. Вони торкаються широкого кола культурологічних, соціогуманітарних, комунікативних, ціннісних, етичних та ін. аспектів.

2. Категорія цифрової культури у сучасній науковій літературі аналізується, передусім, як культурологічний, соціологічний, технологічний феномен. Основні смислові акценти зроблені на функціонуванні з допомогою цифрових пристроїв, виникненні нових специфічних інформаційно-віртуальних форм культури (NetArt, комп'ютерна музика, віртуальні інсталяції тощо), а також нових видів культурної комунікації (web-спілкування) та діяльності (ІТ-волонтерство, «GreeningIT» та ін.). Осмислення цифрової культури як показника успішної педагогічної діяльності фактично переводить це поняття у смислове поле цифрової грамотності.

3. Цифрова грамотність як широковживана дефініція зарубіжної педагогіки вказує передусім на досконале користування електронними засобами, на сформованість умінь і навичок роботи з «цифрою». Утім, деякі дослідники



вкладають у її тлумачення характеристики, що наближають це поняття до ІТ-компетентності.

4. Цифрова компетентність найчастіше визначається на основі загальноприйнятого розуміння компетентності як інтегрованої здатності особистості, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Це поняття є узагальнюючим для попередніх, оскільки сформована цифрова компетентність вміщує і цифрову грамотність, і цифрову культуру.

Окреслені поняття наразі залишаються дискусійними серед європейської наукової спільноти й потребують подальшого ґрунтовного вивчення.

Результати наукової розвідки свідчать про наявність низки праць учених, у яких розкриваються теоретичні основи підготовки вчителя початкової школи (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, І. Казанжи, Н. Кичук, Л. Коваль, О. Комар, А. Крамаренко, О. Кучерявий, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Осадченко, Л. Петухова, О. Савченко, С. Скворцова, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.).

Нам імпонують погляди М. Бубнової, яка акцентує увагу на тому, що під поняттям «професійна підготовка майбутнього вчителя» в педагогіці й методиці розуміють єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями. Дослідниця зауважує, що професійна підготовка має подвійне значення, її потрібно розглядати як процес (навчання) та як результат (готовність), а також визначається сукупністю вимог, що висувуються до певного фахівця.

На основі аналізу стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи О. Савченко робить такі висновки: «1) професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке активно змінюється, і соціальному середовищі, яке далеко не завжди сприятливе для освіти і виховання; 2) останнім часом стихійно поширилися й ускладнилися функції вчительської праці. Вона охоплює тепер навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-

педагогічну, корекційну, комунікативну, проєктивну, інноваційну, дослідницьку тощо. Більшість цих функцій мають універсальний характер і є будівельним матеріалом професійно-особистісного розвитку сучасного вчителя. А саме це є метою сучасної педагогічної освіти».

Вивчаючи проблему професійно-педагогічної підготовки вчителів початкових класів, Л. Хомич [111], зазначає, що головним завданням вищого навчального закладу, що їх готує, є формування суб'єкта професійної діяльності, який здатен творчо розв'язувати проблемні ситуації в педагогічній діяльності в спільній взаємодії з учнями. На думку вченої, у сучасній школі має працювати «яскрава, масштабна, творча особистість учителя, який володіє системними знаннями про людину і закономірності її розвитку, а також новими педагогічними технологіями, мистецтвом спілкування й організації освітнього процесу».

Інформаційно-цифрову компетентність вчителя слід розуміти як найважливішу компоненту, яка полягає в здатності педагога вирішувати професійні завдання з використанням засобів і методів інформатики та ІКТ, а саме:

- здійснювати інформаційну діяльність для обробки, передачі, збереження інформаційного ресурсу з метою автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення;
- оцінювати і реалізовувати можливості електронних видань освітнього призначення в мережі Інтернет, інформаційного ресурсу освітнього призначення;
- організовувати інформаційну взаємодію між учасниками навчального процесу;
- здійснювати навчальну діяльність з використанням засобів ІКТ в аспектах, що відображають особливості конкретного навчального предмета.

Але для безпосереднього здійснення вчителем такого процесу необхідні вміння і навички, що дозволять йому знаходити інформацію, критично її

оцінювати, вибирати необхідну інформацію, використовувати її, створювати нову та вміти обмінюватись нею.

Виходячи з результатів досліджень науковців та враховуючи викладені вище визначення професійної підготовки вчителя початкових класів, можемо окреслити *формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкової освіти* як це окремих вид підготовки, що є складовою його професійно-педагогічної та фахової підготовки і включає усвідомлення мотивів, потреб, оволодіння знаннями, уміннями та досвідом, розвиток професійно значущих та особистісних якостей, активізацію творчої ініціативи майбутнім учителем, які в сукупності створюють можливість для успішного формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів.

Результатом такої професійної підготовки є сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Саме тому, не менш важливими для нашого дослідження є наступні поняття, які ми вважаємо базовими, – поняття «сформованість», сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкової освіти».

Беручи до уваги вищезазначені трактування, у нашому дослідженні ми дотримуємося положень про те, що «готовність до професійної діяльності» – це складне новоутворення особистості, яке містить комплекс професійних компетентностей і передбачає певний рівень сформованості цього комплексу, а також уміння активувати його у професійній діяльності; система якостей, особливий стан особистості, що може бути сформований у результаті спеціальної підготовки.

Підсумовуючи вищезазначене поняття *«сформованість інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкової освіти»* тлумачимо як інтегративну якість особистості вчителя, що спрямована на формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти та характеризується наявністю позитивної мотивації

майбутнього вчителя початкової освіти, сукупністю знань, умінь і навичок, особистісних та професійно значущих якостей.

До структурних блоків моделі підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти відносимо: цільовий (відображення мети, завдань підготовки), методологічний (принципи, підходи як концептуальна основа підготовки), змістово-діяльнісний (зміст, форми, методи, що реалізувались на певних етапах підготовки), результативний (компоненти, критерії, показники, рівні та результат).

*Цільовий блок* визначається суперечностями, що мають місце в сучасній педагогічній теорії та практиці (потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях початкової освіти та реальними знаннями, вміннями випускників до організації інформатичної діяльності здобувачів початкової освіти; зростаючими вимогами сучасної школи до рівня підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти та дискретністю забезпечення готовності вчителя в умовах вищих педагогічних закладів; необхідністю формування у майбутніх учителів інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти та недосконалістю змісту, форм, методів їх підготовки до означеного виду діяльності), метою та завданнями підготовки майбутніх учителів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

Мету підготовки майбутніх учителів початкової освіти убачаємо у формуванні фахівця початкової освіти, здатного до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

Конкретизуючи мету означеної підготовки, ми виділили такі завдання: формування внутрішньої позитивної мотивації до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; повідомлення сукупності знань і вироблення умінь щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; вироблення

навичок формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти у професійній діяльності, аналізу й самоаналізу її результатів.

Таким чином, цільовий блок охоплює мету та завдання підготовки майбутніх учителів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти та служить підґрунтям для відбору змісту підготовки фахівців початкової освіти, вибору ефективних форм, методів, прийомів та засобів зазначеної підготовки.

*Методологічний блок* включає концептуальну основу нашого дослідження, яку становлять такі методологічні підходи, як: системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, інтегративний, діяльнісний. Вони так само як і мета, впливають на всі інші складові моделі.

Навчальна діяльність майбутнього вчителя початкових класів є елементом загальної системи його професійної підготовки до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, тому ми ввели до методології нашого дослідження *системний підхід* як один з провідних [39].

У межах системного підходу проблема нашого дослідження може бути представлена в кількох аспектах: як системна структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; як системна характеристика сутності конструктивних умінь; як системні взаємозв'язки компонентів готовності майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

*Особистісно орієнтований підхід* у підготовці майбутніх спеціалістів до професійно-педагогічної діяльності розглядає в комплексі особистісну позицію майбутнього вчителя, тобто особистість як професіонала, учителя нового типу, здатного готувати сучасних учнів до життєдіяльності в майбутньому суспільстві. Реалізація особистісно орієнтованого підходу забезпечує оволодіння майбутніми педагогами системою професійних знань, умінь і навичок, без яких неможлива майбутня діяльність.

*Компетентнісний підхід* у підготовці фахівців передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування у майбутніх випускників професійної компетентності [31].

Положення компетентнісного підходу використані нами при обґрунтуванні знань, умінь та навичок учителя початкової освіти, визначенні критеріїв готовності до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, виокремленні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

У межах дослідження використовуємо також *інтегративний підхід* [93] до підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, що передбачає комплексне бачення професійної діяльності вчителя та охоплює процес набуття ним знань, умінь і навичок різних видів діяльності з молодшими школярами з урахуванням принципу цілісності, що має інтегративний характер і обґрунтовує готовність педагога до професійної діяльності.

Упровадження інтегративного підходу в підготовку майбутніх учителів початкової освіти, на наше переконання, сприяє підвищенню її якості. Вважаємо, що використання інтегративного підходу дає змогу застосувати ідеї інтеграції у змісті підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, на нашу думку, необхідно звернути увагу на використання *діяльнісного підходу* у її змісті. Саме цей підхід зумовлює сформованість у вчителів готовності до означеної педагогічної діяльності, сприяє розвитку у педагогів пізнавальної активності, професійного мислення, удосконаленню складових педагогічної майстерності.

Діяльнісна позиція майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки включає кілька характеристик: стійку навчальну мотивацію студента, який

усвідомлює необхідність отримання професійних знань; достатній рівень оволодіння певними діями (предметно-практичними й інтелектуальними) з метою досягти найкращого результату у вирішенні навчально-професійних завдань; здатність до самоконтролю й самооцінки результативності своєї професійної підготовки як діяльності [118].

На нашу думку, виокремлені підходи визначальні, взаємозалежні та мають рівноцінний вплив на весь процес підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

У контексті нашого дослідження, вважаємо, що серед *принципів* підготовки учителів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти необхідно виділити загальнопедагогічні (характеризують зміст і організацію підготовки загалом) та специфічні (характеризують зміст і організацію означеної підготовки).

Серед загальнодидактичних принципів провідними у контексті досліджуваної підготовки визначаємо: принцип системності, науковості і зв'язку теорії з практикою, наочності, поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, доступності та міцності знань, активності та самостійності, рефлексивності, спрямованості процесу навчання на всебічний, гармонійний розвиток особистості студента.

Підготовка майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти ґрунтується на власних (специфічних) принципах, в яких відображаються специфічні педагогічні закономірності зазначеного процесу підготовки. До них ми відносимо: формування позитивної установки орієнтованої на успіх у процесі професійного навчання; віддзеркалення в знаннях, способах діяльності й досвіді навчальної й професійної творчості студентів, потреби у врахуванні вікових та індивідуально-типологічних особливостей молодших школярів; цілісності відбиття у змісті відповідної підготовки значущих для опанування майбутніми організаторами інформатичних дій учнів фізіологічних, психологічних,

педагогічних і методичних знань у їх гармонійній єдності; принцип активізації розумового й емоційного потенціалу студентів у процесі навчання.

*Змістово-діяльнісний блок* ґрунтується на взаємодії викладача і студента й охоплює функції вчителя, зміст підготовки, способи підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти: форми, методи, засоби. Визначаємо основні функції вчителя початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, враховуючи специфіку означеної діяльності, а саме: комунікативну, організаційно-управлінську, діагностичну, контрольну, рефлексивну, освітню, розвивальну, виховну, інформаційну, планувальну, координаційну, самовдосконалення тощо.

Так, *комунікативна функція* виявляється у стійкій потребі здійснення систематичної різноманітної комунікації (навчальні, виховні, розвивальні, творчі заняття), двосторонньому емоційному задоволенні та прагненні до набуття і вдосконалення комунікативних умінь і навичок.

*Конструктивна функція*, яка спрямована на прогнозування процесу формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, включає три основні види проектувальної діяльності: конструктивно-змістова діяльність полягає у відборі змісту навчального матеріалу та його конструюванні; конструктивно-операційна діяльність, її суть – у плануванні структури дій вчителя та учнів; конструктивно-матеріальна діяльність; полягає у проектуванні навчально- матеріальної бази для навчання учнів [113].

*Організаційно-управлінська функція*, що пов'язана зі створенням умов для успішного формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти за допомогою відповідного облаштування приміщення, надання необхідного інформаційного забезпечення та розробки методичного інструментарію управління тощо.



*Інформативна* функція має за мету ознайомлення з новою і додатковою інформацією; накопичення інформації, що забезпечує конструктивну діяльність та її ефективну реалізацію.

*Прогностична функція* полягає в умінні вчителя визначати конкретні цілі, зміст, методи та засоби формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, передбачати результати діяльності на основі знання індивідуальних особливостей і характеристик учнів, злагоженості та згуртованості колективу.

*Діагностична функція* спрямована на отримання інформації про стан, інтереси, цілі, можливості молодших школярів (психічні процеси: мислення, відчуття, уяву, сприймання, пам'ять, особливості емоційної сфери, здібності). Діагностика можлива не тільки за умови спостережливості педагога, але і за наявності уміння «вимірювати» розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища та психічні процеси молодших школярів, які впливають на формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

*Освітня функція* підготовки виражена в її спрямованості на те, щоб студенти оволоділи фундаментальними знаннями теоретичних основ формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, а також щоб формувати у майбутнього вчителя початкової освіти відповідні уміння і навички. У теоретичних та практичних аспектах реалізації освітньої функції підготовки передбачено пов'язувати вивчення теорії з практичною діяльністю майбутніх фахівців.

*Виховна функція* підготовки студентів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти відображає її позитивний вплив на формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя, ціннісно-нормативної системи, мотивів навчальної та майбутньої професійної діяльності. У процесі вивчення теоретичних знань і оволодінні відповідних умінь у студентів формується цілісне ставлення, інтерес до здійснюваної педагогічної діяльності та процесу підготовки до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти,

ставлення до себе як до її суб'єкта. Підготовка студентів до цього виду педагогічної діяльності стимулює самовиховання і самоосвіту особистості студента, прискорює процес його професійного становлення [53].

*Розвивальна функція* підготовки полягає в тому, що студенти оволодівають системою знань і умінь, а це органічно пов'язане з розвитком професійного мислення, мовлення, педагогічних здібностей, дає змогу майбутньому фахівцю здійснювати творчий підхід до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти.

*Рефлексивна передбачає* осмислення студентами досвіду формування інформаційно-комунікаційної компетентності в умовах реального педагогічного процесу, закріплення та розширення механізмів підтримувальної поведінки в структурі особистості майбутніх учителів початкової освіти.

*Дослідно-творча функція* вимагає від учителя творчого ставлення як до організації навчального процесу в цілому, так і до занять спрямованих на формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти. Вона полягає у творчому застосуванні відомих педагогічних технологій у конкретних умовах навчання та виховання; в осмисленні та творчій розробці нових форм, методів та засобів навчання.

*Зміст підготовки* майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти включає: знання педагогіки та психології формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; уміння за напрямом створення проектів організації інформативної діяльності учнів; досвід творчої інформативної діяльності під час проходження педагогічної практики; досвід професійного самовдосконалення як суб'єкта самопідготовки до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти [75].

Зміст підготовки реалізувався через наступні види діяльності: підбір завдань та методів формування позитивної мотивації студентів до означеного виду діяльності під час виконання навчально-практичних завдань; впровадження

завдань для самостійної роботи на заняттях з дисципліни «Інформатика та сучасні інформаційні технології з методикою навчання» циклу та фахових методик, що мають об'єктивні можливості для підготовки студентів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; оновлення та розширення змісту навчальної програми дисципліни «Інформатика та сучасні інформаційні технології з методикою навчання» через застосування міжпредметних зв'язків; максимальну наближеність теоретичного змісту дисципліни до проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; активізацію самостійного пошуку студентів; розробка завдань для спостереження, в умовах педагогічної практики, що стосуються формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти; формування рефлексивного ставлення студентів до аналізу та корекції власної професійної діяльності; забезпечення навчального процесу спеціально розробленим навчально-методичним комплексом.

У контексті нашого дослідження до основних *форм* організації навчального процесу у закладі вищої освіти ми віднесли навчальні заняття (лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття), виконання індивідуальних завдань, самостійну роботу студентів, науково-дослідну роботу, практичну підготовку, моделювання конспектів уроків, консультації. Називатимемо їх *традиційними*.

Уважаємо, що з метою стимулювання майбутніх учителів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти доцільно використовувати лекції активного спрямування: проблемна лекція, інтерактивна лекція, лекція-діалог, лекція-візуалізація, лекція-обговорення за допомогою мультимедіа, лекція-практикум та ін.

Серед *інноваційних форм* підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти ми виділяємо наступні: проблемна, інтерактивна лекція, лекція-практикум, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, інтегровані практичні

заняття з набуття студентами досвіду конструктивної діяльності, практичні заняття-театралізація, майстер-клас, засідання творчих груп, рольові, ділові ігри та ін.

Вибір форм навчання впливає на вибір його методів. Беручи до уваги процес підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти, методи навчання ми розподілили на дві групи – традиційні, які широко використовують у вищій школі, та інноваційні, які останнім часом активно розробляються науковцями і користуються популярністю серед студентів, оскільки дають змогу урізноманітнити процес навчання, зробити його більш цікавим і приємним, відійти від шаблонів, внести «творчий початок» у заняття.

У нашому дослідженні також було використано інтерактивні методи навчання. Серед інтерактивних методів ми виділяємо метод дискусії, метод проектування, метод «Мозкового штурму», «Асоціативний кущ», робота в малих групах і парах, креативні методи тощо.

Окрім цього, ми виділили групу *інноваційних методів*, які є необхідними при підготовці майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти: метод проектів, інструктаж, ігрове моделювання творчих завдань з акцентом на формування інформаційно-комунікаційної компетентності, метод ігрової інсценізації навчальних ситуацій, проекти-презентації авторських розробок.

Специфіка змісту та процесу підготовки майбутніх учителів початкової освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти зумовлюють необхідність комплексного застосування засобів навчання. Серед загальноновизнаних (традиційних) засобів ми виокремили підручники та посібники, наочність, спеціальні технічні засоби навчання, аудіо, відеотехніку, інтернет-ресурси. Цей ряд можна доповнити засобами навчання на базі інформаційних технологій, які останнім часом пройшли широку апробацію у закладах вищої освіти: навчальні комп'ютерні мережі, засоби мультимедіа, комп'ютерні навчальні програми та комп'ютерні підручники, тощо.

Отже, в результаті нашого дослідження з'ясовано, що формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів початкової освіти є складовою професійно-педагогічної та фахової підготовки і передбачає усвідомлення мотивів, потреб, оволодіння знаннями, вміннями та досвідом, розвиток професійно значущих та особистісних якостей, активізацію творчої ініціативи майбутнім учителем, які в сукупності створюють можливість для успішного формування інформаційно-комунікаційної компетентності у здобувачів початкової освіти. Результат – готовність майбутніх учителів до формування інформаційно-комунікаційної компетентності у здобувачів початкової освіти.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Рехтета Любов Олександрівна,*

доктор філософії в галузі освіти, доцент

Відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Конституції України прийнято значну кількість законів, нормативно-правових документів, які визначають здоров'язбережувальну стратегію держави в системі освіти: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про Загальнодержавну програму», «Про фізичну культуру і спорт», Національну доктрину розвитку освіти України у XXI ст., Концепцію формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та ін.

Одним із напрямків реформування в Україні системи професійної педагогічної освіти є підготовка майбутнього вчителя до реалізації ідеї здоров'язбереження нації на усіх етапах здобуття освіти учнем. Особлива роль у цьому процесі належить вчителю початкової школи, який відповідно до специфіки своєї педагогічної діяльності, може задіяти всі освітні ресурси з метою цілісного розв'язання проблеми збереження і зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я учнів, формування їх здоров'язбережувальної компетентності. Зокрема, в програмі Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки одним із ключових напрямів державної освітньої політики визначено: формування здоров'язбережувального середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників освітнього процесу.

Актуальною проблемою сьогодення є збереження здоров'я дітей та формування такої цінності як культура здоров'я.

Національна доктрина розвитку середньої освіти України в XXI столітті визначає пріоритетним завданням системи освіти виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточення як до

найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

У результаті численних досліджень ученими було встановлено, що серед факторів, від яких залежить здоров'я людини, 50% припадає на спосіб життя людини, її ставлення до власного здоров'я.

В умовах сьогодення головним чинником покращення здоров'я дітей виступають педагогічні обставини, а саме: відповідність методик і технологій виховання віковим і функціональним можливостям дітей, раціональна організація навчальної діяльності, функціональна грамотність педагога в питаннях охорони та зміцнення здоров'я, наявність системи роботи з формування цінностей здорового способу життя.

В умовах нової освітянської парадигми, підготовка вчителів нового типу стає найважливішою умовою відродження не тільки освіти, але і всієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство. Соціально-економічна ситуація, що склалась в Україні, якісно по-новому ставить проблему підготовки педагогічних кадрів, вимагає ефективного формування професіоналізму вчителя, а також одного з його основних показників валеологічної культури, актуалізує пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання.

Підготовка педагога з високим рівнем культури здорового способу життя сприяє вирішенню пріоритетних завдань системи освіти, одним з яких є «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я, здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності».

Сьогодні надзвичайно актуальним постає питання формування культури здорового способу життя майбутнього вчителя школи першого ступеня, про що слід піклуватись в період їх вузівського навчання і саме на це зорієнтувати весь освітній процес.

У Державному стандарті початкової освіти наголошується на необхідності «формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвитку самостійності через особисту самоідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної

поведінки, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя” [101, с. 93].

За Державним стандартом початкової освіти до ключових компетентностей належать:

– громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

– Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

– Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за такими освітніми галузями: мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна.

– Метою соціальної і здоров'язбережувальної освітньої галузі є формування соціальної компетентності та інших ключових компетентностей, активної громадянської позиції, підприємливості, розвиток самостійності через особисту ідентифікацію, застосування моделі здорової та безпечної поведінки, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого



розвитку. Здобувач освіти: дбає про особисте здоров'я і безпеку, реагує на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту; визначає альтернативи, прогнозує наслідки, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту, власної безпеки та безпеки інших осіб; робить аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізує та оцінює наслідки і ризики; виявляє підприємливість та поводить етично для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту.

– Метою фізкультурної освітньої галузі є формування соціальної та інших ключових компетентностей, стійкої мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою і спортом для забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функціональних можливостей організму, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок. Здобувач освіти: регулярно займається руховою активністю, фізичною культурою та спортом; демонструє рухові вміння та навички та використовує їх у різних життєвих ситуаціях; добирає фізичні вправи для підвищення рівня фізичної підготовленості; керується правилами безпечної і чесної гри, уміє боротися, вигравати і програвати; усвідомлює значення фізичних вправ для здоров'я, емоційного задоволення, гартування характеру, самовираження та соціальної взаємодії.

В умовах сьогодення фахівець повинен бути професіоналом своєї справи, який постійно розвивається та самовдосконалюється. В Законі України “Про освіту” зазначається, що “метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань” [101, с. 15]. Сучасні вимоги до підготовки майбутніх фахівців потребують відповідного вдосконалення.

Питанню формування культури здоров'я особистості приділяли увагу такі вчені: О. Ахвердова, Ю. Драгнєв, В. Горашук, Г. Кривошеєва, С. Кириленко, С. Лебедченко, Ю. Мельник, В. Скумін. На думку В. Горашука, культура здоров'я – це важливий складовий компонент загальної культури людини, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності

суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення її здоров'я [23, с. 167-174].

Питання формування здоров'язбережувальної компетентності в системі вітчизняної освіти розкривають П. І. Матвієнко, М. П. Малашенко, Н. О. Москаленко, В. О. Моляко, В. В. Морозова, С. Г. Крамаренко, А. Х. Ляшенко, В. Р. Ільченко. Науковці загострюють увагу на проблемі зміцнення здоров'я школярів, вказують на окремі кроки у вирішенні цієї проблеми, але створенню навчального середовища, яке б зміцнювало учнівське здоров'я не надається достатньої уваги.

Вчені довели, що кожен навчальний предмет в межах власного змісту об'єктивно містить можливості для комплексної дії на особистість учня. У шкільному курсі з основ здоров'я у початковій школі одним із найважливіших завдань, що стоять перед майбутнім учителем цієї дисципліни є здійснення систематичної роботи, щодо реалізації у розумінні учнів таких питань, як розвиток соціального партнерства і соціальної компетентності; можливість стати впевненим у собі; можливість виявити активну громадянську позицію; набуття практичного досвіду у життєвих ситуаціях; пізнання себе, своїх можливостей; розвиток життєвої компетентності; зміна життя і довкілля на краще.

В міжнародних й державних документах задекларований пріоритет триєдності фізичного, духовного та соціального аспектів здоров'я особистості; виховання школяра в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності спонукає вчених до наукових розробок та досліджень зазначеної проблеми.

Однією зі складових компетентності, що належить до проблеми збереження та зміцнення здоров'я людини, науковці виділяють компетентність здоров'язбереження (І. Зимня, Д. А. Хуторський, В. Сергієнко, Л. Грицюк, О. Савченко).

Професійну компетентність педагога активно досліджують В. Бобрицька, В. Горащук, О. Дубасенюк, О. Пометун та ін.

Дослідники-вчені О. Аксьонова, Т. Андрющенко, О. Богініч,

Е. Бондаренко, Г. Григоренко, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфіменко, В. Єфремова, Ю. Коваленко, М. Корольчук, Л. Лиходід, Н. Маковецька, В. Нестеренко та ін. активно займаються проблемами оздоровчих технологій, їх впровадженням в освітній процес закладів освіти.

Зокрема, О. Богініч, Н. Денисенко, О. Івахно, В. Оржеховська та інші досліджували поняття і класифікацію здоров'язбережувальних технологій; авторські розробки здоров'язбережувальних технологій представлені у наукових працях О. Байер, Н. Букреєва, Н. Семенова. Проблема застосування здоров'язбережувальних технологій в сучасній школі висвітлена у працях Л. Антонової, О. Ващенко, В. Дручик, В. Лозинського, Ю. Науменко, М. Смірнова, В. Циганова, В. Цись, С. Юнної та ін. В цих роботах науковці спробували розкрити зміст поняття «здоров'язбережувальні технології», переглянули методи та форми реалізації даної проблеми в умовах сьогодення.

Проблема формування культури здорового способу життя майбутнього вчителя знайшла своє відображення в дослідженнях вчених – педагогів, психологів, біологів, фахівців фізичного виховання: В. Оржеховська, В. Горашук, Е. Булич, Г. Максименко, Т. Ротерс, О. Мурахов, С. Кириленко, С. Лебедченко, Г. Голобородько та ін.

Проблемі здорового способу життя як важливого чинника особистості, сучасному досвіду і методиці впровадження оздоровчої освіти та виховання дітей і молоді присвятили свої дослідження науковці О. Д. Дубогай, С. І. Жупанин, В. І. Туташинівський та ін.

У наукових працях О. Д. Дубогай особливу увагу звернено на розвиток особистості у школі освітньо-оздоровчої системи, яка характеризується виховним, освітнім і оздоровчим ефектами. На думку вченого, слабкість і непоширеність знань та вмінь щодо формування і зміцнення здоров'я засобами фізичної культури, здорового способу життя, недостатня їх престижність, низький рівень авторитету у загальній системі навчання привели до формування певного стереотипу суджень у педагогів, лікарів і батьків, який не відповідає сучасним вимогам формування навичок ведення здорового способу життя дітей.

Вона вважає, що виховання здорового способу життя дітей – це реалізація єдиного науково обґрунтованого комплексу педагогічних, біологічних і соціально-психологічних профілактичних заходів у системі «школа – сім'я». Представлена мета може вирішуватися з позицій цілісно-системного підходу до розвитку й виховання дитини в дитячому садку й у школі на основі концептуальної оцінки значущості активного рухового режиму як одного з основних компонентів здорового способу життя [30].

Сучасна освіта характеризується широким впровадженням технологічного підходу, що є об'єктивним процесом, у якому переглядаються концепції супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини.

Поняття «технологія» в педагогіку прийшло з виробництва, де визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхню послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини. Таким чином «технологія» виступає як алгоритм за допомогою якого отримується запланований результат. З огляду на це, здоров'язбережувальні освітні технології можна визначити як сукупність засобів, методів, форм, прийомів організації, проведення, управління навчально-виховного процесу, спрямовані на забезпечення ефективності здоров'язбереження учнів.

Здоров'язбережувальні технології є стрижнем усіх педагогічних технологій, спрямованих на зміцнення та відтворення здоров'я учасників освітнього процесу. У класифікації здоров'язбережувальних освітніх технологій (за О.Ващенко) виділяються такі типи [12, с. 4 – 5]:

- здоров'язбережувальні – технології, що створюють безпечні умови, вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини. До них відносять: профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація збалансованого харчування;

- оздоровчі – технології, спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я. До них

відносять: фізична підготовка, фізична терапія, ароматерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія;

– технології навчання здоров'ю – реалізуються завдяки включенню відповідних тем до предметів загально-навчального циклу, введення до варіативної частини навчального плану нових предметів, організації факультативного навчання та додаткової освіти;

– виховання культури здоров'я – виховання в учнів особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, формуванню уявлень про здоров'я як цінність, посиленню мотивації на ведення здорового способу життя, підвищенню відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини. До них відносять: діяльність валеологічних гуртків і клубів, додаткові заняття, виховні заходи, розваги, конкурси, вікторини тощо.

До здоров'язбережувальних освітніх технологій належать психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в дітей особистісних якостей, культури здоров'я як цінності, мотивують до ведення здорового способу життя [54].

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній і практичній діяльності учасників освітнього процесу, заснованій на науковій організації праці та культури здорового способу життя особистості.

Майбутній учитель початкової школи має розуміти, що здоров'я учнів треба зберігати, допомагати їм ставати впевненою і щасливою людиною. З цією метою він має вміти організувати здоров'язбережувальний навчальний процес на уроках і в позаурочний час, що сприяє створенню позитивної мотивації до здорового способу життя.

На заняттях з дисципліни “Методика навчання освітньої галузі”, “Здоров'я та фізична культура”, змістова лінія “здоров'я”, студенти спеціальності “Початкова освіта” вчаться дати учневі вміння самостійно дослідити ту чи іншу тему, проаналізувати її та зробити висновок, використати свої конструктивні

пропозиції. Вони переконуються, що предмет “Основи здоров’я” в початковій школі передбачає збереження та зміцнення фізичного, соціального, психологічного, морального та духовного здоров’я дитини, а також уміння орієнтуватися та активно діяти в різних ситуаціях. Підвищення ефективності навчання безпосередньо залежить від доцільного добору та використання різноманітних, найбільш ефективних методів навчання, а також від активізації всього навчального процесу.

На заняттях зі студентами, розглядаючи одну зі складових навчального середовища – позакласну роботу з учнями, пропонуємо звернути увагу на участь школярів у дитячих громадських організаціях. Залучення дітей до позакласної та позашкільної роботи дає можливість педагогам вплинути на формування здорового способу життя школярів не лише під час навчального процесу, а і після його завершення.

Під час уроків та позакласної роботи майбутній педагог повинен не тільки розкрити молодшим школярам чотири основні складові здоров’я (фізична, психічна, соціальна, духовна), але й забезпечити їх належне формування.

Соціальна складова здоров’я відображається через такі характеристики: адекватне сприйняття соціальної реальності; інтерес до навколишнього світу; адаптація до фізичної та суспільної сфер; спрямованість на суспільно корисну працю; альтруїзм; відповідальність перед іншими.

Психічна складова визначає розвиток дитини як особистості, забезпечуючи душевне благополуччя. Психічне здоров’я розкривається через розвиток основних функцій психіки людини. Учні на уроках повинні усвідомлювати, що кожен із них є неповторною особистістю, яка впевнена у своїх силах, наполегливо долає труднощі.

Показниками духовного здоров’я є духовний світ особистості, сприйняття духовної культури людства, освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. На цю складову великий вплив мають батьки, адже формування культури здоров’я є необхідною якістю, яку слід виховувати у дітей з моменту їх народження. Видатний педагог Ян Амос Коменський зазначав, що «перша турбота батьків –

оберігати здоров'я дітей» [41].

Показники соціального здоров'я пов'язані з економічними чинниками, стосунками індивіда з сім'єю, дорослими та іншими організаціями, з якими створюються соціальні відносини: праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування.

Ці складові, взаємодіючи, впливаючи одна на одну, інтегруючись, створюють здоров'я людини як цілісність і як цінність.

Серед факторів впливу на формування стану здоров'я молодших школярів виділяють: спадковість, стан навколишнього середовища, медичне обслуговування. Однак не можна ігнорувати спосіб життя, який у структурі чинників складає 50%, адже культурна людина є не тільки «споживачем» свого здоров'я, але й його «виробником». «Здоров'я – це повнота духовного життя, радість, ясний розум. Твоє здоров'я в твоїх руках», – писав В. О. Сухомлинський

В свою чергу, в здоровому способі життя основна роль відводиться правильно організованій руховій активності, яка складає близько 30% із 50%, а також значна увага приділяється раціональному харчуванню; чистому повітрю та воді; регулярному загартовуванню; зв'язку з природою; дотриманню правил особистої гігієни; відмови від шкідливих звичок; раціональному режиму праці і відпочинку.

Основними завданнями, які майбутній вчитель початкової школи повинен перед собою ставити, є: ознайомлення з правилами безпечної поведінки у навколишньому середовищі; навчання дітей опануванню власних емоцій; розвиток самоконтролю, самосвідомості, самооцінки, навички гігієни праці; показ значення сім'ї у збереженні здоров'я; привчання дітей до виконання щоденних фізичних вправ; виховання наполегливості, товаришкості.

Ці завдання можуть реалізуватись завдяки наступним методам впровадження здоров'язберезувальних освітніх технологій: змагання «Здорова сім'я», «Сильні, сміливі, спритні», «Веселі старти», свята «День здоров'я і спорту», «Свято народних ігор», рухливі, рольові та дидактичні ігри

«Подояночка», «Вовк і коза», «Голуб», «Гречка», «Лисиця і курчата»; робота в парах, індивідуальна та групова; ситуативні вправи; бесіди. Використання цих форм і методів передбачає дотримання принципу активного навчання, що забезпечує залучення кожної дитини до пізнавального процесу, набуття школярами навичок здорової міжособистісної комунікації, критичного мислення для розв'язання складних проблем, пошуку альтернативи, висловлення думок, навчання приймати рішення в ситуаціях, які загрожують здоров'ю.

Освіта про здоров'я виходить за рамки гігієнічної освіти і виховання і стає цілісною системою шкільного буття, направленою на збереження і зміцнення здоров'я учнів та вчителів.

Інноваційні технології навчально-виховного процесу для дітей різних вікових груп отримали широкі можливості на сучасному етапі розвитку суспільства. Закон України «Про освіту» передбачає нові форми організації роботи освітянських закладів. Але вони можуть бути реалізовані лише за умов їх відповідності біологічним законам розвитку дитини: обсяг і зміст інформації повинен відповідати функціональним можливостям організму школяра на відповідному етапі онтогенезу; види діяльності і режим – сенситивному каналу формування і становлення фізіологічних систем, емоційному стану дитини; стимулювати наочно-образне мислення, творчу уяву.

Здоров'я є найбільшою цінністю, дарованою людині природою. Водночас здоров'я – елемент індивідуальної культури життєдіяльності людини, її здобуток.

Культура здоров'я – це історично визначений рівень розвитку вмінь та навичок, які сприяють збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я людини, реалізація з цією метою внутрішніх резервів її організму. Культура здоров'я відбивається у специфічних формах і способах життєдіяльності особистості, орієнтованих на формування як індивідуального, так і суспільного здоров'я. Форми і спосіб життєдіяльності школяра, які максимальною мірою зберігають і зміцнюють його фізичне, духовне, психічне і соціальне здоров'я визначаються нами як здоровий спосіб життя.

Здоровий спосіб життя – характер життєдіяльності людини, спрямований



на формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я. Складові здорового способу життя містять різноманітні елементи, що стосуються усіх аспектів здоров'я – фізичного, психічного, соціального і духовного. До основних принципів здорового способу життя належать: висока рухова активність, збалансоване харчування, відмова від шкідливих звичок, здатність протистояти психоемоційним стресам, сприятливі умови праці, побуту і відпочинку, володіння елементарними методиками самоконтролю, систематичне виконання гігієнічних процедур тощо.

Формування здорового способу життя – це цілеспрямований, побудований на наукових основах процес життєдіяльності, що враховує природу дитини і природу розвитку особистості, спрямований на оволодіння знаннями, уміннями і навичками, які дозволяють максимальною мірою будувати здорове життя.

Процес формування здорового способу життя школярів має ряд специфічних відмінностей. По-перше, він базується на знаннях з різних сфер науки: медицини, біології, екології, філософії, психології. Це потребує компетентності педагогів з питань здоров'я, володіння ними ефективними формами і методами для досягнення кращих результатів у валеологічній освіті.

По-друге, процес формування здорового способу життя учнів охоплює всі сфери їхньої життєдіяльності і в ньому є місце кожному члену педагогічного колективу: вчителям-предметникам, класним керівникам, керівникам гуртків і секцій, бібліотекарю, медичним працівникам. Привчання до здорового життя неможливе без батьків, а у просвітницькій роботі та створенні мотивації важливе місце належить представникам громадськості. Це вимагає об'єднання зусиль усіх суб'єктів виховного процесу, узгодження їхніх дій.

По-третє, робота з формування здорового способу життя залежить від особливостей конкретного навчально-виховного закладу: умов, традицій, якісного складу педагогічного колективу, матеріальної бази; вона є складовою системи виховної роботи і має органічно взаємодіяти з іншими її напрямками.

Формування здорового способу життя повинно бути розраховано на всі роки навчання дитини в школі і складатися із системи напрямів, кожен з яких

буде націлений на вирішення певних завдань. Послідовність напрямів – це послідовність вирішення виховних завдань, а реалізація кожного наступного завдання цілком залежить від попереднього.

Напряг I. Ознайомлення учнів з поняттями здоров'я та здорового способу життя. Формування мотивації до здорового життя. Залучення дітей до дотримання норм здорового способу життя.

Напряг II. Розширення уявлень про здоровий спосіб життя, соціальну та духовну сутність здоров'я. Формування відповідальності за власне здоров'я, вмінь і прагнень турбуватися про нього.

Напряг III. Розширення уявлень про різні способи збереження здоров'я. Соціальний аспект здоров'я. Формування відповідальності за своє здоров'я перед суспільством, громадою, сім'єю.

Напряг IV. Ознайомлення учнів з різними оздоровчими системами. Духовність і здоров'я. Психічне здоров'я людини і способи його підтримання. Розвиток здібностей до побудови та корекції власної життєдіяльності як умови збереження і зміцнення здоров'я.

Напряг V. Підвищення компетентності учнів з питань здоров'я. Навчання методам психоемоційного розвантаження. Побудова та дотримання індивідуального способу життя, який сприяє збереженню і зміцненню здоров'я особистості.

Можуть бути такі способи роботи за запропонованими напрямами:

Перший – одночасний вихід на всі напрями з вільним вибором питань, окреслених у розділах. Підхід відповідає принципу цілісності. Питання щодо формування здорового способу життя при цьому буде представлено на кожному окремому занятті або виховному заході.

Інший спосіб – ступенева реалізація, коли педагогічні акценти замінюють один одного як послідовні новоутворення. Такий підхід відповідає віковим особливостям і потребам вихованців. У певному віковому періоді життя школярів педагоги акцентують увагу на одному з напрямів і повністю опрацьовують його зміст, щоб у наступному віковому періоді акцентувати увагу на іншому напрямі.

Враховуючи різноплановий, інтегративний характер навчально-виховної роботи з формування здорового способу життя, майбутньому педагогу необхідно володіти широким спектром педагогічних форм і методів. Якщо в процесі навчання застосовуються переважно вербальні (повідомлення, інформація, бесіда) та діяльнісні методи (дискусія, пошук, мозковий штурм тощо), то в позаурочній та позакласній виховній роботі більш популярними є методи практичні (домашні завдання з засвоєння та закріплення умінь і навичок, конкурси, проблемні завдання), ігрові і, звичайно, діяльнісні (спортивні змагання, свята, допомога людям похилого віку тощо).

З метою підвищення пізнавальної активності здобувачів початкової освіти, виховання творчого підходу до проблем, пов'язаних із збереженням здоров'я, приведенням в діяльнісний етап їх фізичних, моральних та інтелектуальних сил педагоги все частіше звертаються до активних методів, які будуються переважно на діалозі, передбачають вільний обмін думками, самостійний пошук розв'язання проблем.

Для того, щоб набуті знання допомагали учням формувати відповідну поведінку, навчання школярів має безпосередньо стосуватися їхнього щоденного життя, пов'язувати проблеми формування здорового способу життя з системою цінностей, світобачення та моральними переконаннями. У такому разі валеологічне навчання не тільки активно впливає на свідомість учнів, але й спрямовує на здатність і бажання діяти відповідно до отриманих знань.

В останні роки набувають поширення інтерактивні методи виховання, як такі, що забезпечують комунікативну активність або взаємодію між учасниками спілкування. Серед основних завдань інтерактивних методів – введення учасників навчання в єдиний процес активного здобуття та засвоєння знань. Головною умовою вияву активності учнів є позитивний фон, який дозволяє зробити невимушеним процес спілкування. Прикладом інтерактивних методів і форм навчання і виховання можна вважати тренінги (соціально-педагогічні, комунікативні).

Отже, у роботі з формування культури здоров'я школярів застосовується

широкий арсенал традиційних і нових методів та форм, ступінь активності яких залежить насамперед від майстерності педагога, від його володіння засобами активізації розумової та практичної діяльності учнів.

Академік М. М. Амосов відзначає, що здоров'я – це «резервні потужності клітин, органів, усього організму. Резерви запрограмовані в генах, але дуже хитро: вони існують, поки діють, і зникають, якщо не діють» [2]. Звичайно, на цей запас впливають умови оточуючого середовища. Екологічне забруднення на здоров'я людини має значний, але не вирішальний вплив. Визначальним є спосіб життя.

Спосіб життя формується у молодшого школяра на основі культури здоров'я, яка склалась в сім'ї та школі. Тобто, культура здоров'я – це продукт взаємодії сім'ї та школи. Причому, величина і якість цього продукту залежить від педагогічного підходу, від уміння батьків та вчителів сформувати внутрішню позицію школяра, культ здоров'я.

Культура здоров'я молодших школярів – це чітка структура сукупності знань, звичок і навичок, які сприяють збереженню та зміцненню їхнього здоров'я, підвищенню стійкості організму до хвороб, розвитку фізичних та духовних сил, підтримання оптимальної розумової працездатності, оптимального настрою, широких і різноманітних інтересів, стійкість у несприятливих умовах, певних труднощах життя [23].

Виховання здорового способу життя – базисний принцип діяльності сучасної школи, тому що саме в шкільні роки можливо закласти фундамент потреби у здоровому способі життя.

Основна мета, що постає перед педагогічним колективом загальноосвітньої школи – це вибір такої системи розвитку дитини, при якій можливе збереження і зміцнення її здоров'я.

Завдання оздоровлення має три взаємозалежних аспекти: навчальний, виховний і безпосередньо оздоровчий.

1. Виховний полягає у вихованні в дітей дбайливого ставлення до свого здоров'я, розуміння цінності і важливості підтримки організму в здоровому

стані, пробудженні і рості бажання дотримуватись здорового способу життя.

2. Навчальний полягає в навчанні дітей нормам здорового способу життя, прийомам і методам його реалізації (включаючи основи саморегуляції і розвитку таких якостей, як витривалість, енергійність, урівноваженість та ін.), а також у визначенні шкідливих звичок разом з рекомендаціями щодо їхнього усунення.

Нова методологія освіти утверджує пріоритетність оздоровчих функцій школи: «здоров'я – через освіту». За своєю суттю діяльність В.О. Сухомлинського – вченого, вчителя – це своєрідна «лікувальна педагогіка». На багато років він випередив сучасне прагнення виокремити турботу про фізичне і психічне здоров'я дітей як спеціальне завдання школи. В книзі «Серце віддаю дітям» він писав: «Я не боюсь повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне здоров'я, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили» [97]. Та чимало педагогів і зараз рахуватися із дитячим самопочуттям, емоційним станом дитини вважають розкішшю. Ніби це привілей дорослого світу посилятися на свій настрій, ставлення до чогось або когось, а школяр має бути завжди готовим виконувати будь-яку вимогу вчителя.

Підвищення оздоровчої функції фізичної культури передбачає нормативне відпрацювання активного рухового режиму школи I ступеня, введення в усіх класах трьох уроків фізичної культури із забезпеченням диференційованого підходу до різних груп дітей, до дівчаток і хлопчиків. Ідеї культури фізичного і психічного здоров'я мають знайти відображення у змісті різних предметів, щоб змалечку в учнів формувалося дбайливе ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності.

Оздоровчий аспект полягає в профілактиці найбільш широко розповсюджених захворювань, а також поліпшенні через це таких необхідних для успішного здійснення навчального процесу якостей, як психічна урівноваженість, спокій, уважність, зосередженість, гарна пам'ять, розумові здібності.

На порядок денний ЗОШ I ступеня виноситься питання про зняття

монополії держави у справі навчання і виховання учнів, про передачу деяких функцій сім'ї (навчальне навантаження програмовим матеріалом, режим праці, відпочинку і здоров'я дітей). Поряд з цим виникає потреба в теоретичній розробці і впровадженні в практику роботи початкової школи педагогічного принципу – «Бережливе ставлення вчителя до здоров'я дітей у навчально-виховному процесі». Цей принцип повинен реалізуватись в педагогічному процесі за такими напрямками:

1) організація навчання дітей за моделлю бережливого навчально-виховного процесу початкової школи;

2) формування культури здоров'я молодших школярів.

Згідно з першим напрямком, на кожному уроці, на перервах, виховних заходах учитель повинен керуватись таким професійним правилом: «Не нашкодь здоров'ю дитини!», що передбачає глибокий аналіз анатомічно-фізіологічних та психолого-педагогічних особливостей учнів молодшого шкільного віку та їх врахування у плануванні та організації освітнього процесу і використання таких сприятливих оздоровчих чинників: відповідність навколишнього середовища гігієнічним нормам; раціональний добовий режим; оптимальний руховий режим; загартування; збалансоване харчування; наявність гігієнічних навичок і здоровий спосіб життя; бережливий щодо здоров'я дітей навчально-виховний процес; психологічний самозахист молодших школярів у стресових ситуаціях.

Ці чинники здоров'я втілюються за допомогою таких валеологічних засобів: антистресові заходи, пов'язані зі зміною динамічного стереотипу вчорашнього дошкільника в перші тижні навчання в школі; чергування розумової праці з фізкультурою та активним відпочинком на відкритому повітрі (рухливі ігри, фізична праця), які повністю задовольняли б біологічну потребу дитячого організму в русі.

Ми впевнені, що розв'язання означених завдань досліджуваної проблеми у створенні наукової організації освітнього процесу. Остання передбачає використання методів та прийомів навчання та виховання, що враховують вікові особливості дітей, створення оптимальних умов у освітньому процесі шляхом

запровадження на уроках фізичної культури фізичних вправ різного ступеня складності, інтенсивності та різного ступеня складності навчального матеріалу на уроках вивчення основ наук залежно від психологічного стану, рівня фізичної та розумової працездатності дітей. Серед дидактичних методів і прийомів важливе місце повинні займати: наочність казки, опори на казкових героїв (особливо у 1-му класі), дидактична гра та інші засоби емоційного забарвлення навчальної діяльності, широке використання методів заохочення (похвала, заохочення увагою, подяка, заохочення оцінкою старанності, тощо).

Разом з цим види діяльності учнів на уроках потрібно періодично змінювати, обмежувати тривалість безперервного письма та читання відповідно віку дітей, регулярно провітрювати класну кімнату, проводити фізкультхвилинки та фізкультпаузи.

Крім цього, не менш важливим є виконання вимог педагогічного такту, створення перспективних ліній (завтрашньої радості), умов доброзичливості, розвиток пізнавальних та формування широких соціальних мотивів навчання.

Другий напрямок включає педагогічну інтерпретацію категорії здоров'я і формування у молодших школярів культури здоров'я.

Все це сприятиме, з одного боку, формуванню здоров'я дітей молодшого шкільного віку у освітньому процесі ЗОШ І ступеня, а з другого – підготовці учнів до розуміння здоров'я, як найбільшого багатства людини, складових його частин, уміння використовувати чинники та засоби збереження та зміцнення здоров'я, запровадженню культури здоров'я в сім'ї, школі, вихованню фізично міцного, здорового покоління.

Основними завданнями, які майбутній фахівець початкової освіти повинен перед собою ставити, є ознайомлення з правилами безпечної поведінки у навколишньому середовищі, навчання дітей опануванню власних емоцій, розвиток самоконтролю, самосвідомості, навичок гігієни праці, демонстрація значення сім'ї у збереженні здоров'я, привчання дітей до виконання щоденних фізичних вправ на виховання наполегливості, товариськості.

У сучасних умовах проблема валеологічного виховання учнівської молоді

набуває особливої актуальності. Саме тому валеологічна культура майбутніх фахівців початкової школи розглядається нами як важливий показник їх професіоналізму. Нова соціальна ситуація, що складається для дитини у школі робить умови його життя більш складними й може розглядатися як стресогенна. У кожного учня, що вступає до школи зростає психічна напруженість. Це відбивається не тільки на фізичному здоров'ї, але й на поведінці і навчанні дитини. З психологічної точки зору, цей вік характеризується високою активністю, яка шукає форми та шляхи реалізації. Вироблення адаптаційних форм поведінки у дітей спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я є важливим показником валеологічної культури майбутніх фахівців початкової школи.

Валеологічну культуру можна розглядати як складову педагогічної культури. Сформована система цінностей вчителя визначає його особистісно–професійну позицію і виявляється у педагогічній і валеологічній культурі. Педагогічну і валеологічну культуру об'єднує спільне: розвиток духовних, фізичних, психічних сил людини. Під педагогічною культурою педагога розуміють таку узагальнюючу характеристику його особистості, яка відбиває здатність наполегливо і успішно здійснювати освітню діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з вихованцями.

Вона покликана сприяти удосконаленню освітнього процесу. Функції, які виконує культура педагога, включають у себе не тільки формування світогляду в учнів, розвиток у них інтелектуальних сил і здібностей, засвоєння моральних принципів, але і розвиток фізичних сил дітей, зміцнення їх здоров'я. Особлива увага надається формуванню в учнів мотивів до здорового способу життя. Так, В. М. Оржеховська доводить, що “найприйнятнішою для впровадження в навчальному закладі є така структура реалізації мотивів до здорового способу життя, культури здоров'я:

- 1) одержання інформації про здоров'я і експрес–оцінка функціонального стану та рухових можливостей організму, діагностування здоров'я з метою виявлення рівня фізичного, психічного, соціального й духовного здоров'я;



2) вибір мотивів усвідомлення потреби у здоровому способі життя, культурі здоров'я;

3) вибір рішення (постановки мети)»[66].

Про рівень сформованості педагогічної і культури здорового способу життя фахівців початкової освіти можна зробити висновок на підставі визначення ставлення педагога до учнів: доброзичливість, щирість, відкритість, бажання допомогти, підтримати не тільки у навчальній діяльності, але і у інших її видах. Компетентність педагога у питаннях валеологічного виховання дозволяє йому давати поради учням по збереженню і зміцненню здоров'я під час навчання і у вільний час. В основі такого ставлення лежить розуміння здоров'я як найважливішої загальнолюдської цінності, як умови ефективного навчання школярів, їх саморозвитку, самореалізації.

Культура здорового способу життя вчителів ЗОШ І ступеня включає:

– засвоєння систем наукових знань з проблем збереження і зміцнення здоров'я;

– розвиток умінь і набуття навичок з питань самооздоровлення свого організму й оздоровлення школярів в навчальний та позанавчальний час;

– розвиток на наукових засадах умінь організовувати різні види здоров'язбережувальної діяльності учнів, пропагувати набуті знання;

– набуття досвіду творчої діяльності з питань збереження власного здоров'я і здоров'я молодших школярів;

– створення позитивного мікроклімату в колективі навчального закладу;

– використання можливостей позакласної та позашкільної роботи з валеологічного виховання учнів;

– проведення систематичної роботи по підвищенню культури здорового способу життя батьків;

– безперервне удосконалення саморегуляції поведінки, спрямованої на взаємодію духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я;

– досягнення стану гармонії людини з самою собою й навколишнім світом.

Ці питання розглядають студенти спеціальності «початкова освіта» при

вивченні дисципліни «методика навчання основам здоров'я і фізичної культури».

У XXI столітті суспільство і школа прагнуть до гуманізації, коли на передній план виходять цінності свободи, ненасильства, творення людини без шкоди для його здоров'я, в даний час стала очевидною необхідність глибокого і всебічного вивчення здоров'я школярів, факторів, що його формують.

Молодший шкільний вік – досить важливий період для формування здорового способу життя дитини. По-перше, в цей час організм дитини інтенсивно росте. По-друге, відбувається адаптація до нових шкільних умов існування. По-третє, навчання – напружена розумова праця, пов'язана з напруженою великої кількості центрів кори великих півкуль. Від того, які умови для навчання та розвитку дитини створені в школі, в першу чергу залежать здоров'я та формування здорового способу життя людини, яка розвивається. Останнє особливо актуально для дітей молодшого шкільного віку, тому що в цей час самовизначення особистості передбачає визначення позиції в різних сферах життєдіяльності. Зокрема, у молодшому шкільному віці значимо формування потреби у веденні здорового способу життя.

Отже, сучасний навчальний заклад має створити оптимальні умови для збереження та зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Майбутні фахівці початкової освіти мають усвідомити, що основою всієї педагогічної діяльності в напрямку турботи про здоров'я дитини є особисте ставлення до здоров'я, позитивна мотивація, щодо здорового способу життя, формування культури здоров'я.

Формування культури здоров'я шляхом впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій – це надійний і доступний шлях самореалізації, розвитку свого потенціалу, шлях керування своїм здоров'ям і підтримання його на творчо активному рівні. Глибокі знання й звички щодо культури здоров'я навчають учнів цінувати життя як власне, так і людей, що їх оточують.

Інтеграція різних здоров'язбережувальних технологій в освітній процес сприяє створенню здоров'язбережувальних навчального середовища, формує в

учнів початкової школи інтерес як до навчання, так і до знань про власне здоров'я та шляхи його збереження.

Зазначимо, що поняття «здоров'язбережувальна» можна віднести до будь-якої педагогічної технології, яка в процесі реалізації створює необхідні умови для збереження здоров'я основних суб'єктів освітнього процесу – учнів та вчителів. І, найголовніше, кожна педагогічна технологія має бути здоров'язбережувальною.

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін та новоутворень. Тому в цьому віці таким важливим є рівень досягнень кожної дитини. Засвоєні валеологічні знання, навички і вміння, набутий досвід соціальної поведінки, розвиток моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів стають міцною основою для формування позитивних якостей особистості у підлітковому віці.

Узагальнюючи наукові погляди вчених щодо професійної підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти встановлено, що цей процес має інтегративний характер, оскільки передбачає формування здоров'язбережувальної компетентності як особистості та як фахівця.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що вчені по різному визначають поняття «професійна готовність майбутнього вчителя». Узагальнюючи думки дослідників щодо поняття «готовність майбутнього вчителя початкових класів до формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів початкової освіти» як володіння професійною компетентністю, що забезпечить формування у молодших школярів уміння і навички збереження здоров'я і життя, безпечної для здоров'я людини поведінки.

У сучасних умовах проблема професійної підготовки майбутніх учителів до створення здоров'язбережувального середовища та формування здоров'язбережувальних компетентності здобувачів початкової освіти є стратегічним завданням розбудови Нової української школи.

## **2.4. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРИРОДНИЧИХ НАУКАХ І ТЕХНОЛОГІЯХ**

*Січко Ірина Олександрівна,*

доктор філософії в галузі освіти, доцент

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності компетентнісного підходу, який в останній час набуває значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі.

Сьогодні ми спостерігаємо зміни, що вимагають нових підходів до розвитку і вдосконалення всієї системи освіти. Ґрунтуючись на гуманістичних принципах, пріоритетах загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людини, вільного розвитку особистості, майбутні фахівці початкової школи вирішують завдання виховання і навчання на користь людини, суспільства, держави.

Нові вимоги суспільства до освіти зумовлюють потребу підготовки екологічно грамотного молодого покоління, здатного здійснювати екологоцентричний підхід у взаємодії з природою. Сучасна парадигма освіти ставить у центр освітньої діяльності виховання екологічної грамотності, а відтак – екологічної компетентності особистості та суспільства. Стратегія реалізації цього завдання вимагає накопичення позитивного наукового та практичного досвіду взаємодії людини і природи, утвердження пріоритету всіх форм життя як умови існування людства.

Ставлення людини до навколишнього середовища залежить здебільшого від міцності ґрунтового фундаменту первинних екологічних знань, емоційних відносин до природи, сформованих у молодшому шкільному віці. Стосовно цього визначальну роль відіграє підготовленість майбутніх фахівців початкової освіти

у справі розвитку екологічної культури підрастаючого покоління.

В умовах ускладнення завдань, що стоять перед школою, підвищуються вимоги до вчителя, його професіоналізму і особистих якостей. Тому останнім часом загальноприйнятою характеристикою професійної діяльності вчителя стає професійна компетентність – характеристика, що відображає не лише професійні знання, але і його вміння спиратися на них в своїй професійній діяльності, його ставлення до учнів і особисті якості. Таким чином, необхідність успішного вирішення завдань, які стоять перед школою на сучасному етапі розвитку нашого суспільства, робить у край актуальною проблему розвитку у вчителя професійної компетентності.

Так, зростання професійної компетентності розглядають як різнорівневу форму активності педагога, частину його життєвої дороги, цілісний безперервний багатоступінчастий процес розвитку, результатом якого є досвід професійної діяльності, що є сукупністю знань, досвіду, діяльності та емоційно-ціннісного відношення до дійсності.

Деякі фахівці пропонують розглядати розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти як системну якість його індивідуальності, що забезпечує успішність діяльності педагога в умовах, що змінюються. При цьому розвиток компетентності майбутнього фахівця початкової освіти здійснюється через розвиток індивідуальності школярів [4, с.110].

Проведений аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування предметної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців цікавить багатьох учених (А.Алексюк, В.Бондар, Н.Дем'яненко, А.Капська, А.Маркова, А.Нікуліна, Л.Нічуговська та ін.).

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.

Теоретичні та методологічні аспекти формування професійної компетентності знайшли своє відображення у роботах Б.Гершунського, В.Краєвського, Г.Селевко, Ю.Татура, на думку яких, компетентнісний підхід зумовлює зміну мети та завдань підготовки майбутніх учителів. Крім того, на сьогодні захищено ряд дисертаційних досліджень, у яких здійснено спроби вирішення окремих питань окресленої проблеми.

Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених, зокрема: М. Авдеєвої, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ландшеєр, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова, О. Соколової, Е. Тетюниної, А. Хуторського та ін.

Проблемі компетентнісно зорієнтованої освіти майбутнього вчителя присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: І. Беха, Н. Бібік, А. Богущ, М. Вашуленка, Л. Ващенко, О. Вознюк, І. Зимньої, Е.Зєєра, Б. Ельконіна, Л. Петухової, О. Пометун, В. Серікова, О. Савченко, С. Цимбал, С. Шишова та ін. Аналізуючи наукові джерела, можна зробити висновок, що більшість дослідників під компетентністю розуміють спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання. Проте професійну компетентність майбутнього фахівця трактують як інтегральну характеристику, що визначає готовність і здатність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і здібностей.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення у наукових працях, де висвітлені питання професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдулліної, С. Архангельського, Ю. Бабанського, О. Глузмана, І. Зязюна, Е. Карпової, Л. Коваль, Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Г. Сухобської, Н. Тализіної, Н. Хміль, З. Шабалиної, О. Щербакова та інших дидактів). У своїх публікаціях автори наголошують на необхідності забезпечення суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності в процесі підготовки майбутнього фахівця початкової освіти як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності. У зв'язку з цим цілком очевидно, що особливої актуальності набуває проблема якості фахової підготовки вчительських кадрів у світлі вимог Нової української школи, зокрема формування природничо-наукової компетентності як складової загальної професійної компетентності.

В умовах оновлення освітньої діяльності країни перед вищою школою постає ряд завдань, серед яких основне місце посідає проблема компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Вона актуалізується в змісті державних нормативно-правових документів (Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державний стандарт початкової освіти), де особлива увага приділяється впровадженню компетентнісно спрямованої освіти на засадах особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів.

У сучасній науково-педагогічній літературі під «компетентністю» мають на увазі: здатність приймати рішення; особистісні якості до забезпечення необхідного результату на робочому місці; сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для виконання професійних обов'язків; володіння людиною відповідною компетенцією та ставлення до предмету діяльності; інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до діяльності.

Компетентність характеризує здатність людини (фахівця) реалізовувати

свій людський потенціал для професійної діяльності. Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти.

Основним завданням компетентнісного підходу є не лише оволодіння предметними знаннями, але й вміння ефективно застосовувати їх на практиці як інструмент розв'язання різноманітних життєвих завдань. Формування системи наукових понять у молодших школярів – ключове завдання навчального процесу у школі, яке полягає у виробленні здатності у дітей йти від конкретного до загального (від факту – до явища, від одиничного – до загального, від випадкового – до закономірного) та навпаки. Це завдання безпосередньо розв'язується у процесі навчання і, на думку деяких дослідників, має декілька складових: словесне визначення, візуальну схему, чуттєве враження [49].

Систему компетентностей в освіті складають наступні: ключові — тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – їх студент набуває впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні – їх студент набуває впродовж вивчення того чи іншого предмета протягом усього періоду навчання у ЗВО.

Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової



освіти вимагає від учителів переходу на новий рівень роботи з учнями. Початкова освіта є першою ланкою у запровадженні нововведень, саме він готує підґрунтя для успішного навчання учнів в основній та старшій школі.

У Концепції Нової української школи виділено два цикли початкової освіти. Перший цикл початкової освіти сприятиме адаптації дитини до нового освітнього середовища, до шкільного життя: активного, пізнавального, цікавого (адаптаційно-ігровий період). Основні орієнтири організації навчально-виховного процесу в цьому циклі визначено такі:

- навчальні завдання і час на їхнє виконання будуть визначатися відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів;
- навчальний матеріал можна буде інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів;
- обсяг домашніх завдань буде обмежено;
- навчання буде організовано через діяльність, ігровими методами як у класі, так і поза його межами;
- учитель матиме свободу вибору (створення) навчальних програм у межах стандарту освіти;
- буде запроваджено описове формувальне оцінювання, традиційних оцінок не буде;
- найважливіше завдання вчителя – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання [63].

У другому циклі зусилля вчителів мають бути спрямовані на формування в учнів самостійності, почуття відповідальності за власні досягнення та спільні справи колективу (основний період).

Основні орієнтири організації навчально-виховного процесу другого циклу:

- використання методів з врахуванням індивідуальності учня, які формуватимуть уміння робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям;

- запроваджується предметне навчання;
- частина предметів передбачатиме оцінювання [63]

Незаперечно, що праця фахівця початкової освіти є складною і насиченою. З метою успішного виконання своїх професійних обов'язків у майбутніх учителів початкових класів має бути сформований комплекс компетентностей, до яких належить і природничо-наукова.

Компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємообумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності фахівця. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Під природничо-науковою компетентністю розуміють набуту в процесі навчання інтегровану здатність учнів, що включає оволодіння понятійно-термінологічним апаратом природничих наук; засвоєння предметних знань та усвідомлення фундаментальних ідей і принципів природничих наук, зокрема суті основних законів і закономірностей природи, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку суспільства [25].

Як відомо, саме знання, котрі є підґрунтям професіоналізму в цілому, зумовлюють рівень професійної компетентності майбутнього вчителя. Так, С.Гончаренко пояснює професійну компетентність як оволодіння особистістю необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, що визначаються сформованістю педагогічної діяльності, спілкування особистості як носія означених цінностей, ідеалів і свідомості [22, с. 383]. Тому природничо-наукова компетентність майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від рівня та якості наявних у них природничих знань. Розв'язання цього складного завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів, моделей і технологій навчання.

Провідною умовою формування природничо-наукової компетентності є технологія особистісно орієнтованого навчання майбутніх учителів початкових класів.

Загальний аналіз сутності поняття особистісно орієнтованого навчання здійснили І. Бех, В. Серіков, О. Савченко, М. Ярмаченко та І. Якиманська, які вважають, що мета особистісно орієнтованого навчання полягає в поєднанні виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості.

Так, під особистісно орієнтованим підходом І.Бех розуміє виховання, яке орієнтоване на людину, і шукає шляхи, як найкращим чином задовольнити пізнавальні потреби особистості, вирішити проблеми її розвитку і підтримки.

О.Савченко визначає особистісно орієнтоване навчання як «організацію навчання на засадах глибокої поваги до розвитку» з метою формування у процесі навчально-виховної взаємодії цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [82, с. 305].

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість, самобутність, самоцінність, де суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти [57].

В контексті забезпечення умов успішного функціонування системи особистісно орієнтованого навчання студентів закладів вищої освіти, на думку О.Горбатюк, видається особливо актуальним визначення кінцевим результатом освіти не власне навченості студентів як оволодіння ними знаннями, уміннями, навичками, а становлення особистості – самобутньої, унікальної, творчої, що має власні цілі й цінності у житті. Головним фактором досягнення результату в цьому процесі є активна життєва позиція самого студента, ступінь реалізації його пізнавальної активності [24].

На основі вищезазначеного під особистісно орієнтованим навчанням майбутніх учителів слід розуміти багатовимірну систему впливу на студентів, у процесі якого відбувається особистісне зростання фахівців, здатних самостійно та компетентно вирішувати завдання нового часу.

В початковій школі природничо-наукові знання складають значну частину змісту предмета «Природознавство», який поєднує в собі елементи географічних, ботанічних, зоологічних, екологічних, анатомічних, фізіологічних та гігієнічних знань. Тому природнича освіта студентів є важливою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів, яка потребує інтегративного підходу до цілісного засвоєння природничих знань, розуміння взаємозв'язків у природі.

Умовою формування цілісних знань про живу природу є наступність навчання. Для забезпечення наступності необхідні наскрізні закономірності, на основі яких пояснюються, систематизуються знання при переході від одного розділу, теми чи предмета до наступного, однієї ланки навчання до наступної. Водночас цілісність знань про той чи інший об'єкт, у тому числі й про живу природу, досягається шляхом виявлення однотипних сутностей в елементах знань і об'єднанням їх на основі сутнісних зв'язків. Сутнісні зв'язки наступності й цілісності знань виявляються на основі законів і закономірностей [76].

Одним із напрямів удосконалення природничої підготовки є навчання студентів у предметному середовищі, побудованому на інтеграції курсів теоретичних основ вивчення природничих дисциплін та методики їх викладання. Інтегративний підхід забезпечує єдність та неперервність професійної підготовки майбутніх учителів, що відповідає цілям формування природничо-наукової компетентності.

Зауважимо, що процес формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів полягає у позитивній педагогічній взаємодії викладачів і студентів. Тому лише вміле використання особистісно орієнтованих підходів до формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх фахової підготовки принесе бажані результати.

З огляду на це, навчально-пізнавальний процес необхідно спрямовувати на формування у майбутніх учителів природничо-наукової компетентності, застосовуючи не лише традиційні, але й нетрадиційні форми роботи, а саме: навчальну дискусію, аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри, творчі

проекти, науково-дослідницьку діяльність, а також педагогічні технології: створення ситуації успіху, ситуації вибору, опора на суб'єктивний досвід студента, розкриття особливостей їх використання на лекційних і практичних заняттях.

Так, на нашу думку, особистісно орієнтований підхід до формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкових класів передбачає:

- визначення змісту природничої освіти майбутньої професійної діяльності;
- стимулювання пізнавальної активності на різних етапах професійної підготовки;
- застосування нетрадиційних методів і форм навчання студентів;
- впровадження педагогічних технологій у освітнє середовище.

Процес формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів на основі особистісно орієнтованого підходу необхідно спонукати на стимулювання їх позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, що сприяє розумінню студентами важливості природничих знань, необхідності їх постійного оновлення. Тому одним із напрямів формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів є залучення студентів до науково-дослідної роботи. Як правило, це проблемні групи, наукові гуртки, які є найбільш масовою формою науково-дослідницької творчості студентів, що об'єднує однодумців, котрі зосереджені на предметі, бажають закріпити й поповнити свої знання.

Компетентісно-орієнтований підхід – один із нових концептуальних орієнтирів, напрямів розвитку змісту освіти в Україні та розвинених країнах світу. Індикатором упровадження компетентісного підходу на рівні шкільної практики є розвиток наскрізних умінь. Саме наскрізні вміння слугують підставою для інтеграції освітніх галузей в курсі «Я досліджую світ», так як дитина в молодшому шкільному віці сприймає світ цілісно.

У Стандарту початкової освіти розглядаються такі наскрізні вміння в розвитку:

- розв’язую проблеми;
- критично мислю;
- творчо мислю (креативність);
- співпрацюю;
- ефективно спілкуюся;
- розвиваю власний емоційний інтелект;
- досліджую, організовую свою діяльність;
- рефлексую, читаю вдумливо [91].

Однією з основних новацій є структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу у навчанні. Дидактичний зміст процесу інтеграції полягає у взаємозв’язку змісту, методів і форм роботи. Відповідно інтеграцію навчального матеріалу з різних навчальних предметів здійснюють навколо певного об’єкту чи явища довкілля (4 тиждень, тема тижня: «Моє довкілля»), або навколо розв’язання проблеми міжпредметного характеру («Як впізнати осінь?» чи «Як живуть тварини восени?»), або для створення творчого продукту (виготовлення знаків для охорони природи) тощо [48].

Компетентності – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, досвіду і цінностей, які визначають здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, провадити професійну і подальшу навчальну діяльність [9]. Реалізація компетентнісного підходу в природничій освітній галузі передбачає опанування сутністю певних природних об’єктів, явищ, способів дій у безпосередній практичній природоохоронній діяльності. Тому до уроків слід добирати такі види завдань, які сприяли б усвідомленню дитиною цілісності природи, взаємозв’язків між її об’єктами та явищами. Невід’ємними складовими системи формування природничої компетентності у навчальному процесі є дослідна робота, спостереження, екскурсії, догляд за рослинами й тваринами, виготовлення годівничок для птахів, збирання природного матеріалу для гербарію, виготовлення поробок та ін.

Екскурсії, дослідження околиць, цільові прогулянки реалізують і завдання

соціокультурного розвитку, впливають на емоційну сферу дитини. Спілкування з природою сприяє появі різних почуттів: моральних, естетичних, ціннісного ставлення та ін. Емоційне спілкування з природою пробуджує у дитини хвилювання, захоплення, радість, упевненість у собі, як складовій всього живого, і є необхідною умовою творчого освоєння довкілля дітьми. Важливо у цьому напрямі через систему завдань формувати відповідальне ставлення до природи зокрема та навколишнього світу в цілому.

Дієвими для активізації пізнавальної діяльності учнів є ігри-змагання, спостереження, конкурси, дослідження та ін. Найбільш ефективним є спостереження, так як воно розкриває перед дитиною реальний світ природи, дає багато знань про неї, розширює коло знань дитини, розвиває її розумові здібності і кмітливість, критичність і самостійність думки, цілеспрямовану увагу. Спостерігаючи, дитина вчиться бачити, а не тільки дивитися, чути, а не тільки слухати, зіставляти факти, аналізувати їх, формулювати висновки, умовиводи, тобто вчиться активно, творчо, самостійно мислити [79].

Ключовим у назві курсу «Я досліджую світ» є слово «досліджую», що спрямовує вчителів проводити з учнями пошуково-дослідницьку діяльність, яка є потужним засобом інтелектуального розвитку дітей та формує основи цілісного світогляду. Учні молодшого шкільного віку постійно прагнуть до нових вражень у різноманітних сферах життєдіяльності, вони є допитливими, бажають експериментувати, шукати істину. У процесі пошуково-дослідницької діяльності діти спілкуються з однолітками та учнями середньої і старшої школи, рідними і знайомими, що сприяє розвитку комунікаційної сфери. Під час формулювання висновків за результати своєї дослідницької діяльності учні усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки, вчать пояснювати причини виникнення явищ тощо.

Психологи відзначають, що на різних етапах свого життя школярі по-різному усвідомлюють і сприймають навколишнє середовище. До того ж кожен учень володіє йому одному притаманними особливостями пізнавальної діяльності, емоційного життя, характеру, поведінки. Тому для досягнення

позитивних результатів в екологічній освіті й вихованні учнів важливо брати до уваги як вікові, так й індивідуальні особливості, риси характеру, ставлення до навчання, потреби й здібності кожного школяра. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме й повноцінне сприйняття дитиною навчального матеріалу, виробити в неї правильне відношення до навколишнього середовища, сформувати екологічну культуру.

Досліджуючи проблеми формування екологічної культури, вчені виявили, що свідоме й бережливе ставлення до природи слід формувати з раннього дитинства за умови дотримання таких вимог:

- врахування вікових, індивідуально-психологічних особливостей школярів;
- комплексний підхід до вивчення природи з використанням міжпредметних зв'язків;
- організація безпосередньої діяльності учнів по охороні та поліпшенню природного середовища своєї місцевості під час навчальної та суспільно корисної праці;
- вибір оптимальних норм, методів і прийомів екологічного виховання;
- вплив учителів на вихованців власним прикладом дбайливого ставлення до навколишнього середовища;
- єдність дій усього педагогічного колективу школи в екологічному вихованні учнів;
- співпраця сім'ї та школи у формуванні екологічної культури особистості дитини.

З огляду на опрацювання концепцій провідних науковців, зрозуміло, що оптимальним освітнім середовищем для успішного формування в учнів екологічної культури є поєднання навчального матеріалу екологічного змісту із організацією безпосереднього емоційно-чуттєвого контакту дітей з природою та практичною діяльністю школярів у природному середовищі.

Відтак формулою формування екологічної культури може бути:

**знання + емоції = вчинки = переконання = поведінка = культура**



Важливими складовими на уроках та в позаурочній діяльності є:

- розвиток екологічної свідомості й відчуттів;
- формування екологічних знань та уявлень;
- вироблення навичок поведінки у природі;
- подолання в характері школярів споживацького ставлення до природи.

Комплекс методичних засобів і прийомів, що доречно використовувати, зумовлений тим, що будь-яке спілкування з природою має залишати в пам'яті дітей позитивні емоції, впливати на почуття й свідомість. Добираються такі методи, які найбільше відповідають індивідуальним особливостям учнів, що є оптимальними для досягнення мети. Доречно використовувати елементи різних інноваційних технологій (особистісно зорієнтованої, інтерактивної, критичного мислення, розвивального навчання, елементів проектної технології, екологічні ігри, інтерактивні методи, ІКТ у навчанні й вихованні), апробувати їх слід на уроках.

Цікаві результати дає впровадження в освітній процес довготривалих проектів. Наприклад, екологічний проект «Будь природі другом!». Колективний і довготривалий, він складається з чотирьох етапів, що співпадають з роками навчання в початковій школі. Зібраний учнями матеріал із кожної теми потрібно систематизувати і зібрати в теку. Метою проекту є навчити дітей збирати необхідну інформацію, аналізувати її, робити висновки, розвивати інтерес до природи свого краю, бажання охороняти й збагачувати її. Під час організації проекту вчитель має виконувати такі функції:

- допомога учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- координація всього процесу роботи над проектом;
- постійне заохочування учнів;
- контроль учнівської самостійної діяльності над проектом.

У практиці роботи в початковій школі варто використовувати й

короткотривалі проекти. Так, через реалізацію екологічного проекту «Природа рідного міста у дитячому об'єктиві» можна навчити дітей бачити красу рідного міста в різні пори року. Юним фотографам можна запропонувати створити фотоальбоми: «Зима», «Весна», «Літо», «Осінь». Кожна фотографія має містити поєднання архітектурних і природніх особливостей місцевості рідного міста.

Складністю в реалізації власного досвіду може стати недостатня пізнавальна активність учнів. Викликати бажання вчитися, пізнавати, замислюватися, робити висновки можуть допомогти ігрові технології.

Серед ігрових технологій надається перевага дидактичним, стрижнем яких виступає навчальна проблема, а також діловим, основою яких є складання фрагментів інтегрованих занять, завдань на основі міжпредметних зв'язків, проведення рольової гри, розробка бесід тощо.

Важливе місце в особистісно орієнтованому навчанні посідають інтерактивні технології, які передбачають моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Інтерактивні технології у практичних завданнях та у самостійних видах роботи активізують пізнавальний пошук студентів при виконанні творчих завдань. Сучасна методика накопичила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати.

Інтелектуальні ігри (вікторини, кросворди, ребуси, загадки) дозволяють проводити уроки у формі КВК, заочних мандрівок у світ цікавого. Через гру дитина швидше знайомиться з правилами та нормами спілкування з оточенням (із світом природи, з людьми) швидше опановує навички й звички культурної поведінки. Екологічні ігри та завдання дають дитині змогу відчути себе частиною природи, реагувати на проблеми, викликають бажання допомогти природі, захистити її від небезпеки, формують уміння і навички позитивного впливу на природу, розуміння естетичної цінності природи.

Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомство

з загадковим світом тварин, рослин, з особливостями їх поведінки, проблемами, які виникають в їх житті, дуже часто з вини людини, дають можливість кожній дитині відчутти особисту відповідальність за майбутнє природи, що проявляється у їхній поведінці та ставленні до природи. Про результативність проведеної роботи свідчить стійкий інтерес учнів до проблем довкілля. Вихованці класу стають активними учасниками шкільних, міських та всеукраїнських екологічних акцій та конкурсів, ініціюють проведення різних екологічних акцій і окремих справ.

У сучасній науково-методичній літературі обґрунтовано доцільність використання сукупності форм, методів, моделей, технологій щодо формування всебічно розвиненої особистості. Проте, переважна більшість науковців, що акцентуються увагу на власних інноваціях, не враховують суттєвого чинника, який знижує ефективність їх впровадження, – стан здоров'я учня. Ігнорування процесів регулювання динаміки фізичної, психічної та емоційної працездатності учнів не тільки знижує ефективність використовуваних методик, але й може призводити до погіршення стану здоров'я дітей. Для збереження і зміцнення здоров'я здобувачів початкової освіти необхідна науково обґрунтована система засобів, спрямована на поліпшення медичного, психологічного і педагогічного супроводу дитини в розвивально-освітньому середовищі початкової ланки школи. Створення навчального середовища, спрямованого на оздоровлення учнів, передбачає впровадження системи природовідповідних засобів, сприятливих для його всебічного розвитку, зміцнення і збереження їх здоров'я.

Для означення лікувального впливу природи на організм людини вживаються терміни-синоніми «екотерапія» і «природотерапія», проте їх використанню у навчальному контексті приділяється недостатньо уваги. Враховуючи актуальність вищезазначеного, зупинимось детальніше на дефініції «природотерапія». Природне оточення (вода, повітря, сонце, холод, запахи, шум лісу тощо) з давніх часів використовувалось різними народами для оздоровлення й профілактики захворювання. Народна природотерапія – це сукупність народних знань, прийомів і методів використання лікувальних чинників природи

для профілактики і лікування захворювань, для підтримки й зміцнення здоров'я людини. *Природотерапія*, за визначенням науковців, – це, в першу чергу, оздоровчий вплив на організм дитини засобами природи. Термін «природотерапія» належить медичній галузі. Однак визначимо досліджувану дефініцію з психолого-педагогічного погляду. У цьому сенсі доцільно розглянути процес навчання крізь призму оздоровлення дитини шляхом впливу на неї оточуючого природного середовища. Особливість використання природотерапії полягає у наданні оздоровчого сенсу [55, с. 86].

Потужний ефект природотерапії – відновлення здоров'я через спілкування з природою – полягає не тільки в значному поліпшенні фізичного та психічного стану, але й у підвищенні інтелектуальних здібностей дитини. Сучасна людина, особливо та, яка живе у великих містах, давно замінила природне середовище на штучне, відгородившись від природи, забувши про те, що сама є її частиною і залежить від неї, як дерева залежать від ґрунту і сонячного світла. Німецькі науковці доводять, що зелені оазиси (парки, сквери, газони, клумби) рятують людину від міського шуму. Нині вже доведено, що спілкування з природою здійснює терапевтичний вплив на людину. Дослідження вчених Великої Британії показали, що довготривалі прогулянки на природі допомагають позбутися симптомів депресії, а окрім ліків люди повинні отримувати сеанси екотерапії (природотерапії). Таке лікування «живою природою», на думку вчених, включає прогулянки в парку, садівництво й інші види відпочинку на природі. Перебування на природі, як доводять вчені, вкрай необхідне для розширення життєвого простору, фізичного розвитку, отримання екологічних знань, заряджає позитивними емоціями. Природа є найбагатшим середовищем для розвитку сенсорних систем дитини (слуху, зору, нюху, смаку, дотику).

Учені застерігають від надмірного словесно-понятійного впливу на дітей, який спричиняє швидке стомлення мозку і породжує неуспішність у навчанні. Відпочинок серед природи і «вбирання всіма фібрами душі» звуків, кольорів, пахоців, казкових розповідей з їх інтонаційним розмаїттям (музико-, кольоро-, аромо-, сміхо-, пісочнотерапії), – всі ці педагогічні прийоми доцільно

використовувати з метою зміцнення імунної системи дітей, турботи про їхнє тіло і душевну рівновагу [96, с. 95].

Дослідники вбачають шлях розвитку здорової дитини у врахуванні емоційного, валеологічного і культуро-оздоровчого компонентів змісту навчання. Наголошується також на необхідності врахування функціональної асиметрії півкуль головного мозку. Адаптація такого підходу до сутності поняття «природотерапія» як засобу впливу природи на учнів у контексті нашої наукової роботи дозволило розглянути досліджувану дефініцію.

Зупинимося детальніше на визначених у науково-педагогічній та психолого-методичній літературі методах екологічної освіти, які володіють природотерапевтичними властивостями і які доцільно використовувати під час проведення «уроків серед природи».

*Метод екологічної ідентифікації* полягає у педагогічній актуалізації постановки учнем себе на місце того чи іншого природного об'єкта, перенесення себе в оточення, ситуацію, в якій знаходиться цей об'єкт. Використання цього методу може бути проілюстровано відповідними природотерапевтичними завданнями. Наприклад, під час «уроку серед природи» учням пропонується пограти в гру «Голоси лісу». Мета полягає у стимулюванні ідентифікації, розвитку уявлення, фантазії, корекції психофізичного здоров'я засобами природотерапії. Заздалегідь вчитель готує «ромашку», на пелюстках якої записані завдання. Учні по черзі зривають пелюстки і виконують запропоновані завдання. За кожне виконане завдання учень отримує 1 бал. Суть гри полягає у якнайточнішому відтворенні голосів лісу (голосом, жестами, мімікою тощо): шелесту листя, голосу птаха, дзюрчання струмка, дзижчання комахи, потріскування сухого гілля тощо. Увага акцентується на умінні використовувати відповідні засоби природотерапії: звукотерапія, ізотерапія, танцювальна терапія (пантоміма). У результаті учитель з'ясовує, що перевтілення в образи земних істот чи об'єкти неживої природи породжує умовне злиття з природою, дає можливість відчувати її почуття і потреби, а це, в свою чергу, сприяє покращенню психоемоційного стану учня [123].

*Метод екологічної емпатії* полягає у педагогічній актуалізації співпереживання особистістю стану природного об'єкта, а також співчуття до нього. Цей метод передбачає перенесення дитиною власних станів на природні об'єкти і навпаки (природних станів на себе) шляхом ототожнення з ними (співпереживання), а також переживання власних емоцій і почуттів з приводу стану природних об'єктів (співчуття). Цей метод передбачає використання запитань: «Який настрій у...», «Які почуття у...», «Чи болить рослині або тварині ...» тощо. Для цього учням пропонується вправа «Біль природи», мета якої полягає у тренуванні уявлення, фантазії, вихованні дбайливого ставлення до природи, корекції психоемоційного стану. Такі завдання роблять учнів добрішими, справедливішими, людянішими. Прикладом цього може бути екологічна гра «Лісовичок із шишок», мета якої полягає у стимулюванні емпатії, ідентифікації, позитивному впливу природи на психофізичне здоров'я молодших школярів [55, с. 118].

Акцентуємо увагу на тому, що цей метод доцільно використовувати під час прогулянки до лісу, на якій учні заготовляють шишки різних хвойних дерев, жолуді, гілочки та суху траву. Кожній групі пропонується розглянути шишки, потримати, обнюхувати і відгадати, якому хвойному дереву належить шишка, на кого або на що вона схожа. Потім учасникам пропонується терапевтична хвилинка відпочинку у вигляді «шишкового масажу». Для цього необхідно взяти шишку в долоню і перекласти її з однієї в іншу, перекачати долонями, між пальцями спочатку однієї руки, потім - другої.

Учитель може запропонувати уявити, що шишка перетворилася на лісовичка. Кожній групі необхідно виготовити лісовичка і дати йому ім'я; уявити себе лісовичками і від їх імені розповісти, як їм живеться у лісі, що їх турбує, з яким проханням вони звернулися б до людей.

Варто зауважити, що під час гри учні вчаться використовувати засоби природотерапії (ігротерапія, рослинотерапія, ароматерапія). Учні самостійно роблять висновки про те, що вміння співчувати є запорукою любові [55].

*Метод екологічних асоціацій* полягає у педагогічній актуалізації

асоціативних зв'язків між різними психічними образами у контексті поставленої перед суб'єктом навчання проблеми. Прикладом цього методу може стати вправа «Дерево». Так, перебуваючи на екскурсії або на «уроці серед природи», учневі пропонується обійняти дерево, щоб відчутти його силу. Учень сильно натискає п'ятами на землю, руки стискає в кулачки, уважно дивиться на дерево. Учні повторюють за учителем: «Ти – могутнє міцне дерево, в тебе сильне коріння, й ніяких вітрів ти не боїшся. В складних життєвих ситуаціях, коли на душі важко й хочеться плакати, стань сильним і могутнім «деревом», скажи собі, що ти сильний, у тебе все вийде, і все буде добре. Такий метод допомагає людині бути впевненою». Під час таких вправ діти вчать мистецтву володіти собою, засвоюють механізми самоаналізу й самооцінки, розвивають уміння приймати рішення, звільнятися від страхів, тривоги, невпевненості у собі [123].

*Метод екологічної лабілізації* полягає у цілеспрямованому впливові на певні взаємозв'язки в установках особистості, у результаті чого виникає психологічний дискомфорт, обумовлений переживаннями цією особистістю неефективності звичних їй форм екологічної поведінки і діяльності. Цей метод використовується свідомо для підвищення мотивації учасників освітнього процесу на виконання екологічної діяльності. Прикладом цього може бути вправа «Моральна дилема», яка має на меті викликати певні емоції.

Наприклад, під час екскурсії вчитель звертає увагу учнів на красу природи, пропонує помилуватися нею, але серед приємних звертає увагу й, наприклад, на сміттєзвалища, брудні вулиці, сквери. Учитель ставить запитання до учнів: Чи завжди у вас буває гарний настрій, коли ви бачите на вулиці сміттєзвалище? Чи стає вам сумно від такої картини забруднення навколишнього середовища? Які емоції викликають ці відеозаписи? Чи спонукає ця картина вас до певних дій? Усі міркування і пропозиції учасників відтворюються учнями у творчому завданні «Що я зроблю для того, щоб земля стала чистішою», яке дає можливість висловити своє ставлення до конкретного факту, подій, розкрити особисті враження, емоції, зрозуміти, що бережливе ставлення до природи необхідне для особистого здоров'я, адже людина буде здоровою тільки тоді, коли перебуватиме

в екологічно чистому середовищі [55, с. 132].

*Метод художньої репрезентації природних об'єктів* полягає в актуалізації художніх компонентів мисленневих образів світу природи засобами мистецтва. Використання цього методу може бути проілюстровано вправою «Малювання своїх відчуттів», метою якої є зображення своїх відчуттів від побачених пейзажів на папері. Учня на «уроках серед природи» вчитель пропонує звернути увагу на казкові краєвиди, на неповторні явища природи. Під враженням пейзажів учасники малюють свої відчуття, враження, використовуючи кольорову палітру.

*Метод екологічно-емоційного впливу* спрямований на розвиток етичних відносин і почуттів, формування в особистості екологічно прийнятних стереотипів поведінки й діяльності в довкіллі. Яскравим прикладом є вправа-релаксація «Природа лікує», методика проведення якої полягає у проведенні сеансу звукотерапії «Голоси лісу», що дозволить зняти головний біль, покращить емоційний стан, заспокоїть нервову систему [55, с. 112].

Таким чином, використання на уроках природознавства (зокрема, на «уроках серед природи») висвітлених у науковій літературі методів екологічної освіти позитивно впливає не лише на емоційний стан учнів початкової школи, а й покращує їхнє фізичне здоров'я, активізує мисленневі процеси. Цим забезпечується їхній природотерапевтичний ефект. До того ж здійснюється психолого-педагогічна корекція суб'єктного ставлення дитини до природи, відбувається становлення її емоційно-ціннісної сфери. Така робота сприяє формуванню інтересу до еколого-природничних проблем у тісному взаємозв'язку зі становленням загальнопізнавальних, навчальних та оздоровчих процесів, ціннісних орієнтацій.

Підготовка фахівців початкової освіти до формування природознавчої компетентності учнів початкової школи має свої особливості, оскільки залежить від рівня їх природничих знань. Особливе значення навчального предмета «Природознавство» обумовлене його інтегрованим змістом і пропедевтичною спрямованістю. Інтеграція знань про природу – найближче оточення дитини – є



одним із шляхів реалізації завдань шкільної освіти, яка має забезпечити різнобічний розвиток дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб. Це вимагає від учителя обізнаності в різних напрямках науки. Він повинен сформувати у дітей систему природознавчих понять, необхідних для розуміння навколишнього світу, які базуються на чуттєвому досвіді дітей та забезпечують перехід від поняття явища до його сутності.

Використання інноваційних технологій навчання, інформатизація освітнього простору, що вносять докорінні зміни в систему навчання та виховання, вимагають розробки якісно нового рівня змістового, організаційно-методичного та практико орієнтованого забезпечення освітніх процесів. Так, з метою підвищення якості формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів варто застосовувати технологію модульного об'єктивно-орієнтованого навчального середовища у вигляді тестових завдань до кожного змістового навчального модуля, що у свою чергу підвищує мотивацію студентів до навчання, забезпечує прозорість та об'єктивність процесу оцінювання результатів навчання. Необхідно зазначити, що використання під час проведення занять програмного продукту «віртуальна лабораторія» суттєво підвищує зацікавленість студентів у вивченні предметів і є додатковим мотивуючим фактором.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти метою фахової підготовки має стати формування компетентності майбутнього вчителя у навчанні природознавства здобувачів початкової освіти як неодмінної умови його готовності до формування предметної природознавчої компетентності учнів в межах природничої освітньої галузі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвілі Ш. Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
2. Амосов М. М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. Д.: «Издательство Сталкер», 2003. 464 с.
3. Андрієвська В. В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства. *Педагогіка толерантності*. 1997. № 1-2. С. 112-113.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіти: статті, нариси, інтерв'ю. К. : Знання України, 2004. 804 с.
5. Басов М. Я. Общие основы педологии. М., 1928. 443 с.
6. Бех І.Д. Праця – головний вихователь школярів. Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів. К.: Початкова школа, 1983. 128 с.
7. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане. *Психологія і педагогіка*. 2007. № 1 (54).
8. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник. К., 1998. 204 с.
9. Білецька Г. А., Басіста В. В. Природничо-наукова компетентність у структурі професійної компетентності фахівця-еколога. *Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі (XX Карішинські читання)*: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Полтава, 29-30 травня). Полтава, 2013. С. 33-35.
10. Богданович М. В. Означення математичних понять. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 29-30.
11. Бродецька Л. Національне виховання на уроках трудового навчання в початковій школі. URL: [http://www.inion.ru/product/db\\_2.htm](http://www.inion.ru/product/db_2.htm)
12. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. №8. С. 1-6.
13. Веремійчик І. М. Виготовлення національної символіки на уроках

трудового навчання. *Початкова школа*. 2007. № 8. С. 42.

14. Веремійчик І.М. Методика трудового навчання в початковій школі. Тернопіль: Мальва-ОСО, 2004. 327 с.

15. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп. К.: Знання, 2008. 566 с.

16. Войтович О.П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих предметів. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2013. Вип. 6 (72). С. 106-110.

17. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления. М.: Изд-во МГУ, 1989. 238 с.

18. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.

19. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 86 с.

20. Гаврилова Т. А., Червинская К. Р. Извлечение и структурирование знаний для экспертных систем. М., 1992. 167 с.

21. Голованова Т. П. Інноваційні технології в активізації пізнавальної діяльності студентів. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету, 2002. С. 181.

22. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. вид. 2-е, доп. і випр. Рівне : Волинські береги, 2011. 552 с.

23. Горащук В. П. Концептуальні основи культури здоров'я школяра. *Нові технології навчання*: наук. мет. зб. / ред. кол. Холод Б. І. К., 2000. Вип 28. С. 206-

24. Горбатюк О. Забезпечення умов успішного функціонування системи особистісно-орієнтованого навчання студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 1. С. 42-47. URL: <http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpu>

25. Гринюк О.С. Формування природничо-наукової компетентності учнів в умовах інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Полтава: ПОІПО,

2013. Вип. 5. С.190-195.

26. Грицай Ю. О. Педагогіка: курс лекцій: навч. посібник для вузів. Миколаїв : Іліон, 2007. 564 с.

27. Демчук Ю.В. Індивідуальна освітня траєкторія як фактор професійного самовизначення обдарованих учнів. URL: [http://ndcsoippo.at.ua/\\_fr/0/Demchuk.pdf](http://ndcsoippo.at.ua/_fr/0/Demchuk.pdf)

28. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2009. 352 с.

29. Довбуш Р. А. Способность к труду: О воспитании способности к труду у детей. К. : Политиздат Украины, 1988. 110 с.

30. Дубогай О. Д. Інтеграція рухомої діяльності в системі навчання і виховання школярів: методичний посібник для вчителів початкової школи та фізичної культури, студентів та батьків. К.: Оріяни, 2001. 152 с.

31. Жаладак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в школі і в вузі. *Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі*: зб. наук. праць. К.: КДПІ, 1991. С. 3-16.

32. Жигайло О. Методична компетентність як інтегральна характеристика фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Щомісячний науковий журнал «Молодь і ринок»*. 2014. №7 (липень). С. 21-24.

33. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро: Роздуми педагога-академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини. Черкаси, 1997. 28 с.

34. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография. К.: ЦВП, 2005. 282 с.

35. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. № 5. С. 10–13

36. Каньковський І.Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2013. Вип.4. С. 62-65.

37. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції магістрантів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 –теорія і методика професійної освіти. Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. Черкаси, 2011. 20 с.
38. Ключек Г. Константы Василия Сухомлинского. *Зеркало недели*. 2008. № 34. С. 4-5.
39. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія. Донецьк: Юго-Восток, 2009. 375 с.
40. Койкова Е. І. Визначення поняття «толерантність» у різних словникових джерелах. *Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (8-9 листопада 2007 р.)* Горлівка, 2007. С. 195-201.
41. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / под. ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
42. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
43. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей». URL:<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. 40 с.
44. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Збірник наукових праць*. Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. С. 52–61.
45. Кравцова Т. О. Теорія і практика вивчення дитини у реформаторській педагогіці: навчальний посібник. Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр «Імекс ЛТД». 147 с.
46. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *Щоденна Всеукраїнська газета «День»*. № 210 (3130). 9 листопада, 2009. С. 1-6.
47. Крутенко О.В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів загальнокультурної компетентності : наук.-метод. посіб.

Черкаси: ЧОПОПП, 2014. 68 с.

48. Кузьма-Качур М.І., Горват М.В. Нові підходи до формування природознавчої компетентності молодших школярів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». 2017. Вип. 2 (6). С. 137-138.

49. Лісевич О.О. Сучасні тенденції та підходи до модернізації курсу «Природознавство». *Теоретико-методичні засади модернізації початкової освіти в умовах освітньої реформи*: збірник матеріалів конференції. Рівне: РОШПО, 2016. С. 107-114.

50. Лодатко Є. О. Математика: Посібник для студентів університетів (інститутів) зі спеціальності «Педагогіка та методика початкової освіти», Слов'янськ, 2000. 174 с.

51. Лодатко Є. О. Математична культура як феномен сучасного інформаційного суспільства. *Рідна школа*. 2004. № 9. С. 24-26.

52. Лодатко Є. О. Про математичну підготовку сучасного вчителя початкових класів. *Початкова школа*. 2006. № 1 (січ.). С. 37-41.

53. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність: теорія і практика: монографія. К.: Освіта України, 2008. 244 с.

54. Малашенко М. П. Шляхи реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій у початковій школі. *Основи здоров'я*. 2012. № 2. С. 2-5.

55. Малишевська І.А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкової школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ. 2011. 254 с.

56. Маценко Ж. Духовність як феномен психології. *Психологія внутрішнього світу*. К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. 128 с.

57. Машкіна Л.А. Підготовка майбутнього педагога до реалізації особистісно орієнтованого навчання. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 14. С. 315-318.

58. Міськова Н. Реалізація компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL:

archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\_gum/

59. Мойсею Н.Є. Педагогіка : навч. посібник доп. Н.Є. Мойсею. 4-те вид., доп. К.: КДНК, 2011. 512 с.

60. Москаленко Н. О. Формування компетентностей на уроках «Основ здоров'я». *Основи здоров'я*. 2012. № 12. С. 8–10.

61. Н

а 62. Нічуговська Л. І. Математична грамотність у європейському вимірі. URL: [dspace.puet.edu.ua>bitstream>Стаття. Математична грамотність \(Нічуговська2009\(doc\).](http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/Statтя. Математична грамотність (Нічуговська2009(doc).)

о 63. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

а 64. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ. 2016. URL: <https://www.osvita.ua/school/51062>.

ь 65. Новий Державний стандарт початкової освіти. URL: [nus.org.ua/uryad-#publikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoj-osvity-document.pdf](http://nus.org.ua/uryad-#publikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoj-osvity-document.pdf).

а 66. Оржеховська В. М. Стратегія педагогіки здорового способу життя. *Психологія і педагогіка*. 2008. №8. С. 19–26.

д 67. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К.: Пед. думка. 2001. С. 438-439.

к 68. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Жерсон: Айлант, 2007. 200 с.: іл.

н 69. Підласий І. П. Педагогіка: навч. для студ. вищ. навч. закладів: у 2 кн. Кн.2: Процес виховання. М.: ВЛАДОС, 2002. 256 с.

70. Підласий І. Чи буде PISA в Україні? Х. : Вид. група «Основа», 2013. 128 с.

р 71. Пономар О. В. Праця - основа життєдіяльності людей. *Все для вчителя*. 2011. № 25/27. С. 66-67.

з 72. Прейер В. Душа ребенка. М., 1912. 460 с.

в 73. Приходько С.В. Формування природничо-наукової компетентності

и

т

к

студентів педагогічного училища – майбутніх вчителів початкових класів. *Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2010. URL: [prihodkos/attachments/article/](http://prihodkos/attachments/article/)

74. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія. Х.: Факт, 2005. 305 с.

75. Ребрина В. А. Цифрова культура педагога: навчальна програма. Хмельницький, 2014. URL: <http://dn.hoipro.km.ua/ckp/index.html>.

76. Рибалко Л. М. Наступність у формуванні цілісних знань про живу природу в учнів 5-7 класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». К., 2008. 24 с.

77. Робоча програма «Образотворче мистецтво з методикою викладання» для студентів ОКР «бакалавр» за напрямом підготовки 6.010102 Початкова освіта / МНУ ім.В.О.Сухомлинського. Миколаїв, 2016. 14 с.

78. Розанова С. А. Математическая культура студентов технических университетов. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. 176 с.

79. Ростикус Н. Ситуативні справи на основі спостереження серед природи. *Початкова школа*. 2017. № 6. С. 5–10.

80. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів та методистів початкового навчання. К.: Богданова А.М., 2009. 226 с.

81. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Початкова школа*. 2012. № 8. С. 1-6.

82. Савченко О. Я. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції. *Шлях освіти*. 2002. №1. С. 2–9.

83. Сидоренко В. К., Юрженко В. В. Технологічна підготовка школярів до трудової діяльності в сучасних умовах. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 4. С. 35-41.

84. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. К., 1909. 35 с.



85. Сімоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутнього вчителя як стандарт освіти європейського виміру. URL: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Pedagogica/58322.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Pedagogica/58322.doc.htm).

86. Скворцова С. Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі. Навчально-методичний посібник для студентів. Ч.ІІ: Методика формування в молодших школярів умінь розв'язувати задачі певних видів. Одеса, 2011. 156 с.

87. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. *Педагогічні видання. Е-журнал. Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Вип. № 4. (2010). URL:[http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_emagazine\\_pedagogica\\_l\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_4/](http://www.intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogica_l_science_vypuski_n4_2010_st_4/).

88. Слєпкань З.І. Методика навчання математики. К.: Зодіак-ЕКО. 2000. 512 с.

89. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2005. 320 с.

90. Сова М. Інтеграція художньо-естетичних знань в сучасній парадигмі освіти. *Рідна школа*. 2003. № 3. С. 30–32.

91. Стандарт. Інструкція для вчителів. URL: [http://nus.org.ua/questions/zrozumity\\_noviy\\_standart](http://nus.org.ua/questions/zrozumity_noviy_standart), вільний.

92. Суліма А. Творчий підхід вчителя до формування розумових операцій у молодших школярів у процесі вивчення математики. Збірник матеріалів третьої Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів». Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2005. С. 197-198.

93. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2005. 303 с.

94. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / пер. с укр. Н. П. Дангулова. 3-е изд. М. : Молодая гвардия, 1979. 335 с.

95. Сухомлинська О. В., Сухомлинський В. О. і проблеми дитинства. *Наука і освіта*. 2001. № 5. С. 11-113.
96. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в п'яти томах. К.: Радянська школа, 1977. Т. 3. 282 с.
97. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 Т. К.: «Радянська школа», 1977. Т. 3. 670 с.
98. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. К.: Рад. шк., 1977. Т. 4. 640 с.
99. Тарапака Н.В. Взаємодія вчителя й учня в навчально-виховному процесі. *Управління школою*. 2010. №16. С. 4-8.
100. Тименко В.П. Програма з художньої праці. К.: Освіта, 1993. 236 с.
101. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти:1-2 клас. К.: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР +», 2018. 240 с.
102. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / укл. А. Дербеньова, А. Кунцевська. Х.: Основа, 2009. 191 с.
103. Третяк М. В. До питання про математичну культуру. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання математики*. До 80-річчя з дня народження доктора педагогічних наук, професора З. І. Слєпкань Тези доповідей. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 352 с.
104. Український педагогічний словник / за ред. С.У. Гончаренко. К.: Либідь, 1997. 375 с.
105. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. В 6 т. Т. 4. К.: Держ. Учбово-педагогічне вид-во, 1954. 517 с.
106. Ушинський К.Д. Праця в її психічному й виховному значенні / Вибр. пед твори у 2-х т. Т. 1. С. 106.
107. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. М.: Политиздат, 1987.
108. Фіцула М. М. Педагогіка. К.: Академвидав, 2000. 528 с.
109. Халілова Ф.С. Інформаційні технології в професійній діяльності вчителя початкової школи / під ред. Н.В. Апатової. Сімферополь: ДОЛЯ, 2009. 240 с.

110. Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике / под. ред. Н. Д. Виноградова и А. А. Громбаха. М. : Московское книгоиздательство, 1912. 444 с.
111. Хомич С. Використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*. 2010. №11. С.41–43.
112. Хомярчук А.П. Розвиток творчої особистості молодших школярів на заняттях із художньої праці. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/1447/1/u3.pdf>
113. Хоружа Л.В., Носенко Т.І. Інтерактивні технології у початковій школі. *Початкова школа*. 2007. №8. С.11-14.
114. Хрестоматія з історії педагогіки / укл. І. Ф. Свандовський. Харків : Рад. Школа, 1936. 327 с.
115. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–61.
116. Чашечнікова О.С. Деякі аспекти формування математичної грамотності учнів. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання математики: Матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. (3-4 грудня 2009 р., м. Суми)*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009. С. 103-105.
117. Шульга Г. Б. Підготовка майбутнього вчителя до формування математичних уявлень і понять в учнів початкової школи: 13.00.04. дис. канд. пед. наук.... Вінниця, 2007. С. 245.
118. Юзик О. Підготовка студентів до проведення уроків інформатики у початкових класах. *Початкова школа*. 2011. № 3. С. 41–42.
119. Якименко С. І. Інтегрована особистісно-орієнтована технологія – продуктивна технологія наступності дошкільної та початкової освіти : навчально-методичний посібник. К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. 302 с.
120. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі : теорія і практика : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2017. 640 с.

121. Якименко С. І., Якименко П. В. Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності. *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу: науковий посібник для вищих навчальних закладів.* – К., 2011. С. 24-63.

122. Яковлева М. Зміст та структура загальнокультурної компетентності у сучасних дослідженнях при викладанні іноземної мови у вищих юридичних навчальних закладах. URL: [http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article\\_yakovleva.pdf](http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section2/article_yakovleva.pdf).

123. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

124. <http://www.confdbt.2007/theses/Beresin.pdf>

*ДЛЯ НОТАТОК*

