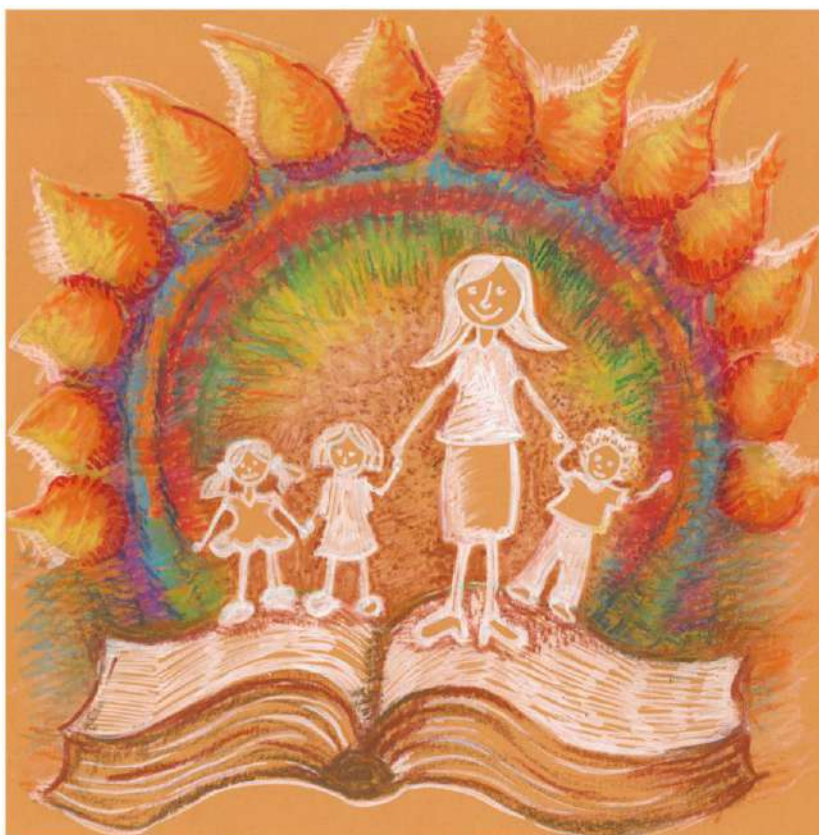


ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ



Збірник наукових праць

Випуск 3

Полтава – 2020

УДК 373.3:001.895(082)

I-66

Друкується згідно з рішенням ученої ради
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка
Протокол № 7 від 24.12.2020 року

Рецензенти:

Шпак В.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Суласва Н. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри музики, декан психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті: зб. наук. праць [за заг. ред. / О. А. Федій, відп. ред. Ю. Г. Павленко] / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Вип. 3. – Полтава : Сімон, 2020. – 152 с.

У збірнику вміщені статті з актуальних проблем початкової освіти та професійної підготовки майбутній учителів початкової школи. Автори ознайомлюють читачів з положеннями та висновками досліджень актуальних проблем навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку у сучасних умовах. Презентовано сучасні технології, інноваційні методики й досвід роботи у школі I ступеню та у педагогічному закладі вищої освіти.

Матеріали збірника подані в авторській редакції.

УДК 373.3:001.895(082)

Відповідальність за автентичність цитат, правильність фактів та посилань несуть автори статей.

©Колектив авторів, 2020 рік
©Полтавський
національний педагогічний
університет
імені В. Г. Короленка,
2020 рік

ПЕРЕДМОВА

Збірник наукових праць кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка «Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті» є результатом науково-дослідної діяльності навчально-методичної лабораторії «Інноваційних освітніх рішень».

Організація освітнього процесу у початковій школі розглядається авторами наукових доробків з огляду на вимоги часу: реалізація провідних положень концепції Нової української школи, впровадження інтерактивних форм та методів роботи з молодшими школярами, сучасних комп'ютерних технологій, використання естетотерапевтичних засобів, казки, потенціалу освітнього середовища і музейної педагогіки.

Дослідниками розглянуто питання парадигмального пошуку розбудови навчально-виховного процесу початкової ланки освіти, реалізації філософської ідеї людиноцентризму, згідно з якою духовно-ціннісний, естетичний зміст освітнього процесу набуває соціальної державної домінанти. Розкривається проблема особистісної зорієнтованості педагога-майстра, його гуманістичної спрямованості.

Авторами також висвітлюються питання, пов'язані з формуванням компетентностей молодших школярів (мовно-літературної, математичної, інформатичної, природничої й екологічної), формування у дітей пізнавального інтересу, розвитку творчих здібностей.

Пошук нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи знайшов відображення у статтях присвячених формуванню методологічної компетентності у студентів педагогічних ЗВО, інтеграції освітніх програм професійно-педагогічної підготовки, аналізу педагогічних умов та технологій підготовки майбутніх педагогів до використання ІКТ у професійній діяльності, соціально-педагогічних основ формування іміджу сучасного вчителя початкової школи.

Окреме місце у збірнику займають статті, присвячені педагогічній культурі батьків, наступності дошкільної і початкової освіти у соціалізації молодшого школяра, питанням організації

дистанційного навчання в початковій школі та демократичній громадянській освіті в Канаді.

Бажаємо авторам статей подальших успіхів у роботі над науковими дослідженнями. Маємо надію, що науково-дослідна робота збагатить їхній педагогічний досвід, сприятиме особистісно-професійному зростанню. Дякуємо викладачам кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання – керівникам студентських наукових праць – за здійснене керівництво науково-дослідною роботою студентів, допомогу у підготовці наукових статей.

Збірник буде надзвичайно корисним для науковців, викладачів ЗВО, аспірантів, учителів, магістрантів, студентів.

Ольга Федій,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання*

Юлія Павленко,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання*

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Ольга Федій,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті представлені теоретико-практичні контенти педагогічної казкотерапії у роботі з учнями початкової школи. Розглянута філософсько-педагогічна сутність феномену казки у зв'язку з її освітньою та терапевтичною дією на особистість кожної дитини в початковій школі. Доводиться доцільність та ефективність побудови інтерактивного естетизованого педагогічного процесу з використанням казкотерапевтичних технологій (арт-терапія, тілесно-орієнтовані практики). Підкреслюється виключна роль педагогічного потенціалу казкотерапії у сучасних умовах деструктивного інформаційного середовища.

Ключові слова: казкотерапія, технології казкотерапії в освітньому середовищі, творчий потенціал особистості, психологічно комфортне освітнє середовище НУШ.

In the scope of the article, the contents of professional training of primary and preschool education teachers for the use of modern aesthetotherapeutic technologies for the organization of subject-subject relations in the dyad “teacher-child” is represented. The appropriateness of using innovative methods and approaches toward aesthetotherapeutic education along the traditional forms and methods of organizing educational space (such as lectures, practical, independent work, counseling, work with textbooks, scientific literature, Internet resources, etc.) is demonstrated. The innovational methods are the following: didactic aesthetic therapy training, interactive methods, vitagenic technologies, pedagogical narrative, pedagogical supervision, etc.

The integrative use of traditional and modern forms and methods in aesthetotherapeutic education in the process of preparing teachers for the use of the means of aesthetotherapy in their professional activity corresponds the main idea and the core postulate of the aesthetotherapy –

creating a psychologically-comfortable educational environment, in which all participants in the pedagogical process are provided with the possibility for self-development, self-actualization, and self-representation.

Keywords: interactive pedagogical technologies, aesthetotherapy, professional training of primary and preschool education specialists, the creative potential of personality, psychologically comfortable educational environment.

INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF AESTHETOTHERAPY IN THE TRAINING CONTENTS FOR PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Olga Fediy

Сучасна педагогічна наука та практика перебувають у стані глобальних змін та переосмислень своєї ролі, функцій та завдань пов'язаних з майбутнім Всесвіту, з вихованням й освітою дітей та молоді, з вивченням філософсько-педагогічних засад людського існування: мети, сенсу, добродійності, успішності, життєтворчості, естетики пізнання людиною світу тощо. У світлі реформи Нової Української Школи, метою повної загальної середньої шкільної освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. Йдеться про створення школи, де діти будуть навчатися через діяльність, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

Одним із ефективних шляхів створення необхідних умов для всебічного гармонійного розвитку молодшого школяра може бути запровадження вчителем методів та прийомів комплексної казкотерапії.

Казкотерапія це своєрідний спосіб передачі знань про духовний шлях душі та соціальну реалізацію людини, це виховна система, що відповідає духовній природі людини (Т. Зинкевич-Євстигнеєва) [8]. Сучасними вченими-психологами казкотерапія

визнається одним із найуспішніших видів психотерапії в роботі з дітьми різних вікових та соціальних категорій (О. Бреусенко-Кузнецов, І. Вачков, А. Гнєзділов, Т. Грабенко, О. Защирінська, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, С. Ройз, Д. Соколов та ін.) [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Її ефективність підтверджується такими положеннями:

Казка – один з не багатьох на сьогодні засобів, який дозволяє об'єднати дорослого та дитину, дає можливість зрозуміти один одного.

Казка дає дитині необхідну гаму переживань, які викликають добрі, серйозні почуття. В.О.Сухомлинський так визначав цю властивість казкового твору: «Казка розвиває внутрішні сили дитини, завдяки яким людина не може не робити добро».

Казка - це засіб соціалізації дитини. Вона допомагає увійти у суспільне життя, адаптуватися в ньому та самовиразитися у соціумі.

Казка - це вид мистецтва, що має своєрідну терапевтичну, мистецьку функцію, яку Аристотель означив терміном «катарсис» - очищення душі, зняття стресу, заспокоєння.

Казка має профілактичну функцію (виховання здорового способу життя).

Слід зазначити, що казка є традиційним для педагогічної дії засобом впливу на особистість, що розвивається. Впродовж усього періоду свого існування педагогіка завжди тримала у полі зору цій феноменальний для виховного процесу засіб, який можна зустріти практично в усіх світових педагогічних системах. Особливого значення він набуває у період формування особистості у дошкільному та молодшому шкільному віці. Поєднання величезного виховного й розвивального потенціалу казки з її терапевтичною дією на людину нині дозволяє досягти кращих освітніх результатів з огляду на постійне стресове перебування дитини в умовах неконтрольованої дії інформаційного середовища. Сучасні технології казкотерапії здатні максимально оптимізувати внутрішні гармонізуючі сили дитини у її пізнавальній активності [12].

Метою статті є теоретико-методологічне обґрунтування феномену педагогічної казкотерапії та вивчення й розробка методичного супроводу казкотерапевтичних технологій в освітньому просторі школи першого ступеня.

Поняття «казкотерапія», «терапевтична казка» з'являються в науковому обігу лише в другій половині ХХ ст. Існують різні

підходи щодо визначення поняття «казкотерапія». Наведемо найуживаніші визначення даного терміну:

- казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом (М Кисельова);
- казкотерапія – це напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість і побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що «створює умови для становлення їх суб'єктності» (І. Вачков);
- казкотерапія – це процес об'єктивізації проблемних ситуацій, активізації ресурсів, потенціалу особистості (І. Євтушенко);
- казкотерапія – це процес «пригадування» та повернення підлітку та дорослому гармонійного світовідчуття (А. Гнезділов).

Т. Зінкевич-Євстигнеєва у своїх працях звертає увагу на естетотерапевтичну функцію казки – формування «морального імунітету» особистості, розуміючи під цим «здатність людини протистояти негативним впливам духовного, ментального та емоційного характеру, що походять із соціуму». «Моральний імунітет є тим природним механізмом, який формується психікою заради захисту «людського духу» та забезпечення внутрішніх умов щодо конструктивної самореалізації» [8].

І. Вачков окреслює такі особливості казкотерапії: казка завжди слугувала засобом зустрічі її слухачів із самим собою, вона виступає «чарівним дзеркалом» реального світу й власного неусвідомленого внутрішнього!»; усі окремі функції казкотерапії в кінцевому підсумку спрямовані на одну мету – допомогти людині розвиватися найбільш оптимальним та природним для неї шляхом, реалізуючи власні можливості, через підвищення рівня самосвідомості. Дослідник вважає, що казкова метафора є способом побудови взаємопорозуміння між людьми, відтак, казкотерапія здатна виконувати найважливіше завдання педагогіки щодо створення оптимальних умов для природного психічного розвитку дітей [2].

Важливим естетотерапевтичним аспектом казки є ефект трансформації. «Дехто малий та слабкий на початку у кінці перетворюється в сильного, значущого та багато в чому

самодостатнього» (Д. Соколов) [10]. Цей шлях зростання у казці К. Юнг окреслював як процес індивідуалізації.

Казкотерапія звернена до чистого дитячого початку у кожній людині. Як приклад цієї філософської думки можна використати давню історію-притчу про три стадії розвитку людини: Верблюд, Лев і Дитина. Перебуваючи на стадії Верблюда, вона підпорядковується правилам, везе на собі вантаж повсякденних турбот, не чинить опір обставинам. Як і верблюд, що перетинає пустелю, людина на цій стадії оволодіває великим запасом життєвої міцності. Коли ресурс терпіння і сил Верблюда вичерпується, людина переходить на стадію Лева. Тепер він активно чинить опір обставинам, викриває кривдників, бореться за справедливість, досягає певних вершин соціального стану. Але приходить момент, коли Лев розуміє, що все, чому він присвячує життя, віддаляє його від істини. Занурює в круговорот суєти і пучину нерозв'язаних проблем. Лев усвідомлює, що життя його, незважаючи на блиск досягнень і видимий сенс, позбавляє себе чогось простого і гармонійного. І ось тоді відбувається перехід на наступну стадію розвитку – стадію Дитину. Тепер людина дивиться на світ відкритим щасливим поглядом, вона бачить прекрасне у дрібницях, їй хочеться дізнаватися те, що раніше здавалося очевидним. У людини за спиною великий життєвий шлях, але в її душі немає від нього втоми і песимізму. Є бажання відкрити світ заново, осягаючи Істину.

Якщо брати до уваги цю притчу, як мета-ідею усього педагогічного процесу, що опікується зростанням людської особистості як такої, то можна сміливо називати казкотерапію «дитячим методом» Тим більше що гуманістична педагогіка вважає дитину - найголовнішою істотою на Землі. Відомий американський психотерапевт Дж. Гордон, автор методу «психотерапевтичної метафори», у цьому зв'язку запроваджує термін «Внутрішня Дитина» [4]. Тому предмет педагогічної казкотерапії цілком доречно визначити як процес виховання в учня Внутрішньої Дитини за принципом перемоги Творця над Руйнівником.

Основні завдання педагогічної казкотерапії, що застосовується у педагогічному середовищі початкової школи можна визначити наступним переліком: розвиток душевних та моральних якостей учнів; підвищення рівня усвідомленості подій у пізнавальному процесі з використанням казки - цікавий сюжет

казки може викликати серйозні роздуми дитини про життя; отримання учнями знань про закони життя та варіанти соціального прояву творчої сили людини; використання «Ресурсу недоліків»: бачення зворотного боку проблеми (наприклад: жадоба – щедрість, боягузливість – хоробрість, лінощі – турботливе ставлення до результатів своєї та чужої праці тощо); створення та отримання учнями естетичної насолоди від навчання в школі, підтримка мотивації до пізнання Всесвіту та подолання всіляких форм прояву шкільних фобій. Особливе значення набуває пробудження в учнів Віри (а не надії) у свій успіх у цьому житті, у перемогу добра над злом, тому що щира віра в успіх призводить до результату, тоді як надія спонукає лише до пасивного очікування на цей результат.

Доречним є визначення основного дидактичного принципу роботи педагога в казкотерапії, що об'єднує два протилежні завдання й у цілому гармонізують психологічний стан учнів під час освітньої діяльності – виростити Внутрішнього Творця (як актуалізація позитивного, духовного начала в особистості учня), та взяти під контроль Руйнівника (як гасіння небажаних негативних потенціалів які є в кожній особистості).

Основна наскрізна методика роботи у педагогічній казкотерапії визначатиметься трьома алгоритмічними складниками: педагогічне спостереження, створення виховних ситуацій та відповідь казкою. У роботі із конкретними освітніми та особистісними проблемами учнів та інших учасників освітнього простору (страхи, агресивність, невпевненість, гіперактивність, апатія тощо) основний закон за яким має діяти вчитель, можна сформулювати так: «Не реагувати на симптом, працювати з причиною, рости особистість через передачу знань про життя людини як Творця самого себе!». Адже в казках відображено практично всі соціальні проблеми, що їх зазнало людство упродовж усього періоду свого існування, а також шляхи їх подолання. Ще з дитячих років людина нагромаджує в несвідомому певний символічний «банк життєвих ситуацій», з якого можна «черпати різноманітні ситуації» і знаходити правильне їх рішення. У казці в символічній формі міститься інформація про те: як влаштований цей світ, хто його створив; що відбувається з людиною в різні періоди її життя; які етапи в процесі самореалізації проходять чоловіки і жінки; які спокуси, труднощі, перешкоди можна зустріти в житті і як з ними боротися;

як цінувати дружбу і любов; якими цінностями керуватися в житті; як будувати відносини з батьками та дітьми; як боротися і прощати тощо.

Одним із перших в українській педагогічній науці застосував казкові сюжети та образи В. Сухомлинський, який використовував можливості казки як професійний педагог. Відомою є його "Школа радості", в якій успішно функціонувала Кімната казки. Педагогом використовувалися різноманітні прийоми роботи з казковими образами, зокрема такі, як читання казок педагогом та дітьми у ролях. Таке читання дозволяє дитині глибше проникнути у зміст казки, емоційно сприйняти її, відчувати та зрозуміти героїв казки тощо. Те, що діти брали участь у виготовленні ляльок, за твердженням педагога, позитивно впливало на їх розвиток. Така спільна праця дозволяє розвивати в дітей комунікативні вміння, створювати атмосферу доброзичливості й спонукання до творчості; створення дітьми власних казок. Цей прийом, за словами В. Сухомлинського, "є одним з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Разом із цим, це важливий засіб розумового розвитку"; інсценування дітьми відомих і вигаданих казок з використанням власноруч виготовлених ляльок є фактично логічним продовженням використання згаданих вище прийомів роботи з казкою. Він стимулює творчість дитини, підвищує її самооцінку, дозволяє розвивати емпатію та комунікативні навички [11].

Основними прийомами роботи з казкою у навчально-виховному процесі початкової школи можуть бути такі: аналіз, читання, створення казок, прочитування казок в особах, інсценізації та драматизації казок, пантоміма, психогімнастика, створення ілюстрацій до казок тощо.

До арт-терапевтичних методик (розроблених авторами Санкт-Петербурзького інституту казкотерапії), які варто використовувати у роботі з молодшими школярами можна віднести ще й тілесно-орієнтовані техніки: психодинамічні медитації (перевтілення у казковий ліс, у камінь, у будинок тощо); занурення у стихії (земля, вода, повітря, вогонь); зображення рослин (чарівна квітка, яка може дарувати людям радість та добро); вправи з тканиною (чарівний килим, гра-брикання тощо); вправи з дзеркалом (дослідження можливостей власного тіла, можливість подивитися на себе «зі сторони»); танці – тілесний вираз емоційного стану, через різні образи діти вчаться володіти власним тілом, відчувати

його кінестетику. Наприклад: «танцюємо тому, що нам весело», «танцюємо, ніби нам дуже сумно», «танцюємо так, ніби ми дуже злі», «танцюємо як роботи», «танцюємо як метелики» [8].

Подорожування казковою країною – це реальність для учнів початкової школи. Вони здатні реально переживати перевтілення, брати участь у пригодах, при цьому дуже легко сприймають «казкові закони», норми та правила поведінки, які їм часто буває важко прищепити у реальному житті. Учні, при такому перевтіленні, легко та безапеляційно розуміють що: треба прислуховуватися до друзів, жити слід дружно, не можна руйнувати все навколо (бо казка щезне!), потрібно нести відповідальність за власні вчинки тощо).

Особливого значення у цьому контексті набуває методика створення казкового середовища, яке має стати особливим середовищем захищеності та таємничості. За таких умов, освітнє середовище початкової школи здатне перевтілитись у досить зручну та комфортну для набуття учнями необхідних компетенцій освітню локацію. Для полегшення процесу «перенесення дитини у казкову країну» автор методики Т.Зинкевич-Євстигнеєва пропонує дотримуватися таких правил:

зала, де проводиться заняття, повинна бути не менш ніж 20кв.м.; освітлення – не яскраве (краще використовувати темні штори), у кутку – невелика лампа, яка може слугувати символом перевтілення в героїв казки; залу треба звільнити від зайвих меблів (винести, закрити, задрапірувати); при оформленні зали використовувати блискучі матеріали, малюнки, декорації, як стимулятори дитячої фантазії та уяви; декорації повинні з'являтися перед учнями не всі відразу, а згідно сюжету, це зберігає стан таємничості, заінтригованості; обов'язковим є використання музики під час створення казкового середовища; вчителю обов'язково мати костюм ведучого як атрибут казки; підготовка дітей до входження у казку повинна відбуватися перед дверима у залу. Основне завдання для дітей: слухати, обережно й легко ходити та активно сприймати казку. У залі має бути місце для перевтілення («Чарівна лампа» або «Чарівний тунель») біля яких діти за власним бажанням перевтілюються у героїв казок [8].

Для вихователя-терапевта особливо важливим є фіксування персонажів, в яких перевтілюються діти з психодіагностичною та педагогічно-діагностичною метою. Можна вести таблицю аналізу у якій фіксувати дату проведення заходу, персонажі у які

перевтілюються учні, характеристику та реакції на події. У процесі «казкового проживання» своїх улюблених героїв учні виконують різноманітні завдання Ведучого Принципово важливим методично-організаційним моментом є те, що казкотерапевтична вистава відбувається без тривалих репетицій та заучування ролей, а сама драматизація у казкотерапії базується на експромті.

Переживання дитиною багатьох ролей збагачує її емоційно та інтелектуально, тому драматизація казки (а не звичайне прослуховування її) є ефективним психотерапевтичним засобом із певними особливостями: виходячи з того, що не кожен учень володіє акторським талантом доцільним є використання такими дітьми ляльок, або атрибутивних костюмів для програвання певних казкових сюжетів.

Висновок. Педагогічна казкотерапія ґрунтується на використанні казкової форми для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення стосунків із оточуючими людьми і світом, адекватного та ефективного занурення учнів в освітнє шкільне середовище. Переваги такої педагогічної технології багатовекторні та значущі для організації сучасного освітнього простору. Зокрема:

- наповнення духовно-естетичним змістом особистісного зростання учнів в освітньому просторі школи, проголошення та акцентуація життєстверджуючого сенсу існування людини в цьому світі;
- можливість реалізації технології як в цілому, так і окремими елементами чи блоками, в залежності від мети педагогічної роботи з урахуванням структурної гнучкості цієї технології;
- широкий спектр рішення різноманітних психолого-педагогічних та освітньо-організаційних проблем;
- синтез різноманітних новітніх психолого-педагогічних технологій та арт-методик, що надаватиме ефективну педагогічну допомогу та творчо організовувати освітню діяльність усіх суб'єктів.

Відтак потребує подальшого дослідження та втілення в практику педагогічний феномен казкотерапії, зокрема імплементація у початкову освіту естетотерапевтичних технологій створення безпечних і нешкідливих умов навчання на засадах дитиноцентризму з урахуванням духовно-морального контенту освіти, що має відбуватися суголосно меті й завданням шкільної освіти епохи інформаційного суспільства.

Література:

1. Бреусенко-Кузнецов О. Виховний вплив чарівної казки / О. Бреусенко-Кузнецов // Психолог. – 2006. – № 4. – С. 14 – 18.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Ось-89, 2003. – 144 с.
3. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балуб) / А. В. Гнездилов. – СПб. : Речь, 2002. – 292 с.
4. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала / Д. Гордон. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 196 с.
5. Грабенко Т. М. Зачем читать детям сказки. О курочке Рябе и Рождестве Зверей / Т. М. Грабенко. – СПб. : Речь, 2006. – 64 с.
6. Заширинская О.В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия / О.В.Заширинская. – СПб.: Издательство ДНК, 2001. – 152 с.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: «Речь», «ТЦ Сфера», 2001. – 400с.: С. 190–243.
8. Развивающая сказкотерапия / [под ред. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой]. – СПб. : Речь, 2006. – 168 с.
9. Ройз С. Чарівна паличка для батьків : дитинознавство (теорія розвитку та виховання) ; Як із буки зробити посміхайку (практикум для батьків) ; Секрети дорослого життя (практикум для дітей) / С. Ройз. – К. : Ніка-центр, 2005. – 184 с.
10. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия, а еще Лунные дорожки, или приключения принца Эно / Д. Ю. Соколов. – [4-е изд., испр. и доп.]. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 224 с.
11. Сухомлинський В.А. Переиздание /сост. Г.Д.Глейзер. – М. Издат.дом Ш. Амонашвили, 2002. - 224 с.:
12. Федій О. А. Казкотерапія в професійній діяльності педагога : теорія і практика / О. А. Федій // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Н. В. Гузій (відп. ред.) [та ін.] – [вип. 9 (19)]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 27 – 31.

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Наталія Каранузова,

*кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри
початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та
методик їх викладання Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка*

Руслана Дмитренко,

*здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

У статті акцентовано увагу на труднощах засвоєння математики учнями початкової школи із затримкою психічного розвитку. Актуалізовано основні концепції та характеристики універсального дизайну, його принципи в навчанні математики дітей в інклюзивних класах. Виокремлено роль допоміжних технологій для забезпечення універсального дизайну у процесі навчання математичної освітньої галузі молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, діти з особливими освітніми потребами, універсальний дизайн, принципи універсального дизайну, процес навчання математики, допоміжні технології в процесі вивчення математики, розумне пристосування.

The article actualizes the principles of universal design in teaching mathematics to children with mental retardation. Universal design in education provides maximum consideration of all individual characteristics of users of the curriculum, teaching methods, etc. at the planning stage of their design; reasonable adaptation is carried out when the product or service has already been created, but need to be adapted to the individual characteristics of students, teachers, parents. The basis for the implementation of the necessary adaptations are learning strategies aimed at ensuring the individualization of teaching mathematics education. Emphasis is placed on the difficulties of mastering mathematics by younger students with mental retardation. Decreased motivation for learning of primary school children in

inclusive classes causes negative emotional manifestations of children and increased anxiety, which is caused by the child's attitude to grades, interpersonal relationships with classmates, parents and teachers, situations that arise directly in math lessons. These factors affect the success and the process of mastering mathematical knowledge, as a close connection between them has been proven. Assistive technologies for teaching the content lines of mathematics education, in particular, the Internet, the online service LearningApps.org in order to reduce anxiety and increase the level of learning motivation of younger students with special educational needs.

Key words: children with mental retardation, children with special educational needs, universal design, principles of universal design, the process of learning mathematics, assistive technologies in the process of learning mathematics, intelligent adaptation.

UNIVERSAL DESIGN AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL LEARNING OF MATHEMATICS OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENTAL DELAY

Natalia Karapuzova, Ruslana Dmitrenko

У нашій країні, як і в усьому світі, з різних причин зростає кількість дітей із відхиленнями у розвитку, але практика європейських країн свідчить, що більшість із них можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти. Використання такої моделі означає надання якісних освітніх послуг усім школярам, зокрема й учням з особливими потребами, у звичайних класах закладів загальної середньої освіти за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей [7].

У Законі України «Про освіту» чітко прописані норми для практичного впровадження інклюзивного навчання. Зокрема вимоги щодо створення інклюзивно-ресурсних центрів з метою забезпечення реалізації права дітей з особливими потребами на освіту та їх психолого-педагогічний супровід; проектування сучасного корекційно-реабілітаційного обладнання з урахуванням принципів універсального дизайну та/або його розумного пристосування [3].

Упровадження інклюзивного навчання в закладах освіти потребує створення умов для успішного навчання всіх учнів і ставить за основну мету гармонійний розвиток кожної особистості.

На жаль, на сучасному етапі розвитку суспільства простежується відсутність у навчальних закладах необхідних умов і ресурсів для здійснення інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, зокрема й на уроках математики [7].

У зв'язку з відсутністю необхідних науково обґрунтованих положень і рекомендацій з організації навчання математики молодших школярів в інклюзивних класах, процес формування математичної та інших ключових компетентностей супроводжується рядом труднощів.

Питаннями інклюзивної освіти науковці почали цікавитися досить давно, лише в Україні ця тема набула актуальності в 90-х роках ХХ століття.

Провідні положення інклюзивної освіти окреслені в працях Л. Балакірської, Т. Буднік, Л. Даниленко, С. Єфімової, В. Засенка, А. Ільченко, А. Колупаєвої, І. Луценко, Л. Масунової, Ю. Найди, К. Островської, І. Островського, Т. Пушкар, О. Романової, Л. Савчук, Т. Сак, М. Сварника, О. Таранченко, О. Федоренко.

Особливостям організації навчання дітей з особливими потребами присвячено роботи Л. Даниленко, С. Єфімової, В. Засенка, А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софій.

Проведений аналіз праць Н. Дятленко, Н. Заєркової, І. Калініченка, Н. Компанець, О. Мартинчук, Ю. Найди, Н. Софій переконує в значущості асистента вчителя у забезпеченні сприятливих і комфортних умов навчання молодших школярів в інклюзивних класах початкової школи.

Останнім часом проблемі навчання математики дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей із затримкою психічного розвитку приділялася велика увага в роботах І. Бугайової, А. Довженко, Г. Капустіної, О. Лесної, Н. Максименко, І. Михальчук, О. Мягкої, Р. Нечитайло, М. Рудюк, Л. Чосік.

Оскільки вже зараз у початковій школі учні з особливими освітніми потребами навчаються в інклюзивних класах, необхідно якомога швидше вирішувати протиріччя між потребами сучасного суспільства та реальним станом навчання математики молодших школярів, з метою якнайефективнішого пристосування освітнього середовища школи під індивідуальні потреби всіх учнів – із порушеннями розвитку і без них.

У статті зроблено акцент на труднощах засвоєння математики учнями початкової школи із затримкою психічного розвитку, актуалізовано принципи універсального дизайну в навчанні дітей,

виокремлено роль допоміжних технологій у забезпеченні універсального дизайну інклюзивного класу.

Діти з особливими освітніми потребами, як ніхто інший, потребують розкриття їхнього потенціалу та розвитку здібностей. Закон «Про освіту» визначає, що «особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» [3].

До учнів з особливими освітніми потребами належать такі категорії: діти з порушеннями слуху; діти з порушеннями мовлення; діти з порушеннями зору; діти з труднощами у навчанні; діти з раннім дитячим аутизмом; діти з гіперактивністю та дефіцитом уваги; діти з порушеннями опорно-рухового апарату; діти з синдромом Дауна; діти із затримкою психічного розвитку [7].

Сьогодні в закладах загальної середньої освіти навчається великий відсоток дітей саме із затримкою психічного розвитку. Під терміном «затримка психічного розвитку» (ЗПР) розуміють синдром тимчасового відставання психіки в цілому або окремих її функцій – моторних, мовленнєвих, емоційно-вольових [5].

Чинниками, які зумовлюють затримку психічного розвитку можуть бути такі: спадкова схильність, порушення функціонування мозку в період внутрішньоутробного розвитку, пологові ускладнення, хронічні й тривалі захворювання в ранньому дитинстві, невідповідні умови виховання тощо [5]. Означене вказує на те, що такі діти у зв'язку з тимчасовим відставанням пізнавальних психічних процесів, що зумовлює труднощі, потребують особливої педагогічної підтримки під час навчання в школі.

Одним з найскладніших навчальних предметів для засвоєння дітьми із ЗПР, що пов'язано з особливостями розвитку їх пізнавальних психічних процесів, є математика.

Як показує практика, кожна дитина має індивідуальні потенційні можливості та труднощі у навчанні математики. Але для дітей із ЗПР можна виділити спільні особливості засвоєння математичних знань, оволодіння математичними вміннями і навичками.

Низький рівень уваги, мислення, логіки, орієнтування у просторі є причиною порушення розуміння дітьми із ЗПР складу чисел, лівого та правого боку, прийомів додавання та віднімання

одноцифрових чисел з переходом через десяток тощо. Учні також часто плутають графічно подібні літери, цифри, предмети, схожі за звучанням слова, у зв'язку з чим неправильно розуміють структуру задачі та її сюжет [5,6]. Такі діти не можуть знайти в задачі числові дані, якщо вони записані не цифрами, а словами, виділити питання, якщо воно стоїть не в кінці, а на початку або в середині задачі. Тобто учні не здатні без допомоги проводити якісний порівняльний аналіз і синтез навіть за несуттєвими ознаками. Це негативно впливає на розв'язування учнями простих і складених задач [8, с. 20].

Вузькість і слабка активність сприйняття дітей із ЗПР створюють певні труднощі в розумінні математичного завдання. Такі діти вихоплюють окремі частини в об'єкті й не бачать важливий для загального розуміння матеріал. Діти виділяють окремі частини в предметах чи навіть тексті, але не встановлюють зв'язки між ними. Слабка активність сприйняття призводить до того, що учні не впізнають знайомі геометричні фігури, якщо вони подаються у незвичному положенні або їх потрібно виділити в об'єктах, знайти в навколишньому середовищі.

Недосконалість зорового сприйняття, труднощі просторової орієнтації спричиняють те, що учні не бачать рядки і не розуміють їхнього значення. Наприклад, дитина може почати писати рядок цифр у верхньому лівому куточку зошита, а закінчити в правому нижньому [8, с. 21].

У дітей із затримкою психічного розвитку найслабшим місцем є недорозвиненість чуттєвого пізнання довкілля, збідненість усіх знань, уявлень, вражень, які здобуваються через безпосереднє знайомство з предметами. Так вони часто не знають назв досліджуваних об'єктів, погано розрізняють кольори та відтінки. Наприклад, їм важко розподілити на дві групи кілька кольорових кругів і квадратиків так, щоб у кожній були фігури, чимось подібні між собою (наприклад за кольором, формою). Дуже важко дитині оцінити взаємне розташування предметів на площині, уявно розкласти їх на окремі частини, порівняти "на око" за величиною. У таких дітей значні труднощі викликає засвоєння порядку виконання арифметичних дій – вони не можуть зрозуміти сутності алгоритмів [9, с. 3].

Діти із ЗПР схильні до механічного бездумного заучування матеріалу, але цей спосіб діяльності для них важкий, тому що самі механізми пам'яті ослаблені: зменшені швидкість, повнота,

міцність і точність запам'ятовування. Таким дітям важко вдається запам'ятовування текстів, таблиць додавання, віднімання, множення та ділення, мети та умови завдання. Їм властиві різкі коливання продуктивності навчання, вони швидко забувають вивчене [1, с. 65-66].

Зниження мотивації до навчальної діяльності молодших школярів із ЗПР в інклюзивних класах викликають негативні емоційні прояви дітей та підвищений рівень тривожності, які спричинені їх ставленням до оцінок, міжособистісними стосунками з однокласниками, батьками та вчителем, ситуаціями, що виникають безпосередньо на уроці математики.

Стан занепокоєння, що виникає від думок про математику та виконання математичних завдань, характеризується фізіологічними і когнітивними симптомами (підвищенням серцебиття, спітнінням, появою нав'язливих негативних думок) й суттєво впливає на якість засвоєння математичних знань та умінь учнями, зокрема дітьми з особливими потребами вченими тлумачиться як «математична тривожність» [4, с. 291-292].

Зважаючи на вищезазнані труднощі в процесі навчання математики молодших школярів із затримкою психічного розвитку, необхідно впроваджувати нові підходи та концепції, які б надавали більше можливостей для їх всебічного розвитку. Важливу роль у цьому відіграє саме універсальний дизайн.

Питанням універсального дизайну в освіті присвячено праці Л. Байди, Н. Дятленко, О. Мартинчук, Ю.Найди.

Так, О. Тельна вважає універсальний дизайн освітнього середовища важливим чинником інтенсифікації інклюзивної освіти.

У своїх дослідженнях Н. Софій обґрунтовує основні принципи універсального дизайну, наводить приклади використання концепції розумного пристосування та допоміжних технологій у роботі з різними дітьми, які мають додаткові потреби в навчанні.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що «...універсальний дизайн у сфері освіти - дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [3].

Термін «універсальний дизайн» ввів у 1989 році Рон Мейс, професор архітектури Школи дизайну державного університету штату Північної Кароліни.

Універсальний дизайн в освіті передбачає «...пристосування навчальної програми до потреб дитини, а не навпаки. Водночас для вчителя важливо дещо змінити акценти: з питання «Як викладати навчальну програму?» на питання «Що кожний учень може вивчити?». Такий підхід допомагає усвідомити, що кожний учень має свою індивідуальну траєкторію навчання. Універсальний дизайн в освіті може допомогти створити таке освітнє середовище, яке буде враховувати індивідуальні траєкторії навчання всіх учнів без надмірних зусиль з огляду на час та інші ресурси» [10, с. 5].

Універсальний дизайн в освіті ґрунтується на семи принципах, яким має відповідати процес навчання, зокрема й процес навчання математики:

1. Рівність і доступність використання, тобто надання однакових засобів навчання для всіх здобувачів освіти.
2. Гнучкість використання передбачає наявність широкого переліку індивідуальних налаштувань і можливостей з урахуванням потреб учня.
3. Просте та зручне використання, за якого усі дидактичні матеріали повинні бути простими та інтуїтивними у використанні.
4. Сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей користувачів передбачає ефективне донесення всього необхідного змісту до учня незалежно від зовнішніх умов або можливостей сприйняття.
5. Припустимість помилок, тобто зведення до мінімуму можливості виникнення ризиків і шкідливих наслідків випадкових або ненавмисних дій дитини.
6. Низький рівень фізичних зусиль, що передбачає затрату незначних фізичних ресурсів учня, мінімальний рівень стомлюваності в процесі виконання завдань.
7. Наявність необхідного розміру і простору, незважаючи на фізичні параметри, стан і ступінь мобільності дитини [10, с. 8-9].

Для універсального дизайну у процесі навчання математики в інклюзивному класі важливими є два ключових аспекти: 1) інтегровані методи та засоби навчання, які забезпечують

доступність їх для всіх учнів інклюзивного класу; 2) гнучке формування математичної та інших ключових компетентностей, яке може задовольнити потреби конкретних учнів у класі.

Отже, основне поняття, що стоїть за концепцією універсального дизайну в освіті, – «...це гнучкість, прилаштування до потреб усіх учнів, що інтегрована в навчальний процес, для проведення оцінювання тощо» [10, с. 66].

З універсальним дизайном тісно пов'язане поняття розумного пристосування. Розумне пристосування означає можливість внесення, коли це потрібно (у конкретному випадку), необхідних і доречних модифікацій та коректив для забезпечення самореалізації кожного учня інклюзивного класу [10, с. 51].

Отже, універсальний дизайн в освіті передбачає максимальне врахування навчальними програмами, технологіями, методами, прийомами, формами та засобами навчання індивідуальних особливостей всіх здобувачів освіти ще на етапі планування їх дизайну; розумне пристосування здійснюється, коли готовий продукт адаптується відповідно до потреб кожного учня.

Основою для здійснення необхідних пристосувань у процесі засвоєння математичної освітньої галузі дітьми із ЗПР є допоміжні тактики, спрямовані на забезпечення індивідуалізації навчання, а саме: диференціації, кооперативності, тематичності, альтернативності.

Диференційоване навчання математики в інклюзивних класах забезпечує роботу учнів над однією темою, але набір завдань для кожної групи дітей планується залежно від її рівня.

Кооперативне навчання передбачає співробітництво учнів у групах. Серед переваг кооперативного навчання для дітей з особливими освітніми потребами виділяють: зростання соціальної взаємодії, зменшення проблем з поведінкою, підвищення уваги та моторики у процесі виконання математичних завдань.

Під час тематичного навчання в інклюзивних класах уроки плануються довкола конкретної теми, але зміст викладається за допомогою різних засобів. Інтеграція однієї теми в різні предмети допомагає учням усвідомити, що поняття, які вони вивчають, взаємопов'язані. Учні активно виконують завдання завдяки досвіду, здобутому у повсякденному житті, працюючи разом та опановуючи нові знання та навички [10, с. 22-26].

Якщо після завершення вивчення теми в інклюзивному класі з'ясовується, що окремі учні із ЗПР не засвоїли її повною мірою,

учитель може застосовувати альтернативне навчання, зокрема пропонуються додаткові заняття вдома.

У класах з універсальним дизайном у процесі викладання математики передбачено використання відповідних допоміжних технологій – будь-яких технологічних пристроїв або програм: відеоплівки та відеодисків, аудіоплівки, комп'ютерів та комп'ютерного забезпечення, системи GPS тощо.

Допоміжні технології поділяють на прості та складені. Прості технології можуть бути окремими пристосуваннями навчальних матеріалів чи методів навчання, а складені технології передбачають використання спеціальних комп'ютерних програм або інших пристроїв, пов'язаних з комп'ютером [10, с. 43].

Застосування допоміжних технологій сприяє успішному засвоєнню навчальної програми з математики дітьми із затримкою психічного розвитку на рівні з іншими учнями класу.

Наприклад, якщо учень...

- краще засвоює матеріал під час читання, він може використовувати комп'ютер для того, щоб читати інформацію вголос або промовляти нові слова;
- потребує підказки, де знайти відповідь, і текст (або комп'ютер) можуть підказати, де їх шукати, щоб успішно виконати завдання;
- робить зусилля, щоб засвоїти основні поняття або організувати інформацію, він може використовувати графічний органайзер – на папері або за допомогою комп'ютерної програми;
- краще засвоює матеріал, який написаний великими літерами і без малюнків, які можуть відволікати його увагу, програмне забезпечення можна налаштувати для відповідного шрифту або вилучити малюнки;
- може краще пояснити свої міркування, коли записує на дошці або за допомогою комп'ютера, аніж за допомогою ручки та паперу;
- не може працювати біля дошки, а використовує ті речі, які знає краще: перемикач або голосові команди, які можуть допомогти краще продемонструвати свої результати [10, с. 7].

У процесі дослідження на уроках математики в інклюзивному класі, де навчаються діти із затримкою психічного розвитку, нами використовуються сучасні допоміжні технології. Так, під час

розв'язування різних за змістом математичних завдань учням допомагає обробляти інформацію демонстрація конкретних матеріалів за допомогою комп'ютерних технологій, пов'язаних з конструюванням зразків, лабіринтів, будівель і предметів, використанням різних наборів для маніпуляцій на екрані тощо.

Корисними для розуміння учнями із ЗПР письмової нумерації чисел та формування поняття дробу є рахівниця для візуального та кінетичного сприйняття, комп'ютерні програми з використанням різних графіків (поділені на рівня частини предмети, планки/решітки тощо).

Учням, які відчувають труднощі у засвоєнні змістової лінії «Числа. Дії з числами. Величини», може допомогти вирішувати проблеми (правильно лічити та нумерувати різні об'єкти, виконувати арифметичні дії на основі таблиць арифметичних дій, використовувати одиниці вимірювання вартості, місткості, маси, часу тощо) використання таких технологій, як колонки з різними кольоровими кодами на аркуші паперу, комп'ютерних програм, які пов'язують математику з повсякденним життям.

Нами також був розроблено для молодших школярів комплекс інтерактивних навчальних завдань за допомогою сервісу LearningApps.org, які використовуємо на уроках математики в інклюзивному класі.

Застосування таких допоміжних технологій як Інтернету, різних комп'ютерних програм та онлайн-сервісів дало змогу знизити рівень тривожності та підвищити рівень навчальної мотивації молодших школярів, довести, що це ефективно не лише для дітей з особливими освітніми потребами, але й задовольняє різноманітні потреби всіх інших учнів в інклюзивному класі.

Таким чином, процес ефективного засвоєння змісту математичної освітньої галузі молодшими школярами в інклюзивному класі вимагає створення освітнього середовища, побудованого на принципах універсального дизайну, запровадження концепції розумного пристосування та допоміжних технологій з метою подолання труднощів та задоволення навчальних потреб кожної дитини відповідно до її потенційних можливостей.

Література:

1. Довженко А. Математика для дітей із ЗПР. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2013. № 3. С. 64-66.

2. Домалевська Л. Д. Особливості зв'язку тривожності з успішністю молодших школярів: курсова робота. Житомир, 2009. URL: http://eprints.zu.edu.ua/3531/1/Домалевська_Л.Д..pdf (дата звернення: 23.11.2020).
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.11.2020).
4. Лукомська С. О. Особливості математичної тривожності сучасних школярів. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції / Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 291-293.
5. Мазуряк С. В. Категорії дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічні рекомендації щодо організації навчання і виховання. 2016. URL: <http://www.osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-48/inclusive-education/methods/31054-2016-02-10-13-52-17>(дата звернення: 23.11.2020).
6. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. Основні поняття у сфері інклюзивної освіти. Основні міжнародні документи у сфері інклюзивної освіти. Законодавча і нормативно-правова база інклюзивної освіти в Україні. Фізичні порушення, порушення інтелектуального розвитку, затримка психічного розвитку. URL: <https://courses.ed-era.com/>(дата звернення: 23.11.2020).
7. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами. Методичні рекомендації. 2011. URL:<http://inclusive.ostriv.in.ua/publication/code-45DC7FCFE495F/list-291552A0F27> (дата звернення: 23.11.2020).
8. Перова М. Н. Методика преподавания в специальной (коррекционной) школе VIII вида: Учеб. для студ. дефект. фак. педвузов. 4-е изд., перераб. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 408 с.
9. Рудюк М. Як допомогти дитині із ЗПР навчитися рахувати / М. Рудюк, О. Лесна. Початкова освіта. 2011. № 41. С. 2-5.
10. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред.Софій Н. З., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗНАННЯМИ ПРО СИНТАКСИС

Наталія Пахомова,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Лариса Дрозд,

старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Валентина Падун,

асистент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

У статті представлено аналіз теоретико-методичних підходів щодо формування в учнів початкових класів знань про синтаксис. Схарактеризовано принципи і методи опанування знаннями про синтаксис. Представлена класифікація мовленнєвих помилок, яка повинна враховуватися при навчанні учнів із порушеннями мовлення. Визначена важливість проведення діагностики стану сформованості початкових знань про мову з метою організації ефективного навчання.

Ключові слова: учні з особливими освітніми потребами, морфологія, синтаксис, вчитель початкових класів, мовна особистість.

The article presents an analysis of theoretical and methodological approaches to the formation of knowledge of syntax in primary school students.

It is emphasized that the socialization of inclusive institutions in the general educational environment has a huge speech, social and activity potential for students with severe speech disorders. The principles and methods of mastering the knowledge of syntax are characterized. The article presents a classification of speech errors,

which should be taken into account when teaching students with speech disorders.

The importance of diagnosing the state of formation of initial knowledge about the language in order to organize effective learning is determined.

It is noted that for the professional competence of primary school teachers at the beginning of the organization of education of children with special educational needs is important: knowledge about the state of psychophysical and speech development of the student; obtaining the results of diagnostics of the state of formation of knowledge about language and speech; knowledge of the nature of errors in oral and written speech of the student.

Keywords: students with special educational needs, morphology, syntax, primary school teacher, language personality.

PRIMARY GRADES TEACHER PREPARATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS TO ACQUIRE KNOWLEDGE OF SYNTAX

Nataliya Pakhomova, Larysa Drozd, Valentyna Padun

Однією з основних завдань корекційного навчання дітей молодшого шкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення є своєчасне оволодіння правильним мовленням, яке має першочергове значення для формування повноцінної особистості дитини, успішного навчання її в школі та подальшої успішної соціальної інтеграції. У зв'язку зі запровадженням інклюзивної освіти, як сучасної моделі здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, актуальності набуває оволодіння вчителями початкових класів методичної компетентністю щодо навчання таких учнів рідної мови і мовленню.

Синтаксис є такою складовою мовної системи, яка дає змогу досить чітко передати складну взаємодію між об'єктами довкілля у формі, максимально зрозумілій для людини й передбачає розуміння дитиною смислових зв'язків між словами у реченні. Володіння засобами синтаксису формує мовну особистість, розвиває інтелектуальні, духовні, естетичні якості. На думку К. Плиско, синтаксичний рівень є основою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів, вивчення синтаксису створює умови для засвоєння норм

літературної мови, розвитку логічного мислення й мовлення учнів, формування пунктуаційної грамотності та навичок виразного читання. Саме синтаксис допомагає зрозуміти комунікативну функцію мови й шляхи її здійснення [8].

Теоретичні засади навчання синтаксису широко представлені вітчизняними та зарубіжними вченими (О. Біляєв, В. Горяний, Н. Іваницька, К. Плиско, Р. Христіанінова та ін.). Представлений досвід методистів і вчителів щодо особливостей використання традиційних та інноваційних методів і прийомів вивчення синтаксису в профільних школах (С. Караман, О. Горошкіна та ін.).

У працях українських учених-методистів розроблена методика вивчення синтаксису в діяльнісному аспекті (В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова та ін.) [4; 7; 8; 12], функціонально-стилістичний принцип упроваджено в навчальний процес вивчення матеріалу з синтаксису (П. Кордун, О. Кулик, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.) [3; 4; 5; 7; 8; 9], розроблена система вправ із розвитку мовлення учнів у процесі вивчення синтаксису (В. Мельничайко, С. Омельчук, К. Плиско та ін.) [4; 5; 8]. Науково-методичні праці українських дослідників спрямовують роботу вчителя на комунікативно-діялісну основу і висувають на перший план діялісний аспект мови й інтеграцію різноманітних дій, пов'язаних із процесом спілкування.

Менше уваги приділено комунікативно спрямованому вивченню синтаксису в практиці навчання учнів початкових класів з важкими порушеннями мовлення. Окремі питання теорії й практики формування комунікативних умінь і навичок в учнів із ТПМ знайшли відображення в працях Л. Бартенєвої, О. Ревуцької, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічевої, Т. Фотекової, Н. Чередніченко, Г. Чиркіної, М. Шеремет та ін.

Ураховуючи сучасні дослідження синтаксису, в основі якого лежить вивчення функціонування одиниць різних структурних рівнів, та лінгводидактики, що переорієнтовує навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування теоретичних знань на процес їх функціонування, вважаємо, що вивчення синтаксису на засадах комунікативно-діялісного підходу є актуальним і перспективним напрямком, а тому потребує впровадження в практику опанування знаннями про синтаксис в учнів початкових

класів з тяжкими порушеннями мовлення на уроках української мови в умовах інклюзивного класу.

З метою свідомого опанування учнями із ТПМ синтаксичної будови мови як засобу спілкування необхідно враховувати закономірності функціонування синтаксичних конструкцій, особливості їх пристосування до мовленнєвої ситуації й комунікативної мети та володіти правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Розвиток морфологічних і синтаксичних систем мови у дитини відбувається в тісній взаємодії. З'являються нові форми слова, які сприяють ускладненню структури речення, і навпаки, ускладнення структури речення сприяє появі і закріплює нові граматичні форми слів.

Слід зазначити, що в роботах О. Гвоздева з урахуванням тісної взаємодії морфологічної та синтаксичної системи мови виділяються наступні періоди формування граматичної будови мовлення.

I – період речень, що складаються з аморфних слів-коренів. Цей період включає два етапи: перший етап однослівного речення; другий етап речень з декількох слів-коренів.

У цьому періоді дитина використовує лише окремі слова в ролі речення, в мовленні дитини невелика кількість слів. Основну частину слів складають іменники, що позначають назви осіб, предметів, звуконаслідування. Також у цьому періоді в мовленні дитини з'являється фраза. Однак граматичний зв'язок між словами відсутній, дитина вловлює лише загальний зміст, формально-знакові засоби мови не диференціюються. Дитина ще не може вирішити задачу вибору потрібної граматичної форми і вживає однакову форму в різних словосполученнях. Перші слова, які вживає дитина, не мають визначеної граматичної форми. Це аморфні слова-корені.

II – період засвоєння граматичної структури речення. Цей період складається з трьох етапів:

Перший етап формування нових форм слів;

Другий етап використання флексійної системи мови для вираження синтаксичних зв'язків слів;

Третій етап засвоєння службових слів для вираження синтаксичних відносин.

У цьому періоді дитина починає використовувати в мовленні різних форм одного і того ж слова. У мовленні з'являються

прикметники, дієслова. Починають позначатися перші граматичні відносини між словами: узгодження іменників у називному відмінку однини з дієсловом. Однак в мовленні дитини є велика кількість аграматизмів. Відзначається розширення структури речень. На другому етапі даного періоду відбувається використання системи флексій для вираження зв'язків слів. Однак зустрічаються заміни одних флексій іншими, заміни прийменників, змішання закінчень.

Також в цьому періоді відбувається ускладнення структури речення, з'являються складні речення, спочатку безсполучникові, потім складносурядні з союзами. Спочатку дитина правильно вживає прості прийменники та багато сполучників, але при вживанні більш складних прийменників (через, з-під) спостерігаються аграматизми. Таким чином, засвоюються багато граматичних форм.

III – період подальшого засвоєння морфологічної системи.

У цей період дитина систематизує граматичні форми за типами відміни і відмінювання, засвоює багато поодиноких форм, винятків. У цей період значно скорочується вільне використання морфологічних елементів (словотворчість), так як дитина опановує не тільки загальними правилами граматики, а й більш приватними правилами, що накладаються на використання загальних правил. У мовленні дітей ще зустрічаються випадки неправильного вживання наголосів, тенденції уніфікації основи слів, чергування в основах дієслова.

Зі знання є важливими для вчителя початкових класів. Слід враховувати, що для успішного оволодіння мовленням, його синтаксичною будовою в процесі навчання важливо, щоб дитина до початку шкільного навчання вміла використовувати у зв'язному мовленні всі граматичні форми рідної мови. За даними професора О. Гвоздева, дитина з нормальним розвитком мовлення в 6 років користується простим, складнопідрядним і складносурядним реченнями, утрудняючись іноді в побудові підрядних речень із союзним словом який; нею засвоєні всі граматичні форми рідної мови, дитина володіє практично всіма типами відмінювання іменників, нею засвоєно узгодження прикметника та іменника у всіх непрямих відмінках. Прийменники дитина використовує в різних значеннях. У шість років дитина використовує дієслівні форми, але порушує чергування в основах дієслів при створенні нових форм [1]. Учені зазначають, що більшість першокласників не

вміють будувати речення, не володіють монологічним мовленням, в мовленні допускають помилки, що пов'язані з нерозрізненнями значення слів, з неправильною їх вимовою.

У лінгвістиці і лінгводидактиці існує досить різноманітні класифікації мовленнєвих помилок (В. Бадер, С. Цейтлін, П. Черемисін, Л. Щерба та ін.). У ці класифікації покладено різні критерії в характеристику порушення мовлення: мовленнєві одиниці, функціонування мовних засобів, культура мовлення, стилістичний аспект мовних явищ, вік дитини тощо. Спільним критерієм групування для більшості класифікацій помилок є – співвідносність із відповідним рівнем мовної системи. Згідно з цим розрізняють лексичні, морфологічні, синтаксичні та інші помилки. Мовленнєві помилки залежно від того, які саме мовні норми порушуються, також розподіляються на категорії. Визначають помилки: а) у побудові слова – невиправдане словотворення або видозміна слів нормативної мови; б) морфологічні, що пов'язані із ненормативним утворенням форм слів і складних речень; в) синтаксичні – неправильна побудова словосполучень, простих та складних речень; г) лексичні, що пов'язані з використанням слів у ненормативних значеннях, порушення лексичного поєднання, повтори, тавтологія; д) фразеологічні – пов'язані із використанням фразеологізмів, що не відповідають нормі; е) стилістичні – визначені у порушенні єдності стилю [10, с. 49;].

На сучасному етапі в аспекті навчання української мови залишається малодослідженим синтаксично-стилістичні помилки, вивчення яких присвячено дослідження вчених-методистів К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинської, Н. Маковецької, В. Ядешко та ін. Нажаль не існує науково обґрунтованої та експериментально перевіреної ефективної системи методів попередження та усунення синтаксично-стилістичних помилок; практично не виявлені рівні сформованості знань із синтаксису, яким володіють молодші школярі; відсутні класифікація синтаксично-стилістичних помилок в мовленні учнів без порушень мовлення і з важкими порушеннями, та рекомендації щодо запобігання їм та усунення.

У зв'язку з цим, виникає необхідність у формуванні методичної компетентності вчителя початкових класів щодо знань про найхарактерніші синтаксично-стилістичних помилок з метою їх попередження та усунення в учнів під час навчання.

За результатами спеціальних досліджень встановлено, що найхарактернішим для дітей із загальним недорозвитком мовлення

є недостатнє вміння підмічати і узагальнювати явища мови, її звукові й морфологічні особливості, форми словозміни, способи словотвору та синтаксичні конструкції. Прогалини фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення часто стають серйозною перешкодою не тільки в оволодінні синтаксисом, а й у засвоєнні програмового матеріалу з інших предметів мовного циклу. У таких дітей спотворене розуміння маловідомих слів і текстів природничого, географічного, математичного та літературного змісту [11].

Реформування сучасної системи спеціальної освіти характеризується впровадженнями інклюзивного навчання, як такого, що відповідає пріоритетним напрямам інноваційного розвитку всіх ланок освіти шляхом стирання меж між «масовою» і спеціальною освітою, поширенням інклюзивної практики [2; 6]. Більшість вітчизняних вчених В. Бондар, А. Колупаєва, В. Синьов, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. наголошують на тому, що для України це передбачає збереження мережі існуючих спеціальних закладів з наданням їм нових функцій та створення принципово нових освітніх закладів різних типів, які надаватимуть якісну освіту дітям з обмеженим психофізичними можливостями [2; 6].

Підкреслюючи значущість навчання в інклюзивних умовах, стає очевидним, що соціалізація в загальноосвітнє середовище інклюзивних закладів має величезний мовленнєвий, соціальний і діяльнісний потенціал для школярів зі тяжкими порушеннями мовлення.

Таким чином, слід пам'ятати, що важливим аспектам на початкових етапах навчання є проведення діагностики стану сформованості знань про синтаксис учнів початкових класів із порушеннями мовлення. Мета діагностики – це своєчасне виявлення, оцінювання та аналіз процесу оволодіння знаннями про синтаксичну структуру мови. Слід розглядати діагностування, як:

- обов'язковий процес у мовленнєвому розвитку (синтаксична ланка) учнів із порушенням мовлення;
- засіб здійснення особистісно-орієнтованого й індивідуального підходів у формуванні знань про синтаксис в учнів початкових класів із порушеннями мовлення;
- основу вироблення педагогами й батьками особистісних установок у створенні умов і власного інструментарію для конструктивного індивідуального процесу формування знань

про синтаксис, мовленнєвого розвитку та самореалізації кожної дитини;

- об'єктивне підтвердження ефективності і результативності оволодіння знаннями про синтаксис учнів початкових класів із порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.

Таким чином, для вчителя початкових класів на початку організації навчання важливим є: знання про стан психофізичного і мовленнєвого розвитку учня; отримання результатів діагностики стану сформованості знань про мову і мовлення; знання про характер помилок в усному і писемному мовленні учня.

Перспективність подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики діагностики стану сформованості знань про синтаксис в учнів початкових класів із порушеннями мовлення.

Література:

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / АН. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 336 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А.А. Колупаєва. – К. : САММІТ-книга, 2008. – 270 с.
3. Кулик О.Д. Стилiстичний аналіз складних синтаксичних конструкцій як засіб удосконалення граматичного ладу мовлення учнів 7 – 9 класів 2005 года: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кулик Олена Дмитрівна; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.
4. Мельничайко А. И. Изучение элементов синтаксиса на уроках украинского языка в начальных классах : автор. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / А. И. Мельничайко. Київ, 1978. 21 с.
5. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія / Сергій Омельчук. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
6. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / [І.О. Білозерська, Л.В. Будяк, З.П. Ленів, Ю.М. Найда, Г.В. Сак, О.М. Таранченко, за заг. ред. док. пед. наук, проф. Колупаєвої А.А.]. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.
7. Пентиліук М. І. Основні аспекти навчання рідної мови // Поч. школа. – 1997. – № 4. – С.10 – 12.
8. Плиско К. М. Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / К. М. Плиско. – К., 1997. – 51 с.
9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
10. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.

13.00.02 – Теорія і методика навчання (українська мова) / Наталія Володимирівна Савінова – Одеса, 2005. – 247 с.

11. *Трофименко Л.І.* Інноваційний зміст програми «Корекція мовлення» для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / Л.І. Трофименко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. – Вип. 12 / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2017. – С. 105-113.
12. Шелехова Г.Т. Уроки розвитку зв'язного мовлення: метод. рек. з рід. мови для 5-7 кл. за новими підруч. / Г.Т. Шелехова – Д. : Пороги, 1994. – 44 с.

ЕСТЕТОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ КОМУНІКАТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Анна Бурда,

аспірантка кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті проаналізовано можливості естетотерапії задля створення таких умов у сучасній початковій освіті, які зможуть посприяти комунікативній соціалізації молодшого школяра, допомогти дитині адаптуватися до нових умов, подолати бар'єри та конфлікти міжособистісної взаємодії, а також засвоїти норми поведінки, які необхідні для ефективною та конструктивною участі особистості у житті суспільства.

Ключові слова: естетотерапія, комунікативна соціалізація, творчий потенціал особистості, психологічно комфортне освітнє середовище.

The article analyzes the possibilities of esthetic therapy to create such conditions in modern primary education that can contribute to the communicative socialization of a junior high school student, help the child adapt to new conditions, overcome barriers and conflicts of interpersonal interaction, as well as learn the norms of behavior that are necessary for effective and constructive participation of the individual in the life of society.

Keywords: esthetic therapy, communicative socialization, creative potential of the individual, psychologically comfortable educational environment.

ESTTHERAPY AS A MEANS OF OVERCOMING BARRIERS OF COMMUNICATIVE SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Anna Burda

Постановка проблеми. Докорінні зміни, що відбуваються у різних сферах життєдіяльності сучасного соціуму, зумовили

спрямованість дослідників на вивчення питань соціалізації особистості. Людина природно має потребу у входженні, інтеграції в соціальне середовище, тобто соціалізуватися.

Спілкуватися з іншими, перебувати в системі міжособистісних взаємодій люди починають ще в дитячому віці. Рання соціалізація здійснюється в сім'ї та закладах дошкільної освіти, де складаються перші уявлення про світ, про добро і зло, де дитина ділиться з батьками та вихователями своїми успіхами і переживаннями, починає усвідомлювати себе. Проте з переходом дитини до початкової школи, соціалізація молодшого школяра стає одним із пріоритетних завдань учителя.

Перед сучасною початковою освітою постало завдання створити такі умови, які зможуть посприяти комунікативній соціалізації молодшого школяра, допомогти дитині адаптуватися до нових умов, подолати бар'єри та конфлікти міжособистісної взаємодії, а також засвоїти норми поведінки, які необхідні для ефективної та конструктивної участі особистості у житті суспільства.

Ми дотримуємося позиції, що досягти цієї мети можна шляхом впровадження естетотерапії у навчально-виховний процес початкової ланки освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення науково-педагогічного фонду свідчить, що питанням соціалізації особистості були присвячені праці (О. Галус, М. Доннік, А. Лопухівська, Н. Устинова); вивченням комунікативної соціалізації займалися (В. Докаш, М. Філоненко, В. Киричук); теоретичні та практичні основи естетотерапії досліджували (Е. Тихонова, В. Муромець, М. Бурно), питання підготовки майбутніх вчителів початкової школи до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності розглядали (О. Федій, Т. Мірошніченко, В. Городиська, О. Сорока), проблемам використання естетотерапевтичних технологій в закладах освіти присвятили свої праці (І. Садова, Т. Дичок, С. Цимбал-Слатвінська).

Враховуючи важливість розв'язання цих проблем задля побудови взаємовідносин молодшого школяра в соціумі вважаємо за потрібне ще раз повернутися до цього питання.

Виклад основного матеріалу. Можна констатувати, що соціалізація визначається науковцями як процес входження людини в суспільство разом з її соціальними зв'язками та

інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда [4, с. 71].

У своїй праці В. Докаш зазначає, що соціалізація передбачає:

- засвоєння соціальних ролей і зразків поведінки, які сприяють отриманню певних соціальних позицій та соціальних статусів;
- оволодіння формами і цінностями певної культури;
- набуття власного соціокультурного досвіду та особистісної соціальної ідентичності;
- досягнення статусу самостійного діяча, здатного приймати виважені рішення, враховуючи заборони та очікування соціальних груп, до яких особистість належить та суспільства в цілому [3, с. 179].

Єднання людини із соціумом відбувається завдяки спілкуванню. Спілкування (комунікація) – це специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності [16, с. 9].

Спілкування, як механізм соціалізації, виконує три функції: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Ми зосередимо нашу увагу на комунікативній функції, яка передбачає використання різноманітних форм і засобів обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим нагромадження знань, узгодження дій та взаєморозуміння людей.

Контакти між людьми не обмежуються простим передаванням інформації. Спілкування передбачає побудову такої моделі міжособистісної взаємодії, за якої кожен з учасників здійснює різнобічні впливи на інших партнерів [3, с. 186-187].

Комунікація є однією з основних потреб, на тлі якої виникають інші, похідні соціальні потреби:

- афіліація (прагнення взаємодіяти з оточуючими, допомагати їм та отримувати допомогу у відповідь);
- соціальна підтримка (емоційна, оціночна, інформаційна та інструментальна підтримка);
- самотність виникає в разі дефіциту спілкування;
- міжособистісна атракція (соціальна установка, яка передбачає прийняття одне одного у взаємодії, в якій не тільки узгоджуються дії, а й устанавлюється позитивний мікроклімат);

- дружба (характеризується щирістю стосунків, активною взаємодопомогою та відкритістю);
- любов (почуття людей, що супроводжуються емоціями ніжності, взаєморозумінням та взаємопідтримкою) [16, с. 18-19].

В умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри. У своїй статті Козирев М. вказує, що комунікативні бар'єри: «це перешкоди на шляху адекватної передачі інформації між партнерами спілкування» [7, с. 202].

Як зазначає М. Філоненко, ці перешкоди мають соціальний (виникають на ґрунті соціальних, релігійних чи інших відмінностей) або психологічний характер (можуть виникати через індивідуальні психологічні особливості співрозмовників (недовіра, образа, підозра тощо)).

Бар'єри взаєморозуміння найчастіше викликані огріхами в процесі передачі інформації (фонетичне нерозуміння).

Семантичний бар'єр, за словами автора, пов'язаний з тим, що учасники спілкування використовують різні значення слів.

Стилістичний бар'єр розуміння – невідповідність стилю мови того, хто говорить, і ситуації спілкування.

Логічний бар'єр виникає тоді, коли логіка міркування мовника або занадто складна для слухача, або здається йому неправильною.

Соціально-культурний бар'єр виникає за соціально-культурних відмінностей між партнерами спілкування. Це можуть бути соціальні, релігійні чи інші відмінності, що призводять до різного пояснення тих або інших понять.

Бар'єр авторитету. Перешкодою в спілкуванні може стати сприйняття партнера взаємодії як особи певної національності, статі, віку [16, с. 57-58].

Низка дослідників свідчить, що причинами виникнення комунікативних бар'єрів можуть бути також: вибіркоче слухання, компетентність мовника і слухача, достовірність джерела, оціночні судження та фільтрування інформації партнерами міжособистісної взаємодії [7, с. 206].

Виникнення цих та інших бар'єрів може привести не просто до непорозумінь чи сварок між співрозмовниками, а й можуть вплинути на соціалізацію особистості в цілому.

В контексті нашого дослідження, вважаємо необхідним надати власне тлумачення дефініції «комунікативна соціалізація».

Комунікативна соціалізація – це процес побудови партнерської взаємодії на засадах ефективної комунікації з урахуванням вимог навколишньої соціальної дійсності.

За твердженнями багатьох дослідників, сприятливим середовищем для комунікативної соціалізації є спільна діяльність і спілкування в певному освітньому просторі, зокрема в початковій школі [9, с. 133].

Процеси формування і розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку невідривно пов'язується з інтенсивним розвитком соціальних відносин. У дітей початкових класів закладаються основи свідомої поведінки, у них формується ставлення до себе як до члена суспільства, відбувається зміна соціальних ролей і функцій, формуються морально-ціннісні орієнтири. Саме ці зміни є головними засадами комунікативної соціалізації учнів.

У праці, Киричук В. знаходимо підтвердження цьому, автор запевняє, що соціалізація молодшого школяра є процесом входження у соціальні відносини і освоєння нових соціальних ролей, що відбувається у сферах діяльності [6, с. 70].

Молодший шкільний вік – сенситивний період для комунікативної соціалізації. На цьому етапі життя у дітей відбувається значна кількість психічних процесів, які визначають подальший перебіг активного входження особистості в громадське життя соціуму.

Основними завданнями вчителів початкової ланки освіти з вирішення питань комунікативної соціалізації є:

- включення учнів у процеси міжособистісної взаємодії (залучення до спільної, командної діяльності, колективні творчі справи, групові завдання);
- підвищення загальної культури особистості (розвиток культури мовлення та мислення);
- забезпечення умов для ефективного формування соціально-комунікативної компетентності школярів та як наслідок входження дитини в сучасний соціум;
- діагностика перебігу процесів комунікативної-соціалізації молодших школярів;
- вирішення проблем соціально-комунікативної взаємодії учнів початкової школи (передбачення, превенція та вирішення

конфліктів у класі, подолання бар'єрів комунікативної соціалізації тощо).

Ми дотримуємося думки, що досягти максимального результату в цій справі можна лише створенням комфортного, психологічно безпечного освітнього середовища, в якому дитина могла б виявити себе та мати можливість залучення до взаємодії з іншими. В цьому вчителям початкової школи може допомогти естетотерапія та її комплекс естетотерапевтичних технік.

Наразі вважаємо за потрібне навести повне визначення естетотерапії в її психолого-педагогічному тлумаченні.

Термін «естетотерапія» (від грец. «aisthetikos» – чуттєвий і «therapeia» – лікування) означає лікування почуттів.

Естетотерапія, за визначенням О. Федій, – це «... своєрідне педагогічне лікування людської душі за допомогою різноманітних засобів впливу на емоційно-чуттєву сферу індивіда (гра, спілкування, мистецтво, природа, рух, фольклор тощо), яке передбачає усунення психологічного дискомфорту та створення умов щодо творчої реалізації особистості» [14, с. 28].

Об'єктом естетотерапії як науки вважається особистість, яка має вади (проблеми) розвитку: фізичні, психологічні або соціальні. Предметом естетотерапевтичного впливу є багаточисельні порушення психоемоційної сфери, психологічні дискомфорти, що виникають за певних обставин (стреси, шкільні фобії, апатія, агресивність, порушення поведінки тощо) [13, с. 161].

Принагідно зазначимо, що діяльність учителя початкової школи з впровадження естетотерапії передбачає активізацію емоційно-чуттєвої сфери учасників педагогічного процесу [10, с. 38].

Серед провідних функцій естетотерапевтичної діяльності педагога початкової ланки освіти є:

- катарсисна – покликана очищати емоційно-чуттєву сферу людини від деструктивних переживань;
- саногенна - навчання людини позитивному мисленню, що звернена до внутрішніх резервів самооздоровчої поведінки особистості;
- гармонізуюча – забезпечує оптимальний взаємозв'язок особи з навколишнім мікро- і макросередовищем в площині природного та соціального оточення;
- творчо-стимулююча – передбачає розвиток креативного потенціалу всіх учасників педагогічного процесу;

- функція накопичення позитивного індивідуального досвіду в процесі соціалізації та самоорганізації (як досвід отримання позитивних соціальних контактів з оточуючими);
- функція духовного збагачення особистості [15, с. 67].

Маємо за мету наголосити, що реалізація основних завдань з вирішення проблем соціалізації молодшого школяра відбувається у двох формах естетотерапевтичної роботи – індивідуальної та групової.

Вибір форми залежить від педагогічної ситуації. Групові форми радять обирати на початкових етапах роботи для дітей з проблемами адаптації до нових умов та на заключних, коли постає необхідність закріплення набутих умінь та навичок на соціальному рівні. Використовувати індивідуальні форми роботи доцільно при спілкуванні з дітьми, які потребують особливої уваги до себе дорослих та упродовж подолання особистісних проблем школяра [13, с. 42-43].

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблем використання засобів естетотерапії з метою подолання бар'єрів комунікативної соціалізації молодших школярів дозволив виокремити її головні пріоритети:

- естетотерапія виступає засобом вільного самовираження та самопізнання;
- передбачає атмосферу довіри, високої толерантності, уваги до внутрішнього світу людини;
- дає високий позитивний заряд, у більшості випадків викликає у людини позитивні емоції, допомагає подолати апатію, безініціативність, сформуванню активну життєву позицію, впевненість в своїх силах;
- естетотерапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, розкриття нових можливостей і ствердження свого індивідуального способу буття в світі [11, с.205].

Отже, використання естетотерапевтичної діяльності у початковій школі є необхідною умовою становлення школяра як особистості, адаптації дитини до нових соціальних умов, подолання бар'єрів міжособистісної взаємодії.

Висновки. У сучасних умовах з'явилася тенденція реформування системи освіти на поглиблення і ускладнення зв'язків у соціумі.

Відносини у глобалізованому світі і в міжособистісній взаємодії зокрема спричиняють потребу в такій особистості, яка має активну соціальну позицію, може знайти спільну мову з іншими людьми, має розвинену емпатію, вміє адекватно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях освітнього і суспільного середовища, генерує нові ідеї задля власного блага та з метою підвищення та покращення соціального добробуту, засвоїла форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті.

Тож наразі актуалізується проблема комунікативної соціалізації дітей молодшого шкільного віку, яка передбачатиме готовність учня засвоювати певні соціальні ролі та норми поведінки, активно взаємодіяти в суспільстві, набувати власного соціокультурного досвіду.

В такій ситуації особливої уваги заслуговує естетотерапія та її комплекс естетотерапевтичних методик, які в умілих руках вчителя початкової ланки освіти можуть стати дієвим засобом подолання бар'єрів комунікативної соціалізації дітей.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у вивченні проблеми підготовки майбутніх вчителів до впровадження естетотерапії у навчально-виховний процес початкової школи з метою формування в учнів соціально-комунікативної компетентності.

Література:

1. Айзенбарт М. Сутність поняття «соціально-комунікативна компетентність» в сучасній науковій парадигмі / М. М. Айзенбарт // Молодий вчений. - 2017. - № 4.3. - С. 1-4.
2. Гандзілевська Г. Б. Соціалізація обдарованих молодших школярів через самореалізацію в учнівському колективі / Г. Б. Гандзілевська // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2011. – Вип. 17. – С. 49-56.
3. Докаш В. І. Соціалізація особистості: соціопсихологічний контекст / В. І. Докаш, Л. А. Онуфрієва, І. Л. Рудзевич // Проблеми сучасної психології. - 2014. - Вип. 24. - С. 177-190.
4. Доннік М. С. Погляд на дефініцію «соціалізація» з точки зору наук про людину / М. С. Доннік // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2012. - № 19(2). - С. 67-75.
5. Залібовська-Ільніцька З. Соціальний зміст формування комунікативної компетентності молодших школярів у сім'ї / З. Залібовська-Ільніцька // Українська полоністика. - 2017. - Вип. 14. - С. 81-88.

6. Киричук В. О. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи: посібник / Н. В. Лук'янчук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін.; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 132 с.
7. Козирєв М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання / М. П. Козирєв // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. - 2014. - Вип. 1. - С. 201-211.
8. Корпач Н. І. Особливості соціалізації в дитячих організаціях / Н. І. Корпач // Проблеми педагогічних технологій. – Луцьк: Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського держ. ун-ту імені Лесі Українки, 2004. – Випуск 2 (27). – С. 17-21.
9. Лопухівська А. Соціалізація учнів в умовах навчально-виховного середовища сільської школи / А. Лопухівська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - 2007. - № 22. - С. 133-138.
10. Мірошніченко Т. В. Науково-методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до використання засобів естетотерапії / Т.В. Мірошніченко // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика» (м. Київ, 22–23 лютого 2019 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. – Київ : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. – С. 38-40.
11. Муромець В. Г. Формування ціннісного ставлення до психологічного здоров'я студентської молоді засобами естетотерапії / В. Г. Муромець // Освітологічний дискурс. – 2014. - № 4. – С. 199-207.
12. Устинова Н. В. Соціалізація дітей та учнівської молоді в сучасному освітньому просторі України / Н. В. Устинова // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 64. - С. 378-383.
13. Федій О. А. Естетотерапія. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
14. Федій О. А. Запровадження естетотерапії у професійну діяльність педагогів / О. А. Федій // Постметодика. – 2011. - № 3. – С. 28-31.
15. Федій О. А. Підготовка майбутніх педагогів до естетизації освітнього середовища початкової школи / О. А. Федій // Науковий міжнародний журнал «ScienceRise» - Педагогічна освіта №2/5(19), 2016 – С.65-70.
16. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

**РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ
«Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

*Наталія Власенко,
кандидат біологічних наук, доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

У статті розглянуто особливості реалізації екологічної освіти в процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Проаналізовано сучасний стан формування екологічної освіти в початковій школі, що пов'язано із необхідністю виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати та відтворювати її багатства. З'ясовано, що інтегрований курс «Я досліджую світ» сприяє активізації пізнавальних та дослідницьких інтересів молодших школярів.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна компетентність, інтегрований курс «Я досліджую світ», початкова школа.

The article considers the peculiarities of the implementation of environmental education in the process of studying the integrated course "I explore the world". The article analyzes the current state of formation of environmental education in primary school, which is associated with the need to educate the younger generation, able to coexist harmoniously with nature, rationally use and reproduce its riches. It was found that the integrated course "I explore the world" promotes the activation of cognitive and research interests of junior high school students.

Key words: ecological education, ecological competence, integrated course "I explore the world", primary school.

**IMPLEMENTATION OF ENVIRONMENTAL
EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE
INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD"**

Основною метою екологічної освіти є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, фундаментальних екологічних знань та свідомості. Вирішення цих питань має забезпечити формування екологічного мислення, яке сьогодні є необхідним для ухвалення екологічно-обґрунтованих економічних рішень на рівні підприємств, галузей, регіонів, країни загалом. Екологічна освіта, з одного боку, має бути самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого – виконувати інтегративну роль у всій системі освіти [7].

Активне впровадження ідей екологічної освіти й виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., Концепцією екологічної освіти в Україні, Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо. Аналіз нормативних документів вказує на те, що проблема екологічної освіти є надзвичайно актуальною [2].

Дослідження проблем екологічної освіти учнів початкових класів є об'єктом наукових пошуків Н.М. Бібік, Т.Н. Байбари, О.Я. Савченко, О.В. Онопрієнко, О.І. Пометун, Г.П. Пустовіта та інших. Науковці зазначають, що способом існування і виявлення змісту є його форма організації, а саме, узгоджена діяльність учителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку; наслідування дітьми ведення ощадливого домогосподарювання, економічної грамотності. Дослідження проблеми екологічної грамотності відомим українським дидактом О.Я. Савченко, розкриває сучасні дидактичні характеристики парадигми екологічної освіти учнів початкової школи. Зумовлено це тим, що на сучасному етапі навчальна взаємодія має забезпечувати розвиток дитячої особистості в напрямку екологічної грамотності. В якості структурних компонентів екологічної культури Н.Ф. Винокурова, Е.В. Гирусов, С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебний, І.Т. Сураєгіна, В.А. Ясвин називають екологічну освіченість, екологічну свідомість, мислення, світогляд, екологічні відносини, систему цінностей, культуру почуттів, культуру екологічно виправданого поведінки, природоохоронну діяльність [1].

Невід'ємним компонентом екологічної культури особистості є екологічна освіченість особистості, а екологічна грамотність – її основою, формування яких відбувається в процесі екологічної освіти. За визначенням академіка І. Д. Зверева, екологічна освіта – «безперервний процес навчання, виховання і розвитку особистості, спрямований на формування системи наукових і практичних знань і умінь, ціннісних орієнтацій, морально-етичних і естетичних відносин, що забезпечують екологічну відповідальність особистості за стан і поліпшення соціоприродного середовища». Тому екологічна освіта можна вважати унікальним засобом збереження і розвитку людини і розвитку людської цивілізації. Аналіз досліджень з даного питання показав, що екологізація освіти змінює характер розвитку процесу взаємодії природи і суспільства шляхом його гармонізації. Сфера освіти, на думку С.М. Глазачев, повинна «формувати цілісну картину матеріального і духовного світу, передавати цінності духовні, культурні, моральні в їх національному та загальнолюдському розумінні» [1; 8].

В останні роки проблема екологічної освіти і виховання досліджують українські вчені. Так, у дисертаційних роботах знайшли відображення питання системи формування складників екологічної культури (Л.Б. Лук'янова), виховання у дітей дбайливого ставлення до рослинного світу (Г.С. Марочко), узагальнення проблем екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (І.М. Костицька), розроблення змісту учнівських дослідницьких робіт з екології в позашкільних закладах (Г.П. Пустовіт), формування екологічних умінь молодших школярів (І.В. Андрусенко) та інші. Водночас, проведені дослідження в галузі екологічної освіти переважно зорієнтовані на виховний аспект екологічного спрямування (О.Л. Пруцакова), екологічної культури учнів початкової школи (Г.С. Тарасенко), екологічного мислення (Г.П. Таран). Формування екологічних умінь молодших школярів розглядається через інтеграцію навчальних предметів на рівні діяльнісного навчального компоненту. Частково формування екологічних умінь молодших школярів у процесі урочної і позаурочної діяльності представлено через організацію природоохоронної діяльності. Ефективність формування умінь в освітній практиці підтверджується дослідженнями І.В. Андрусенко, К.О. Баханова, Л.Г. Кондратової, Л.А. Мартинець, В.А. Нищети, О.В. Онопрієнко, О.М. Пехоти, Є.С. Полат, О.І. Пометун, Г.М. Шкільової та інші [1; 6].

Однак не зважаючи на багато численні дослідження не повною мірою висвітлено питання реалізації екологічної освіти в процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

В Державному стандарті початкової освіти (2018), однією з ключових компетентностей є екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства. Такий підхід сприяє самореалізації особистості учня в житті, його соціальної адаптації, конструктивній суспільній діяльності і є умовою формування громадянина України [3].

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за освітніми галузями, зокрема природничою. Метою природничої освітньої галузі є формування компетентностей в галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічної та інших ключових компетентностей шляхом опанування знань, умінь і способів діяльності, розвитку здібностей, які забезпечують успішну взаємодію з природою, формування основи наукового світогляду і критичного мислення, становлення відповідальної, безпечної і природоохоронної поведінки здобувачів освіти у навколишньому світі на основі усвідомлення принципів сталого розвитку.

На основі нового Державного стандарту затверджено дві типові освітні програми: НУШ 1 (під керівництвом О.Я. Савченко) та НУШ 2 (під керівництвом Р.Б. Шияна). Інтегрований курс «Я досліджую світ» поєднує навчальний зміст кількох освітніх галузей. За типовою програмою НУШ 1 таких галузей три: природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна. За типовою освітньою програмою НУШ 2 таких галузей сім: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, соціальна та здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформативна [4; 7].

У типовій програмі НУШ 1 вказано, що такі освітні галузі, як громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна, природнича, можуть реалізовуватись окремими предметами або в інтегрованому курсі за різними видами інтеграції (тематична, процесуальна, міжгалузєва; в межах однієї галузі; на інтегрованих уроках, під час тематичних днів, у процесі проєктної діяльності) за активного використання міжпредметних зв'язків, організації різних

форм взаємодії учнів. Якщо обирається інтегрований курс «Я досліджую світ», освітньою програмою задано його мету, завдання, змістові лінії, які охоплюють складники названих галузей у їх інтегрований суті. Тижневе навантаження на інтегрований курс становить три навчальні години. Інформатичну та технологічну галузі пропонується втілювати через окремі предмети (з тижневим навантаженням дві години на обидва предмети).

За типовою освітньою програмою НУШ-2 інтегрований курс «Я досліджую світ» об'єднує сім галузей: мовно-літературну, математичну, природничу, технологічну, соціальну та здоров'язбережувальну, громадянську та історичну, інформатичну. Тижневе навантаження (8 годин) і орієнтовний розподіл годин між освітніми галузями в рамках цього інтегрованого предмета (мовно-літературна – 2; математична – 1; природнича, технологічна, інформатична, соціальна і здоров'язбережна, громадянська та історична – разом 5 – для 2–4-го класу). На платформі Ed-Era, через яку здійснювалось навчання учителів початкової школи, серед тематичних модулів є присвячений інтегрованому навчанню. Там вказано, що інтегрований курс «Я досліджую світ» має на меті формування в учнів соціального досвіду. Охоплюючи систему знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності, способи дослідницької діяльності, інтегрований курс сприяє активному розвитку наукової і технологічної грамотності на основі конкретного досвіду вирішення проблем. [4; 5].

Поняття, явища, проблеми розглядаються під час інтегрованих уроків молодшими школярами з точок зору кількох освітніх галузей, що в свою чергу сприяє формуванню системного мислення учнів. Зауважимо, що основною освітньою галуззю в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» визначено природничу освітню галузь. Природнича освітня галузь гармонійно інтегрується майже з усіма освітніми галузями, визначеними у Державному стандарті початкової освіти, бо природа є одним із найцінніших чинників розумового, патріотичного, трудового, естетичного розвитку особистості дитини [6].

Загальні очікувані результати здобувачів освіти в природничій освітній галузі реалізується через:

- відкриття світу природи, набуття досвіду її дослідження, пошук відповідей на запитання, спостереження за навколишнім світом, експериментування та створення

навчальних моделей, вияв допитливості та отримання радості від пізнання природи;

- опрацювання та систематизація інформації природничого змісту, отриманої з доступних джерел, та представлення її у різних формах;
- усвідомлення розмаїття природи, взаємозв'язків її об'єктів та явищ, пояснення ролі природничих наук і техніки в житті людини, відповідальна поведінка у природі;
- критичне оцінювання фактів, поєднання нового досвіду з набутим раніше і творче його використання для розв'язання проблем природничого характеру [3].

Провідна роль у вивченні природничої освітньої галузі належить дослідженням (спостереженням, експериментам), екскурсіям, природоохоронній та проєктній діяльності школярів.

Навчальний курс «Я досліджую світ», у якому інтегруються 3 або 7 освітніх галузей (відповідно до обраної типової освітньої програми), володіє великими можливостями для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Це зумовлено тим, що його вивчення ґрунтується на безпосередніх дитячих спостереженнях за навколишніми явищами та об'єктами природи, елементарних дослідженнях які проводять учні [6].

Екологічна освіченість особистості виявляється у її здатності приймати рішення, діяти на основі ієрархії суспільно і особистісно значущих цінностей і потреб, користуючись здобутими знаннями і набутими вміннями. Формування у громадянина здатності приймати рішення та діяти в інтересах збереження довкілля є провідною світовою тенденцією розвитку екологічної освіти, яка потребує переорієнтації основної уваги із забезпечення знань на опрацювання проблеми та знаходження важливих рішень. Останнім часом екологічна компетентність виступає визначним у світі критерієм та інтегрованим показником якості екологічної освіти, що реалізується під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [2].

Екологічна грамотність відображається в усвідомленні людини себе частиною природи й ролі довкілля для життя і здоров'я; відповідальності за природу як національне багатство; спроможності раціонально користуватися природними ресурсами, дотримуватися здорового способу життя; нетерпимості до всього, що завдає шкоди довкіллю.

Діяльнісний компонент екологічної компетентності передбачає: уміння практично застосовувати екологічні знання при з'ясуванні, вирішенні і попередженні екологічних проблем, покращення стану навколишнього середовища, наявність практичного досвіду екологічної діяльності. Екологічна діяльність включає участь школярів у розробці і реалізації навчальних проєктів, спрямованих на покращення стану навколишнього середовища, виявлення і вирішення проблем місцевого співтовариства.

Сформована на основі екологічної компетентності екологічна культура є обов'язковою умовою сталого розвитку суспільства, узгодження економічних, екологічних і соціальних чинників розвитку. Спланувавши тематику екскурсії, прогулянок, дозвілля, відпочинку, вчитель повинен зорієнтувати учнів не тільки на вивчення і засвоєння теоретичної інформації, а й на виконання доступних їхньому вікові практичних природоохоронних завдань [5; 6].

Тобто, формування екологічної компетентності на уроках «Я досліджую світ» в учнів початкових класів передбачає, в першу чергу становлення екологічної відповідальності в учня початкової школи, яке базується на використанні в навчальному процесі міжпредметних зв'язків, практичної-дослідницької діяльності, що забезпечує детальне вивчення об'єктів навколишнього середовища, а також активного залучення сім'ї під час проведення масових екологічних заходів та реалізації природоохоронної діяльності, як первинного носія екологічної компетентності. Першочергове завдання вчителя – навчити учня поповнювати свої знання у сфері функціонування законів живої природи, забезпечити усвідомлення молодшим школярем сутності взаємозв'язків живих організмів з навколишнім середовищем, здійснювати оцінку власним діям та обирати екологічно-виправдані стратегії поведінки.

Інтегрований підручник «Я досліджую світ» спрямований на формування ключових та предметних компетентностей, в тому числі – екологічної компетентності, що передбачає усвідомлення і дотримання правил природоохоронної поведінки; громадянські та соціальні компетентності, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, виявлення поваги до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу

життя; пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження.

Отже, навчальний курс «Я досліджую світ», у якому інтегруються 3 або 7 освітніх галузей (відповідно до обраної типової освітньої програми), сприяє активізації пізнавальних та дослідницьких інтересів молодших школярів. Процес формування екологічної грамотності у підручнику «Я досліджую світ» розкривається шляхом розроблення окремих розділів чи тем з екологічним змістом, пов'язаних із практичною діяльністю з виявлення, попередження та розв'язання реальних екологічних проблем.

Література:

1. Андрусенко І.В. Формування екологічної грамотності молодших школярів в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» / [Електронне видання] : методичні рекомендації / І.В. Андрусенко. – Київ: Педагогічна думка, 2020. – 75 с.
2. Власенко Н.О. Сучасні тенденції екологічної освіти при підготовці майбутніх учителів початкової школи / Н. О. Власенко // Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті : зб. наук. праць [за заг. ред. / О. А. Федій, відп. ред. Ю. Г. Павленко] / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПП Шевченко, 2019. – С. 50-59.
3. Державний стандарт початкової освіти Нової української школи [Електронний ресурс] / - Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
4. Єпіхіна М.А. Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у новій українській школі в контексті педагогіки партнерства / М.А. Єпіхіна // Науковий вісник ужгородського університету. – Вип. 1 (44). – 2019. – С. 67-70.
5. Засєкіна Т. Аналіз підручників інтегрованого курсу «Я досліджую світ» / Т. Засєкіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – Вип. 24. – 2020. – С. 67-77.
6. Інтегрований курс «Я досліджую світ». Навчання на основі запитів. URL: <https://edera.gitbook.io/glossary/metodikivikladannya-u-1-klasi/worldю>. 2018. (дата звернення: 18.04.2019).
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
8. Степова О.В. Особливості інтегрування екологічної освіти в навчальний процес закладів вищої освіти / О.В. Степова, В.В. Рома // Екологічні науки. – № 1 (24), т. 1. – 2019. – С. 138-143.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (ПРИРОДНИЧИЙ АСПЕКТ)

Аліна Галюта,

*здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

Яна Макаренко,

*асистент кафедри початкової освіти, природничих і
математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського
національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

Стаття розкриває значення уроків-екскурсій у засвоєнні змісту навчального матеріалу інтегрованого курсу «Я досліджую світ»; розкрито навчально-виховне значення екскурсії для ознайомлення дітей з природою; розглядаються етапи проведення та планування екскурсії (мета, методи навчання, об'єкти спостереження, хід екскурсії), загальні вимоги до підготовки учителем уроку-екскурсії, діяльність школярів під час екскурсії.

Ключові слова: екскурсія, спостереження, план, «Я досліджую світ», початкова школа.

The article reveals the lesson of the importance of lessons-excursions in mastering the content of the educational material of the integrated course «I explore the world»; the educational significance of the excursion for acquainting children with nature is revealed; stages of carrying out and the plan of excursions (the purpose, methods of training, objects of supervision, a course of excursion), the general requirements to preparation by the teacher of a lesson-excursion, activity of schoolboys during time are considered.

Key words: excursion, observation, plan, «I explore the world», primary school.

FEATURES OF EXCURSIONS IN PRIMARY SCHOOL (NATURAL ASPECT)

Alina Galyuta, Yana Makarenko

Формування природознавчої компетентності [2; 6] учня початкової школи не можливе без урізноманітнення форм, методів і засобів навчання природознавства. Нині згідно з Державним стандартом початкової загальної середньої освіти [5] та освітньою програмою «Я досліджую світ» [8; 9] провідну роль у засвоєнні змісту навчального матеріалу відводиться екскурсії, які мають на меті забезпечити учням належний рівень опанування змісту предмета та уникнення поверховості і формалізму під час його вивчення.

Важливе місце екскурсіям у навчально-виховному процесі початкової школи відводили Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Численні дослідження О. Білан, М. Горопахи, В. Зебзеєвої, Л. Іщенко, В. Маршицької, Г. Тарасенко вказують на значимість екскурсій для формування природничої компетенції учнів.

Слово «екскурсія» (англ. excursion) – латинського походження і в перекладі означає вилазку, відвідування будь-якого місця або об'єкта з метою його вивчення. Під екскурсією розуміють таку форму організації освітнього процесу, за якої учні сприймають і засвоюють знання шляхом переміщення до місця розташування досліджуваних об'єктів (природи, підприємств, установ, історичних пам'яток тощо) та безпосереднього ознайомлення з ними.

Екскурсія – це вид навчальної роботи, при якому навчання проводиться на натуральному природному або виробничому об'єкті поза межами школи, чи класу. У педагогічній літературі [1;9] є два погляди на екскурсію: як метод і як організаційна форма навчання. На нашу думку, екскурсію слід розглядати як організаційну форму навчання, яка дозволяє проводити спостереження, безпосередньо вивчати різні предмети, явища і процеси в природних або штучно створених умовах.

Навчальне значення екскурсії полягає в тому, що під час екскурсії здійснюється реалізація дидактичних принципів зв'язку з життям, наочності та інші. Головна дидактична мета екскурсій – формування нових знань через безпосередні спостереження за природними, соціальними, виробничими об'єктами і явищами, долучення школярів до дослідницької діяльності: аналізу й порівняння властивостей об'єктів, явищ, їх закономірностей з метою узагальнення інформації, пізнання навколишнього світу.

Вони дають можливість дітям сприймати природу безпосередньо різними органами чуттів, сприяють розширенню кругозору, розвивають спостережливість, уміння бачити те, що раніше відбувалося поза їх увагою, ілюструють словесні образи і створюють повніше уявлення про предмети і явища навколишнього світу, орієнтуванню в просторі. Екскурсія в природу є однією з доступних та обов'язкових форм роботи з молодшими школярами, у ході якої учні досліджують взаємозв'язки, що склалися у різних екологічних системах (на луках, у лісі, степах, водоймі, тощо).

Різноманітні спостереження в природі сприяють збагаченню мови учнів. Спілкування з природою викликає прагнення у дітей не тільки глибше пізнати, а й охороняти, збагачувати її, виховувати їх естетичні почуття і смаки. Під час екскурсій дитячий організм загартовується і зміцнюється фізично.

У початковій школі екскурсії в природу доцільно проводити як на початку вивчення теми, так і наприкінці, коли матеріал вже вивчено в класі. Найдоцільніше проводити дослідницьку екскурсію на початку вивчення теми. У відносно невимушеній обстановці школярі вчаться спілкуватись між собою під час виконання спільних завдань, поводитися один з одним та навколишнім світом.

В освітній програмі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [8; 9] визначено пропонований зміст навчального матеріалу – зміст навчання, теми практичних блоків, робіт, проєктів, тематику досліджень, практичної роботи учнів тощо. Водночас не конкретизовано види практично-пізнавальних робіт, в тому числі й екскурсій, відповідно не визначено їх кількість, їх тематику, не прописаний зміст. Вчитель має можливість самостійно визначити число екскурсій, тематику, місце й час їх проведення, а також досліджувані явища та об'єкти [4].

Пропонуємо орієнтовну тематику уроків-екскурсій інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (1 клас).

Тиждень 1. Тема тижня «Я – школяр» – Дослідження околиць школи.

Тиждень 2. Тема тижня «Мій /наш клас» – Екскурсія школою.

Тиждень 3. Тема тижня «Мої друзі» – Спостереження за поведінкою тварин в шкільному живому куточку.

Тиждень 4. Тема тижня «Моє довкілля» – Екскурсія на шкільне подвір'я.

Тиждень 5. Тема тижня «Осінь» – Екскурсія до парку.

Тиждень 12. Тема тижня «Пригоди Крапельки» – Експедиція до річки (джерела, криниці). Де живе вода?

Тиждень 13. Тема тижня «Зима » – Експедиція до парку. Ознаки зими.

Тиждень 14. Тема тижня «Космос» – Експедиція на шкільну виставку «Таємниці космосу» .

Педагогічна цінність уроків-експедицій ще й в тому, що все побачене і зібране на експедиції, є матеріалом, на якому вчитель будує урок у класі, практичну роботу. На експедиціях діти збирають різні природні матеріали: корисні копалини, плоди і насіння, жуків-шкідників, окремі рослини або їх частини. Уроки-експедиції у природі, дають можливість краще усвідомити і сприйняти дану тему, чого не можна зробити на комбінованому уроці.

Ефективність уроку-експедиції насамперед залежить від підготовки його учителем. Кожна експедиція з природознавства потребує старанної попередньої підготовки. Вибір теми експедиції і об'єкту експедиції здійснюється комплексно, взаємопов'язано. В умовах обмеженості часу, який відводиться програмою на проведення експедицій, учитель повинен вибрати таку тему, яка має практичне значення і втілення в даних умовах. Визначена тема обумовлює час проведення експедиції, який регламентується навчальним планом і розкладом уроків. Зміст експедицій повинен мати безпосередній зв'язок із пройденим на попередніх уроках матеріалом, або випереджувальний характер. У той же час отримані на експедиціях результати спостережень і зібрані матеріали доцільно використовувати на наступних уроках. Організуючи урок-експедицію потрібно пам'ятати, що такі уроки мають іншу структуру і потребують певних завдань для кожного етапу уроку. Перед проведенням експедиції потрібно скласти список і підготувати необхідне обладнання (блокнот, олівці, ручки, пакетики для збору природного матеріалу, біноклі, лупи, гномон, компас, термометр, мірна стрічка, снігомірна лінійка (рейка), визначники тощо); продумати місце, час проведення експедиції, розробити маршрут, підібрати загадки, вікторини, вірші, провести інструктаж учнів з безпеки життєдіяльності [3; 4].

У плані експедиції потрібно відобразити освітню, виховну і розвивальну мету, методи навчання, об'єкти спостереження, хід експедиції. Плануються такі складові елементи експедицій:

- тема експедиції;
- об'єкт експедиції;

- час проведення;
- оформлення результатів.

Вчитель складає розгорнутий план-конспект екскурсії, який має таку структуру:

Тема:

Мета:

Обладнання:

Маршрут:

Хід екскурсії:

1. Організація класу
2. Повідомлення теми, мети та завдань екскурсії. Загальна мотивація навчання.
3. Бесіда з правил техніки безпеки:
 - а) правила безпечної поведінки;
 - б) правила поведінки на вулиці під час руху.
4. Актуалізація опорних знань та чуттєвого досвіту школярів.
5. Засвоєння нових знань умінь і навичок.
6. Систематизація та узагальнення засвоєних знань, умінь і навичок.
7. Застосування засвоєних знань, умінь і навичок.
8. Домашнє завдання.
9. Підсумок уроку-екскурсії.

У структурі самої екскурсії виділяються наступні основні моменти: вступна бесіда, самостійна робота дітей з виконання завдань, бесіда за матеріалами самостійних робіт, узагальнююча бесіда, підведення підсумків екскурсій.

Важливо також готувати учнів до екскурсії. Учитель попередньо ознайомлює їх із темою екскурсії, завданням, з питаннями на які учні повинні знайти відповіді, ділить учнів на групи для кращого керування ними у процесі екскурсії. Потім обирає старшого у групі, роздає учням екскурсійне обладнання, розподіляє між групами завдання для виконання самостійної роботи та збору природного матеріалу. Після цього учитель конкретизує тему і завдання екскурсії, характеризує основні поняття теми і пропонує учням виконати самостійну роботу та спостереження. Самостійна робота учнів під час екскурсії супроводжується коментарями вчителя.

Основним джерелом інформації на екскурсії у природу є метод спостереження. Він відіграє провідну роль у формуванні правильних початкових уявлень і понять. У процесі методично грамотно організованих спостережень у ході екскурсій на уроках «Я досліджую світ» формується дуже важлива якість особистості – уміння спостерігати (визначати властивості тих чи інших явищ і предметів, спостерігати за неживою і живою природою, установлювати взаємозв'язки у природі та ін.).

Екскурсія не повинна бути простим повторенням вивченого матеріалу, вона має дати дітям щось нове, поглибити і розширити їх знання про навколишній світ. Важливо, щоб під час екскурсії і після неї учні виконували доступні їм завдання. Завдання дослідницького характеру спонукають дітей до дослідницької роботи, розвивають їх допитливість, спостережливість, сприяють закріпленню і поглибленню знань, набутих на уроках. Велике значення під час екскурсії має пояснення вчителя. Його розповідь повинна бути короткою, цікавою й доступною для учнів. Важливим є також правильний вибір місця для спостереження й демонстрування об'єктів. Учні повинні добре чути вчителя і все бачити.

Під час екскурсії учні спостерігають об'єкти і слухають пояснення; ведуть записи по ходу розповіді і спостереження; ведуть збір ілюстративних матеріалів для оформлення звітності.

На екскурсіях слід привчати учнів бережно ставитися до природи (не рвати без потреби квітів, не ламати гілок на деревах і кущах, не м'яти трави, не руйнувати мурашників і гнізд птахів, не залишати слідів свого перебування на екскурсійному об'єкті), охороняти її. Вчитель має показати учням, якої шкоди завдають рослинам обламуванням гілок і обдиранням кори.

Після виконання завдань, учитель перевіряє і уточнює результати їхнього виконання, підсумовує та спрямовує учнів до висновків.

Після екскурсії обов'язково проводиться узагальнююче підсумкове заняття. Учні діляться враженнями, дають відповіді на питання, які вчитель поставив перед екскурсією. Оформлення результатів планується з врахуванням потреб кабінету, школи, всього навчального процесу.

Виготовляються стенди-висновки з матеріалами, одержаними під час екскурсії. Вчитель обов'язково узагальнює результати екскурсії, пояснює матеріал, який учні погано зрозуміли.

Таким чином, екскурсії є організаційна форма навчання, яка сприяє формуванню природничої компетентності молодших школярів. Проте важливим аспектом є організація та планування екскурсії вчителем у початковій школі, адже від цього залежить безпосереднє спілкування з природою, розвиток пізнавального потенціалу природничих знань, виховання особистість, яка усвідомлює місце людини у довкіллі через ознайомлення з рослинним і тваринним світом, розкриття взаємозв'язків і взаємозалежностей у природі, вивчення та дослідження куточків рідного краю.

Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. К.: Веселка, 1998. 338с.
2. Бібік Н.М. Нова українська школа: poradnik для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
3. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С. та інші. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу» . Київ: Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.
4. Гільберг Т., Тарнавська С., Павич Н. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1 – 2 класах ЗЗСО на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. Посібник. Київ: Генеза, 2019. 256 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти . Мін. осв. і науки України 21.02.2018. С. 4 – 35.
6. Концепція Нова українська школа. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
7. Савченко О.Я. Типова освітня програма (1-2 класи) [Електронний ресурс]. 2019. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
8. Шиян Р.Б. Типова освітня програма (1-2 класи) [Електронний ресурс]. 2019. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
9. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. Вид. третє, перероб. і допов. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2013. 230 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Юлія Дуда,
здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Науковий керівник: Юлія Павленко,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та
методик їх викладання Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка*

В статті актуалізується проблема організації дистанційного навчання школярів початкової школи. Обґрунтовано актуальність вивчення даної проблеми у зв'язку із сучасним соціальним становищем, пов'язаним з складністю доступності до інформативно-комунікативних технологій та різноманітністю навчального простору і вимогами до професійної компетентності освітян, що постійно змінюються. Надано характеристику дистанційному навчанні як формі організації та реалізації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: початкова освіта, дистанційне навчання, навчання на відстані, інформаційно-комунікаційні технології, електронне освітнє середовище (е-середовище).

The article actualizes the problem of organizing distance learning of primary school students. The urgency of studying this problem in connection with the current social situation associated with the complexity of access to information and communication technologies and the diversity of educational space and the requirements for professional competence of educators, which are constantly changing. The characteristic of distance learning as a form of organization and realization of educational process by means of which its participants carry out educational interaction is given. It is noted that in this form of learning the child must go from the perception of educational information to its full understanding at different levels of cognitive activity. The advantages and difficulties of distance learning in primary school are highlighted. Emphasis is placed on the fact that its effective

basis is the professional and pedagogical competence of the teacher and the support and assistance of parents. A number of stress factors that affect participants in distance learning in primary school have been identified.

Ключові слова: primary education, distance learning, distance learning, information and communication technologies, electronic educational environment (e-environment).

FEATURES OF DISTANCE LEARNING JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Yullia Duda

Постановка проблеми. Суспільно-економічні умови життя в сучасній Україні стають все більш нестабільними, кризовими, породжують емоційну напругу, тривогу в населення. В такі складні часи протягом останніх семи років, відбувається процес переходу від традиційного навчання до навчання на базі комп'ютерних технологій, які дають змогу підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу в школах. Всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвитку самостійності, творчості та допитливості особливо зумовлений особливостями індивідуального підходу педагогічних працівників саме початкової школи. Вимушений перехід з очної на дистанційну форму навчання у минулому навчальному році був важким, адже не всі педагоги досконало володіли техніками дистанційної організації освітнього процесу, проте складна ситуація, яка охопила не лише Україну, спонукала всіх педагогічних працівників опанувати елементарні основи дистанційного навчання. Цікавим для розуміння та осмислення проблеми є неминучість обмежувальних карантинних заходів, щодо доступу учнів до освітнього закладу, таким чином у суспільстві точаться суперечки про доцільність дистанційного навчання на рівні початкової ланки загальної середньої освіти. Очевидно, що учні початкової школи не володіють зрілою сформованістю організації власного навчального процесу, доступністю до інформаційно-комунікаційних технологій та впевненими навичками дистанційного навчання, такі аспекти потрібно ретельно вивчати та враховувати в освітній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам з питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, а саме: В. Биков, Є. Долинський, М. Левшин, О. Рибалко, Н. Сиротенко, О. Суховірський, Ю. Богачков, І. Федорук та ін. Вивченням особливостей електронного освітнього середовища у початковій школі займаються такі вчені, як: І. Большакова, О. Букреева, О. Головіна, О. Грищук, А. Лотоцька, О. Муковіз та ін.

Мета статті – охарактеризувати особливості дистанційного навчання молодших школярів в системі загальної середньої освіти, розкрити властивість ролей кожного учасника освітнього процесу – вчителя, дітей початкових класів і їх батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час реформування освіти у середніх навчальних закладах прогресивно розробляється концепція дистанційної освіти, що передбачає розробку різноманітних технологій. В останні десятиліття швидко розвиваються науково-методичні основи дистанційного навчання.

Відношення вчених до особливостей дистанційного навчання різняться. Є. Долинський характеризує його як форму здобуття освіти, яка за своїми особливостями схожа з очною та заочною. За допомогою якої в освітньому процесі впроваджуються кращі традиційні та інноваційні засоби, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях [2].

Згідно з дослідженням І. Федорук зрозуміло, що дистанційне навчання по новому організовує навчальний процес та дозволяє зберегти якість традиційних технологій передачі знань та підвищення результатів навчання особистості в системі освіти [2].

Аналізуючи праці вчених В. Бикова, Ю. Богачкова, О. Муковіз, М. Левшина, О. Суховірського, О. Рибалко та ін., які визначають що дистанційне навчання – це форма організації і реалізації навчально-виховного процесу, за допомогою якого його учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) здійснюють навчальну взаємодію принципово і переважно екстериторіально (на відстані) [3; 4; 5].

Згідно із сучасним розумінням особливості дистанційної форми навчання мають такі компоненти:

- гнучкість – слухачі, які навчаються за дистанційною формою навчання не відвідують регулярних занять;

- модульність – кожна окрема дисципліна, які засвоєні слухачами створюють цілісне уявлення про визначену предметну галузь;
- паралельність – навчання може здійснюватися у процесі поєднання з основною професійною діяльністю;
- асинхронність – процес навчання який є незалежний від часу;
- віддаленість – відстань не є перешкодою для ефективного освітнього процесу;
- масовість – кількість учасників дистанційної форми навчання не є критичним параметром; вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації, а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій;
- рентабельність – під цією особливістю розуміється економічна ефективність дистанційного навчання [2, с. 95 – 103].

Інформаційними ресурсами дистанційного навчання, крім опрацювання підручників, передбачається постійне інтерактивне спілкування учня з учителем. Ефективність навчального процесу забезпечує наявність професійно-педагогічної компетентності вчителя, стосовно організації цього виду освітніх послуг; самоорганізація учнів; підтримка та допомога батьків.

І. Большакова вважає, що на ефективність дистанційного навчання дитини впливає успішність сприйняття інформації та доведення її до розуміння, запам'ятовування, відтворення та використання на різних рівнях діяльності. При цьому використовуючи синхронний (учні одночасно перебувають у е-середовищі) та асинхронний (освітній процес здійснюється за зручним для вчителів та учнів графіком) режим вивчення матеріалу шкільної програми [1].

Дистанційне навчання є ефективне при дотриманні певних умов та встановленні обов'язкових правил. Істотною рисою дистанційної педагогічної діяльності є її орієнтування на освіту школярів, яка базується на організації пізнавальної діяльності в індивідуальних і колективних формах у вигляді діяльності самоосвітньої; системну діагностику особистих якостей учня і підтримка його індивідуального зростання; використання можливостей інформаційного освітнього середовища [2; 4].

У дистанційному навчанні важливо вчителю знати індивідуальні особливості кожного учня, щоб організувати продуктивну навчальну діяльність. Створення комфортних умов полягає у відборі відповідного змісту з предмету, розширення його інформаційного поля для розвитку інтересів і нахилів школяра. Предметний зміст при цьому набуває практико орієнтований характер і забезпечує не тільки вміння розв'язувати міжпредметні завдання, але і сприяє становлення інформаційної, комунікативної компетентності особистості в молодшій школі. Крім того, для успішного здійснення процесу дистанційного навчання учителі мають володіти технологічними аспектами організації освітньої діяльності школярів, які містять у собі різні прийоми роботи в форумі, чаті, теле- і відеоконференціях, а також з електронною поштою та іншими комунікаційними засобами [2].

Опираючись на факти які розміщені у соцмережах та змісту відповідних розділів сайтів закладів загальної середньої освіти можна констатувати, що на сьогодні для організації дистанційного навчання молодших школярів найбільш активно вчителі початкової школи використовують такі сервіси мережі Інтернет: *Viber*, *YouTube*, *Google Classroom*, «*Всеосвіта*», «*На урок*». Обмін аудіо й відеоінформацією, віртуальна дошка, дискусії з уведенням текстової інформації з клавіатури, пересилання файлів, спільне використання прикладних програм, проведення багатобічних конференцій застосовується для колективної роботи в Інтернеті у синхронному режимі навчання учнів. Е-застосунки *Zoom*, *Skype*, *Google Meet* є найбільш популярні при роботі з школярами.

Безперечно дистанційну форму навчання можна вважати успішною, так як вона спрямована на всебічний розвиток учня та вчителя. Переваги дистанційної освіти полягають в:

- екстериторіальності, тобто вимушена ізоляція без втрати доступу до джерела навчальної інформації);
- урахування індивідуальних психологічних особливостей особистості шляхом обирання учнем індивідуального темпу навчання;
- створення комфортних умов для школярів (комфортна обстановка вдома) та вчителів (вчитель вносить матеріал в базу даних 1 раз, а користується поки не зміниться програма, отримує оцінки на веб-сайт, виконані завдання на електронну пошту);

- наглядність матеріалу можливість знайти швидко додаткову інформацію через мережу Інтернет;
- індивідуальна спрямованість навчання (різномірневі завдання);
- можливість перевірити теоретико-методичні знання учнів класу;
- можливість покращити оцінку з фізичної культури (учень – без спортивної форми на уроці може отримати оцінку, зайшовши на веб-сайт вчителя, опрацювавши частину матеріалу і в кінці уроку розповісти, що йому запам'яталось найбільше; відмінники можуть покращити оцінку за допомогою теоретико-методичних знань) [2, с.34 – 50].

Зазвичай, учасники дистанційного навчального процесу стикаються рядом труднощів, які створюють проблеми в передачі знань. Під час організації дистанційного навчання у закладах середньої освіти виникають складнощі технічного забезпечення учасників освітнього процесу:

- низька швидкість інтернет зв'язку або його відсутність;
- відсутність навчальних ресурсів, що можуть повноцінно забезпечити формування знань учнів із навчальних предметів;
- відсутність у багатьох учителів та учнів сучасних мобільних пристроїв, комп'ютерів та інших гаджетів (особливо в сільській місцевості);
- обмежений доступ окремих учнів до комп'ютерної техніки (у сім'ї можуть бути двоє-трьох школярів та батьки працювати у дистанційному режимі) [2].

Особливо стресовий для учасників дистанційної форми в початковій школі є психолого-педагогічний та методичний супровід дистанційного навчання учнів:

- відсутність досвіду такого навчання;
- окремі педагоги недостатньо володіють ІКТ;
- ненормований робочий день вчителів (постійний зв'язок із батьками, перевірка робіт учнів, підготовка до навчальних занять та завдань з детальними інструкціями займають багато часу);
- деяким вчителям важко адаптуватися до нових умов навчання;
- низька якість або повна відсутність методичного супроводу організації дистанційного навчання від методичних служб;

- недостатній контроль за станом засвоєння учнями знань;
- неможливість проконтролювати дотримання учнями академічної доброчесності під час виконання домашніх завдань;
- в учнів початкової ланки ще не сформовані вміння самостійно вчитися, опрацьовувати навчальний матеріал;
- небажання деяких учнів навчатися самостійно на он-лайн платформах;
- відсутність контролю зі сторони батьків щодо дистанційного навчання їхніх дітей [2].

Основами санітарно-гігієнічних умови організації дистанційного навчання в середній школі є, такі:

- не дотримання ергономічних вимог до викладу матеріалу для дітей (різний шрифт, посилання на неперевірені відео, часто з рекламою, завеликий обсяг навчального матеріалу);
- велике навантаження на органи зору, як для вчителів, так і для учнів (перевантаження роботою за комп'ютером, не враховується загальне навантаження на дитину) [3].

Перераховуючи плюси та мінуси дистанційного навчання зрозуміло, що недоречностей більше але дані випадки дають можливість у майбутньому скорегувати цей освітній процес таким чином, щоб він мав більшу ергономічність та адаптивність до учасників навчально-виховного процесу.

Наведені факти дають можливість вважати, що дистанційна форма навчання є не адаптованою для молодшої початкової школи в галузі середньої освіти. Можна констатувати щодо необхідності підготовки майбутніх учителів початкової школи для впровадження в практику роботи даної форми навчання. Перш за все потрібно з'ясувати моменти звернення до дистанційної освіти у початковій школі. Доцільно таку форму навчання використовувати при хворобі учня та пропуску занять з поважної причини. Для таких випадків краще підходить навчальне середовище дистанційного навчання, де матеріал розміщують учителі-методисти. Такі випадки притаманні періоду карантинів під час епідемій грипу чи інших захворювань у зимову пору. Для здійснення продуктивної роботи вчителя початкової школи при впровадженні дистанційної форми навчання є найголовнішим знання особливостей інформаційно-технічних особливостей.

Перспективним напрямом для вивчення у подальшому є особливості проведення тематичних та контрольних робіт певних навчальних предметів за допомогою форми дистанційного навчання у початковій школі.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К.: УСДО, 1993. – 220 с.
2. Большакова І. О. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів / І. О. Большакова [Електронний ресурс] // Нова українська школа, 23 квітня 2020 р. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>.
3. Кадемія М. Ю. Використання сервісів соціальних медіа в навчальному процесі ВНЗ: Блоги, Веб-квести, Блог-квести : навчально-методичний посібник (видання 2-е, доповнене) / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк, В. М. Кобися. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. – 236 с
4. Левшин М.М. Неперервність у формуванні інформаційної культури майбутніх учителів і учнів початкових класів / М.М. Левшин // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – К.: Наук. світ, 2003. – Вип. № 6. – С. 91 – 95.
5. Муковіз О. П. Система управління дистанційним навчанням у неперервній освіті вчителів початкової школи / О. П. Муковіз // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 25. – С. 92–99.
6. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Суховірський. – К, 2005. – 20 с.

ЦИФРОВА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО КОНТЕНТУ: СУТНІСТЬ, ВИДИ, ФОРМИ

Анна Звенігородська,

*здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

Діана Ємець,

*здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

Науковий керівник: Наталія Гібалова,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання*

*Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

В статті проаналізовано теоретичні засади використання технології активізації навчально-пізнавальної діяльності засобами цифрової візуалізації. Розкрито та уточнено сутність таких понять як “візуалізація”, “цифрова візуалізація”, “дидактичний контент” та “технології цифрової візуалізації дидактичного контенту. Розглянуто принципи технології візуалізації їх види та форми. Описано функції технології цифрової візуалізації дидактичного контенту.

Ключові слова: візуалізація, цифрова візуалізація, дидактичний контент, технології цифрової візуалізації, початкова школа.

The article analyzes the theoretical principles of using the technology of activation of educational and cognitive activities by means of digital visualization. The essence of such concepts as "visualization", "digital visualization", "didactic content" and "technologies of digital visualization of didactic content" is revealed and specified. The principles of visualization technology (system quantization and cognitive visualization) and their types (static, dynamic, interactive) are considered. Forms of digital visualization of didactic content (scribing, sketchouting, infographics, intelligence cards, comics, crossword, meme trailer, word clouds) are characterized. The

functions of digital visualization technology of didactic content are described.

The work contains the results of research on the use of technologies for visualization of didactic content and aims to clarify the features of their application to the educational space of primary school students. It was found that the use of modern technologies of digital visualization of didactic content in the organization of educational space of junior high school allows to realize a set of didactic goals, among which special attention should be paid to the development of cognitive activity, motivation and interest in learning.

Key words: visualization, digital visualization, didactic content, digital visualization technologies, elementary school.

DIGITAL VISUALIZATION OF DIDACTIC CONTENT: ESSENCE, TYPES, FORMS

Anna Zvenigorodska, Diana Yemets

В умовах цифровізації суспільства і освіти особливої уваги заслуговують дослідження педагогів і психологів з питань впровадження в освітній простір НУШ технології цифрової візуалізації та її вплив на ефективність навчального процесу, розвиток психічних процесів учня та його пізнавальної активності.

Теоретичні основи візуалізації дидактичного контенту відображено у роботах А.О. Вербицького, В.В. Давидова, П.М. Ерднієва, З.І. Калмикової, та інших. Особливості застосування технології візуалізації у навчальному процесі розглянуто в психолого-педагогічних дослідженнях С.В. Арюткіна, Н.М. Манько, Є.В. Полякової, А.Г. Рапуто, О.С. Роді, Д.М. Шеховцової та інших. Проблема цифрової візуалізації дидактичного контенту досліджується у працях Л.І. Білоусової, М.Г. Друшляк, Н.В. Житеньової, В.Г. Логвіненко, Н.В. Морзе та інших.

Розглянемо сутність та уточнимо поняття “візуалізація”, “візуалізація інформації”, “цифрова візуалізація”, “дидактичний контент”, схарактеризуємо технологію цифрової візуалізації дидактичного контенту, її принципи, функції, особливості її впливу на активізацію навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра.

Термін «візуалізація» походить від латинського *visualist* – той, що сприймається за допомогою зору, наочний. У словнику сучасної української мови візуалізація тлумачиться як процес “одержання видимого зображення яких-небудь предметів, явищ процесів недоступних для безпосереднього спостереження [2]. Інтернет-енциклопедія Вікіпедія трактує візуалізацію як прийоми представлення інформації у вигляді зручному для спостереження і аналізу. Новий російсько-українсько-англійський тлумачний словник з інформатики розкриває термін «візуалізація» як подання даних у формі, яка робить їх доступними для безпосереднього сприйняття органами зору людини [5].

Аналіз психолого-педагогічних літератури свідчить про різні підходи науковців до визначення поняття візуалізації. Так, А.Г. Рапуто під візуалізацією розуміє “будь-який спосіб забезпечення спостережуваності реальності, а під результатом візуалізації або візуальної моделлю – будь-яка конструкція, що сприймається візуально й імітує сутність об’єкта пізнання» [11, 138 – 141].

Визначення візуалізації за А. А. Вербицьким «згортання розумових змістів у наочний образ; як сприйнятий, образ може бути розгорнутий і служити опорою адекватних розумових і практичних дій» [9].

М. Друшляк, аналізуючи термінологію понять візуальної освіти, приходить до висновку, що візуалізація – це процес унаочнення навчального матеріалу, що вимагає не тільки відтворення зорового образу, а й процес його конструювання. [3, 78-83]. Всебічному розгляду поняття “візуалізація” та питанням, що стосуються візуалізації в навчальному процесі присвячена стаття Н. Житеньової “Сутність візуалізації в навчальному процесі”.

О. Поіс під візуалізацією має на увазі «процес представлення даних у вигляді зображення з метою максимальної зручності їх розуміння; надання зримої форми будь-якого мислимому об’єкту, суб’єкту, процесу тощо» [10]. У Вільній енциклопедії Вікіпедія “візуалізація інформації” означається як інтерактивне вивчення візуального представлення абстрактних даних для посилення людського пізнання.

Процес візуалізації інформації у 21 столітті утворює галузь, що виникла “внаслідок досліджень взаємодії людини і комп’ютера, комп’ютерних наук, графіків, дизайну, психології тощо” [6].

Американський експерт в галузі представлення інформації Роберт Хорн в своїх роботах [7] досліджує методи візуалізації інформації та зазначає що візуалізація – це універсальна мова двадцять першого сторіччя.

У зв'язку із стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій в нашій мові з'являються нові терміни і поняття, запозичені саме з цифрового світу і органічно вживані як у побутовій мові так і у науковій мові різних галузей, у тому числі й освіти. Досліджуючи проблему візуалізації інформації в інтеграції з проблемою цифровізації освіти не можна обійтися без терміну “контент” (content з англійської - “зміст, вміст”). Контент означає інформаційне наповнення (текстове або візуальне), зміст сайту, книги тощо. Це може бути текст, відео, аудіо, інфографіка, фотографії (або якісь інші зображення).

У вітчизняних наукових педагогічних дослідженнях термін “дидактичний контент” зустрічається у розумінні електронний засіб навчального призначення, (зокрема, "Електронний засіб навчального призначення "Дидактичний мультимедійний контент для початкових класів КМ MEDIA Ed Profi" для закладів загальної середньої освіти. - Видавництво “Країна мрій” (Гриф МОН). Окремі науковці (В.Логвіненко) досліджуючи технології візуалізації в навчально-педагогічній діяльності використовує термін “навчальний контент” [4].

У нашому дослідженні під дидактичним контентом будемо розуміти інформацію довільної форми, зміст якої має навчальний характер. (на нашу статтю посилання).

Питанням теоретичного обґрунтування використання технологій візуалізації в навчальному процесі загальноосвітньої школи, присвячено дослідження Л.І. Білоусової та Н.В. Житеньової [8]. Науковцями схарактеризовано когнітивні аспекти застосування візуалізації навчальної інформації.

У нашій роботі ми пропонуємо комплексно дослідити проблему використання технології візуалізації навчальної інформації, реалізованої на базі сучасних цифрових технологій, для якої вводимо термін “технологія цифрової візуалізації дидактичного контенту”. Поняття цифрової візуалізації трактується нами — дидактичний продукт (засіб), створений за допомогою цифрових застосунків та збережений у цифровому форматі або інших форматах. Цифровий дидактичний контент може

зберігатися локально або у віддаленому доступі через комп'ютерні мережі.

Технологія цифрової візуалізації дидактичного контенту істотно розширює сфери застосування візуалізації в освітньому процесі: полегшує сприйняття навчальної інформації учнями, представляючи її з урахуванням і відповідно до їх когнітивними особливостями; сприяє формуванню правильних уявлень школярів про об'єкт вивчення, позбавляючи від необхідності надалі коригувати початкові хибні уявлення; дає можливість сконцентрувати увагу учнів на головних смислових елементах навчального матеріалу, виділяючи їх у зоровому образі й одночасно фільтруючи другорядні та зайві деталі; дозволяє інтенсифікувати навчальний процес шляхом використання економічного за обсягом і часу подання навчального матеріалу в образному вигляді; активізує різні види мислення й пам'яті учнів; сприяє кращому включення нових знань у систему раніше придбаних, а також їх засвоєнню й запам'ятовуванню учням; розвиває пізнавальний інтерес учнів; дає можливість створити позитивний емоційний фон на уроці; полегшує реалізацію міжпредметних зв'язків у навчанні.

Методологічним фундаментом технології цифрової візуалізації дидактичного контенту є принципи візуалізації інформації: *принципи системного квантування і когнітивної візуалізації*.

1. Принцип системного квантування:

- великі обсяги навчального матеріалу складно запам'ятовуються;
- навчальний матеріал поданий компактно у певній системі запам'ятовується краще;
- ефективне запам'ятовування передбачає виділення у навчальному матеріалі смислових опорних одиниць.

2. Принцип когнітивної візуалізації: засвоєння навчального матеріалу буде ефективним. Якщо наочність у навчанні виконує не лише ілюстративного але і когнітивну функцію тобто принцип когнітивної візуалізації передбачає використання когнітивних графічних дидактичних елементів.

До функцій цифрової візуалізації дидактичного контенту, щодо інтенсифікації навчального процесу відносяться:

- компактне подання навчального матеріалу, що дає змогу підвищити інформаційну насиченість навчального процесу;

- концентроване подання навчального матеріалу в зручному вигляді зі збереженням його семантичної повноти;
- забезпечення адекватності подання навчального матеріалу психофізіологічним особливостям учня; «роблячи знання видимим», візуалізація сприяє зменшенню витрат часу та енергії учня на сприйняття й розуміння великого за обсягом навчального матеріалу;
- підтримання високого темпу навчання, скорочуючи його неефективні або низько-ефективні фази;
- сприяння раціональній організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці шляхом її алгоритмізації [1].

Розглянемо види і форми цифрової візуалізації дидактичного контенту.

Цифрова візуалізація може бути (види цифрової візуалізації):

- інтерактивна – дозволяє користувачу аналізувати контент в безпосередній взаємодії з ним;
- динамічна – тайм-лайн, який ілюструє розвиток певної події в часі та просторі;
- статична – готовий продукт зберігається як файл зображення, після чого його можна з легкістю поширювати онлайн або друкувати на папері;

Форми цифрової візуалізації дидактичного контенту:

- скрайбінг – процес візуалізації інформації в реальному часі, з використанням шрифтів, набору малюнків та графічних символів;
- скетчноутінг – коротке фіксування головних ідей, узагальнення ключових моментів презентації;
- інфографіка – наочний спосіб подачі даних в графічній формі; допомагає структурувати великий обсяг матеріалу, демонструє співвідношення між об'єктами, статистику чи іншу складну для сприйняття інформацію;
- інтелект-карти – спосіб ефективного синтезування інформації, роботи з об'ємними блоками інформації для легкого запам'ятовування та розвитку критичного мислення.
- комікс – серія ілюстрацій, поєднаних історією, єдністю оповідання та візуальною дією;
- кроссенс – головоломка, побудована за принципом асоціацій, яка являє собою дев'ять зображень, що розташовані таким

чином, щоб кожен малюнок мав зв'язок з попереднім та наступним;

- мем – це коротка дотепна фраза, зображення чи відео іронічного характеру;
- буктрейлер – короткий відеоролик за мотивами книги, спрямований на те, щоб зацікавити глядача, спонукати до читання.

Застосування сучасних технологій цифрової візуалізації дидактичного контенту в організації освітнього простору молодшого школяра дозволяє реалізувати цілий комплекс дидактичних цілей, серед яких особливої уваги заслуговує розвиток пізнавальної активності учня, його мотивацію і інтерес до навчання, що підвищує ефективність навчального процесу в цілому.

Література:

1. Білоусова Л.І., Житеньова Н.В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. Інформаційні технології й засоби навчання: електрон. наук. фахове вид. 2017. Т. 57, № 1. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1525/1132>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : Близько 250 000 слів / укл. та гол. ред. Вячеслав Бусел. Київ. 2009. 1736 с.
3. Друшляк М. Г. Словник візуальної освіти: наочність, візуалізація, візуальне мислення. Фізико-математична освіта. 2018. Випуск 1(15), частина 2. С. 78-83.
4. Логвіненко В.Г. Використання технології інфографіки для візуалізації навчального контенту. Фізико-математична освіта. 2018. Випуск 2(16). С. 79-85.
5. Новий російсько-українсько-англійський тлумачний словник з інформатики. Основні терміни: близько 3300 термінів / За ред. М.Д.Гінзбурга. Харків. 2002. 656с.
6. Ben Bederson & Ben Shneiderman. The Craft of Information Visualization: Readings and Reflections. Morgan Kaufmann, 2003
7. Robert E Horn. Visual Language : Global Communication For The 21st Century. MacroVU, Inc. Bainbridge Island, Washington: 1998 270p.p.
8. Белоусова Л.И., Житенева Н.В. Дидактические аспекты использования технологий визуализации в учебном процессе общеобразовательной школы. Інформаційні технології й засоби навчання: електрон. наук. фахове вид. 2010. Т. 16, № 2. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017>
9. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва. 1991. 207 с.

10. Поис А. Визуализация. URL: <http://www.pois.ru/vizual.htm>.
11. Рапуто А.Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей. Международный журнал экспериментального образования. 2010. №5.С. 138– 141.

РОЗВИТОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

Тетяна Мірошніченко,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

У статті актуалізується проблема розвитку в учнів початкової школи ключових компетентностей засобами естетотерапевтичного впливу. Здійснено порівняльний аналіз знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій школі. Обґрунтовано концептуальні основи естетотерапії як гуманістичної науки. Представлено добірку технік естетотерапевтичного спрямування, мета яких розвиток компетентності спілкування державною мовою, математичної, здоров'язбережувальної компетентностей молодших школярів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, естетотерапія, засоби естетотерапії, гуманізація освітнього процесу, творчий розвиток особистості.

The article actualizes the problem of development of subject competencies in primary school students by means of aesthetic-therapeutic influence. A comparative analysis of knowledge and competence approaches in primary school. The conceptual bases of aesthetic therapy as a humanistic science are substantiated. A selection of aesthetic-therapeutic techniques is presented, the purpose of which is the development of mathematical, health-preserving of junior schoolchildren.

Keywords: competence, competence approach, aesthetic therapy, means of aesthetic therapy, humanization of the educational process, creative development of personality.

DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS KEY COMPETENCES MEANS OF AESTHETHERAPY

Tetiana Miroshnichenko

Важливою умовою реалізації ключових завдань початкової освіти є гуманістична спрямованість професійної діяльності вчителя, що виявляється у визнанні особистості учня як найвищої цінності, її права на свободу і щастя в педагогічному просторі, фасилітативному супроводі оволодіння учнем загальних та предметних компетентностей, сприянні особистісно-творчому розвитку молодшого школяра. У Концепції Нової української школи визначено мету нової школи, яка полягає у різнобічному розвитку, вихованні і соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [3]. Відповідно до загальної мети освіти, завданням початкової школи є всебічний розвиток дитини, її талантів, творчих здібностей, загальних та предметних компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1].

Нова українська школа і новий зміст освіти, побудований на компетентнісній основі, все більше вимагають від учителя уміння організувати освітній процес на засадах особистісно орієнтованої освіти, гуманістичних принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями. Це спонукає педагога до пошуку таких видів діяльності, форм, методів та засобів навчання, які б забезпечували повноцінний розвиток творчих здібностей, задоволення потреб та інтересів кожного школяра в усіх сферах їхньої діяльності. Тому поряд із традиційними технологіями навчання доцільно використовувати новітні, зокрема ті, які б забезпечували взаємозв'язок через активізацію емоційно-почуттєвої сфери школярів, створення на уроці психологічно комфортного мікроклімату, який ґрунтується на принципах педагогічного партнерства, співпраці, співтворчості. Останнім часом широкого впровадження в освітній процес початкової школи набувають естетотерапевтичні технології, що базуються на використанні дидактико-терапевтичного потенціалу казки, гри, мистецтва, природи з метою створення сприятливих умов для розкриття творчого потенціалу кожного вихованця.

Мета статті – розкрити основні характеристики компетентнісного підходу в початковій ланці освіти та обґрунтувати особливості використання засобів естетотерапії у розвитку ключових компетентностей молодших школярів.

У Державному стандарті початкової освіти поняття «компетентність» вживається у такому тлумаченні: «компетентність – набута у процесі навчання, інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [1]. «Енциклопедія освіти» визначає поняття «компетентність у навчанні» як «коло питань, в яких людина добре розуміється» [2, с. 408].

Нам імпонує позиція С. Шишова, який вважає, що компетентність – це співвідношення між знаннями і практичними діями, що проявляється здатністю до діяльності в реальних життєвих ситуаціях на основі набутих знань. Учений розглядає їх «як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією, а в ширшому розумінні – як здібність знайти, виявити процедуру (знання і дію), що придатна для розв'язання проблеми» [5, с. 20].

Аналіз публікацій учених дає підстави стверджувати, що реалізація компетентнісного підходу у навчанні молодших школярів буде успішною за умов комплексного забезпечення усіх складових освітнього процесу – цілей навчання, побудови компетентнісно орієнтованого змісту освіти, відповідної розробки методичного забезпечення, професійної підготовки учителя тощо. Компетентнісний підхід відрізняється від традиційного “знаннєвого” за функціями вчителя і школяра у процесі навчання, за метою навчальної діяльності та результатами навчання, але у той же час він має багато спільних ознак із особистісно орієнтованим, аксіологічним та діяльнісним підходами. Для кращого розуміння сутності компетентнісного підходу подаємо його порівняльний аналіз зі знаннєвим підходом у вигляді таблиці 1.

Відтак, у результатах упровадження компетентнісного підходу наголошується на суб'єктності учіння й оволодінні молодшими школярами способами навчальної діяльності, особистісно творчому досвіді.

Одним із визначальних компонентів НУШ є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації особистості в соціальному середовищі. До них належать:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична грамотність.
4. Компетентності в природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння навчатися впродовж життя.
7. Соціальні і громадянські компетентності.
8. Підприємливість.
9. Загальнокультурна грамотність.
10. Екологічна грамотність і здорове життя [3, с. 13-14].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика знаннєвого та компетентнісного підходів у початковій школі

Ознаки порівняння	Знаннєвий підхід	Компетентнісний підхід
Мета	Формування всебічно розвиненої гармонійної особистості молодшого школяра	Формування діяльної компетентної особистості молодшого школяра
Визначення змісту	Зміст навчання орієнтується «на мету»	Зміст навчання орієнтується «на результат»
Позиція вчителя	Передає, навчає, формує. Переважає репродуктивне відтворення знань, застосування за зразком	Інтеграція ціннісної, мотиваційної, творчої діяльнісної, знаннєвої складових навчання; проєктування навчальних і життєвих ситуацій для формування ключових та предметних компетентностей учнів
Роль вчителя	Вихователь, організатор	Фасилітатор, партнер, помічник в особистісному становленні
Основні результати	Знання, вміння, навички	Суб'єктність учіння, загальнолюдські цінності, життєві компетентності, способи і досвід творчої діяльності, ставлення

Відтак, у результатах упровадження компетентнісного підходу наголошується на суб'єктності учіння й оволодінні

молодшими школярами способами навчальної діяльності, особистісно творчому досвіді.

Одним із визначальних компонентів НУШ є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації особистості в соціальному середовищі. До них належать:

1. Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична грамотність.
4. Компетентності в природничих науках і технологіях.
5. Інформаційно-цифрова компетентність.
6. Уміння навчатися впродовж життя.
7. Соціальні і громадянські компетентності.
8. Підприємливість.
9. Загальнокультурна грамотність.
10. Екологічна грамотність і здорове життя [3, с. 13-14].

Формуванню названих вище компетентностей сприятиме використання вчителем таких засобів естетотерапевтичного впливу як природа, мистецтво, музика, казка, ігри, спілкування, праця, що в свою чергу впливатиме на забезпечення емоційності сприймання навчального матеріалу, на ефективніше його засвоєння, усвідомлення, запам'ятовування й відтворення учнями. Концептуальними засадами естетотерапевтичної науки в умовах освітнього процесу Нової української школи є:

- визнання людської особистості як найвищої цінності суспільства, утвердження гуманістичних цінностей;
- продукування педагогічного оптимізму, що виявляється в здатності вчителя вірити в успіх, здібності, талант, творчий потенціал кожного вихованця, виявляти позитивні сторони особистості та опиратися на них у процесі навчання;
- пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; уміння педагога розуміти внутрішній стан учнів, бути для них прикладом високодуховної особистості. Адже тільки той педагог, хто сповнений любов'ю, творчістю, естетикою взаємодії, пошуком, зможе реалізувати основні завдання розвитку духовної сфери дитини;
- опора на творчість, максимальна орієнтація освітнього процесу на розвиток творчого потенціалу кожного вихованця

шляхом використання педагогічних можливостей естетотерапевтичних засобів на уроках та позаурочний час;

- реалізація принципу емоційності, що полягає в побудові міжособистісної взаємодії в діаді «вчитель – учень», що супроводжуються позитивними емоційними реакціями і переживаннями; створення особливих емоційно сприятливих умов в освітньому процесі з метою співтворчості й співробітництва,
- фасилітація освітнього процесу - створення креативного естетотерапевтичного поля, що ґрунтується на повному прийнятті дитини у безоціночній манері, розумінні внутрішнього світу, забезпеченні підтримки у прагненні учня до саморозвитку, самовдосконалення;
- здатність учителя до естетотерапевтичної рефлексії, що дозволяє педагогу знайти свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, здійснювати самотерапію, прогнозувати і аналізувати результати своєї терапевтичної діяльності та удосконалювати рівень професійної майстерності.

Окреслені концептуальні основи естетотерапевтичної науки є важливим підґрунтям організації освітнього процесу початкової школи, а відтак, і розвитку предметних компетентностей на уроках та позаурочний час. Наведемо приклади використання технік естетотерапії у роботі з молодшими школярами.

Ефективним методом розвитку в учнів *математичної компетентності* є гудзикова терапія. Наприклад, гра «Порахуй гудзики» має на меті вивчення складу числа, розвиток логічного мислення молодших школярів. Зміст гри: Вчитель викладає в ряд 4 гудзики одного кольору і серед них кладе 1 гудзик іншого кольору. Потім пропонує дитині прибрати зайвий гудзик або замінити на потрібну за кольором. Можна розкласти гудзики однакові за розміром (наприклад, великі червоні) і серед них один маленький червоний гудзик. Запропонувати виконати те ж саме завдання. Дітям потрібно порахувати скільки гудзиків одного кольору і скільки гудзиків іншого та додати їх, зробити висновок з яких двох чисел складається число, яке вийшло в сумі.

Активізації навчально-пізнавальної активності учнів на уроках математики сприяють ігри в педагогічній пісочниці, зокрема:

- дидактична гра «Пісочний телеграф». Зміст гри: діти шикуються в колону один за одним. Учитель «малює» пальцем на спині останньої дитини геометричну фігуру (пряму лінію, кут, коло, прямокутник, трикутник та ін.). Той, хто отримав «повідомлення», повинен передати його наступному гравцеві точно таким же способом – «намалювати» фігуру пальцем на спині сусіда. Останній одержувач повідомлення відтворює форму пальцем на піску. Після цього він стає в кінці колони, і гра повторюється;
- дидактична гра «Малюнок із геометричних фігур». Зміст гри: потрібно створити малюнок в пісочниці, що складається лише з геометричних фігур. А потім кожен учень має представити свій малюнок та назвати, які були використані геометричні фігури;
- дидактична гра «Кольорові будиночки». Зміст гри: вчитель викладає в пісочниці геометричні фігури різного кольору і дає завдання учням заселити мультиплікаційних персонажів: сім'я Барбоскіних живе не в жовтому квадраті, а між зеленим і червоним; принцеса Софія мешкає не в першому, не в третьому, не в червоному будиночку і т.д.;
- дидактична гра «Підказка». Зміст гри: в пісочниці зробити з піску 5 купок. У одній із них заховати який-небудь предмет, наприклад, камінчик, а потім запропонувати дитині знайти його за підказкою. Підказка буде такою: «Шукай у другій купці ліворуч» або «Шукай у четвертій купці праворуч».

З метою розвитку *компетентності спілкування державною мовою* доцільно запропонувати учням творчі завдання з елементами гудзикової терапії:

- скласти з гудзиків літеру свого імені, розповісти про неї, придумати 3 позитивних якостей про себе, які починаються з цієї літери. Наприклад, Вікторія: ввічлива, відповідальна, вразлива;
- відгадати слово, в якому голосні звуки закриті гудзиками;
- позначити гудзиками голосні звуки, порахувати їх, визначити кількість складів по гудзиках.



Цікавим завданням для молодших школярів є створення картин за допомогою методу ниткографії – викладання шнурком або товстою ниткою контурні зображення різних предметів, тобто «малювання» ниткою. Ця естетотерапевтична техніка спрямована на розвиток уяви, фантазії, пам'яті, мислення, комунікативних навичок, дрібної моторики рук, виховання акуратності, дисциплінованості. Суть техніки полягає в тому, що малюнок викладається з ниток. Можна дати учням завдання за зразком, або творчого характеру.

Так, наприклад, на уроках літературного читання учні можуть створити картини ниткографією під час опрацювання творів Л. Костенко «Баба Віхола», К. Ушинського «Витівки старої зими», А. Качана «Дівчинка і море», Л. Українки «Мамо, іде вже зима....», Г. Андерсена «Ромашка», О. Пушкіна «Казка про рибака і рибку» тощо. Вище вказані творчі завдання можна пропонувати учням не тільки на уроках, а й у позаурочний час, у групі продовженого дня, на позакласних заняттях тощо.

Розвитку *здоров'язберезувальної компетентності* молодших школярів сприяє використання сміхотерапевтичних хвилинок. З метою психологічного налаштування на урок доцільно запропонувати дітям виконати вправу «Тренуємо емоції». Вчитель пропонує дітям:

- посміхнутися, як сонечко, кіт на сонці, маленька дитина;

- насупитись, як осіння хмара;
- показати, як сміються частини тіла (посмішка лівої руки, правої руки, очей, животика, спини, пальчиках на ногах, правого коліна, лівого ліктя, всього тіла);
- позлитись, як дитина, у якої забрали цукерку; як людина, яку образили.

Використання арт-терапевтичних технік «Малюємо себе», «Моя образа», «Радість», «Мої страхи», техніка «мертвої» та «живої» води, «Анонімний подарунок», «Галактика класу», «Чарівні фарби», «Трояндовий кущ», «Колір настрою», «Радість і сум» у роботі з учнями сприяє формуванню в них таких здоров'язберезувальних компетентностей: уміння диференціювати емоції і почуття інших людей; вміння оцінювати власний емоційний стан; навички саногенного мислення.

Отже, актуалізація дидактичного потенціалу таких естетотерапевтичних технологій, як ігрова терапія, пісочна терапія, сміхотерапія, гудзикова терапія, ниткографія допоможе вчителю досягти основні цілі освітнього процесу в початковій школі – формування, розвиток загальних та предметних компетентностей; створити доброзичливу, психологічно комфортну атмосферу взаємодії з учнями. Використання естетотерапевтичних засобів на уроках та позаурочний час в початковій школі сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, формуванню позитивної навчальної мотивації.

Література:

1. Державний стандарт початкової освіти [електронний ресурс] : - http://polishproject.nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/12/Standard_draft_auth orised_2017_11_28_RS-1.pdf.
2. Енциклопедія освіти / [Бех І. Д., Бібік Н. М., Биков В. Ю. та ін.]; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua>.
4. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посіб. / О. А. Федій. – 2-ге вид. перероб. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 304 с.
5. Шишов С. Понятие компетентности в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогических идей и технологий. Школа-парк. – 2002. – № 3. – С. 20-21.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Яна Новоселецька,

здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, вчитель початкових класів Кременчуцького ліцею № 5 імені Т. Г. Шевченка

У статті розглядаються основні аспекти інтегрованого навчання та критичного мислення. Представлено зразки використання деяких стратегій розвитку критичного мислення на різних уроках.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, стратегії, прийоми, критичне мислення, інтегроване мислення, початкова школа.

The article examines the main aspects of integrated learning and critical thinking. Examples of the use of some strategies for the development of critical thinking in various lessons are presented.

Key words: integration, integrated learning, strategies, techniques, critical thinking, integrated thinking, elementary school.

INTEGRATED LEARNING: STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL LESSONS

Yana Novoseletska

Постановка проблеми. За всіх часів суспільство приділяло особливу увагу підготовці вчительських кадрів, спроможних передати дитині накопичений досвід людства.

У перші роки існування головне завдання молодих вчителів полягало в тому, щоб навчити громадян читати й писати. Пізніше з'явилась необхідність підвищити рівень освіти населення, готувати професійні кадри для всіх галузей виробництва та культури. Згодом склалась певна знаннєва орієнтація підготовки вчителів.

Багаторічний досвід традиційної школи, орієнтованої на передачу знань, засвоєння основ наук, стабільну і результативну систему навчання, має велике значення для розвитку освітянської науки. Але у XXI столітті в освіті, зокрема педагогічній, змінилися пріоритети. Традиційна модель освіти, спрямована лише на передачу знань, умінь і навичок, втрачає свою перспективність. У світлі орієнтації держави на розвиток кожної особистості освіта і наука проголошуються Національною доктриною розвитку України, найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій [4, с.4].

Оновлена концепція розвитку педагогічних закладів освіти включає в себе орієнтацію на підготовку вчителя, здатного зберегти і сприяти розвитку особистості дитини, та опанування нових технологій його підготовки.

Підготовка студентів до впровадження інтегрованого навчання під час педагогічної практики допомагає їм оволодіти теоретико-методологічними, методичними, психолого-педагогічними і операційними основами освітнього процесу.

Таким чином, одним із пріоритетних напрямів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів ми вважаємо вдосконалення їх готовності як до професійної діяльності в цілому, так і до впровадження інтегрованого навчання та розвитку критичного мислення зокрема.

Студентам потрібні відкриті можливості для інтеграції знань, умінь і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як ці частини взаємодіють. А для цього їм потрібно знати, що ж таке критичне мислення та як його розвивати в себе та учнів.

Аналіз досліджень. Значний інтерес для розуміння суті готовності майбутніх педагогів до впровадження педагогічних технологій мають дослідження вітчизняних та зарубіжних учених про свідомість, самосвідомість і самопізнання людини (М. Бердяєв, М. Боришевський, І. Кон, Г. Кириленко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Р. Бернс, С. Роджерс, Р. Штайнер та ін.).

Питання впровадження інтегрованого навчання теж не залишилося в стороні. Це відображають дослідження, які спрямовані на висвітлення основ педагогічної інтеграції (В. Безрукова, Т. Дмитренко, М. Бєрулава, В. Доманський, І. Колєснікова, І. Климова, І. Рєвенко, М. Прокоф'єва); на розробку інтегрованого змісту професійної педагогічної освіти та шляхів його засвоєння (О. Абдуліна, С. Гончаренко, Ю. Сьомін,

В. Горшкова, О. Гилязова, Ю. Колесніченко, О. Мариновська, Ю. Тюнніков); на застосування інтегрованих форм організації навчання у початковій школі (О. Алексенко, Т. Башиста, Н. Бібік, Н. Груздева, О. Іонова, В. Ільченко, О. Савченко, Н. Світловська, С. Шпілева, С. Якименко).

Поряд з інтегрованим навчанням досліджували і практикували критичне мислення такі авторитетні вчені як Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл та ін.

Увага провідних дидактів і методистів до проблеми інтеграції пояснюється тим, що це об'єднання спрямоване на посилення інформаційного змісту та емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню додаткового цікавого матеріалу, що дає можливість з різних боків пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань учнів.

Аналіз різних психолого-педагогічних досліджень дає можливість стверджувати, що реалізація в освітній практиці саме інтегрованого підходу надає сприятливі умови для формування цілісного образу світу, розвитку і прояву творчих здібностей дитини та вчителя. Адже інтегроване навчання дає можливість вільно обирати тему, зміст, засоби, які використовуватимуться в організації навчального процесу молодших школярів.

Водночас зазначимо, що зараз, у вчителів початкових класів, набирають популярності стратегії розвитку критичного мислення, які використовуються в ході інтегрованого навчання. Все більше з'являється онлайн - курсів та вебінарів, які розкривають питання важливості розвитку критичного мислення. Детальніше описуються самі стратегії та методики їх впровадження. Це зумовлено перспективними і поточними дидактичними, виховними та розвивальними завданнями теперішнього навчально-виховного процесу початкової школи.

Водночас зазначимо, що на сьогодні недостатньо науково обґрунтовано розвиток критичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти розвитку критичного мислення у початковій школі та розкрити педагогічну цінність стратегій критичного мислення.

Виклад основного матеріалу. Все більше в останні роки прослідковується тенденція, коли високі розумові здібності та гарні показники навчальної діяльності учня не є гарантією його

успішності в професійній діяльності. Звідси випливає, що високий рівень інтелекту не є достатньою умовою самореалізації особистості у професії. Не заперечуючи того факту, що майбутнє в руках тих, хто є професіоналом цифрового суспільства, переконані в тому, що все ж дуже важливо технологічну грамотність поєднувати з критичним мисленням.

Враховуючи основну концепцію нової української школи, яка заключається в переході від школи тільки знань до школи компетентностей XXI століття, важливу роль відіграє критичне мислення та інтегроване навчання.

Що ж таке інтеграція? Великий тлумачний словник розкриває поняття «інтеграція», як «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи».

Якщо звернутись до системного підходу, то інтеграція трактується як процес взаємодії двох або більше систем задля створення нової, яка набуває нових властивостей завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів.

На думку американського педагога Дж. Гіббоне інтегрувати, означає поєднувати частини системи так, щоб результат їх об'єднання в кінцевому варіанті перевершував їхнє значення до взаємодії.

Таким чином, інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності ... двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи.

Ця концепція сприйняття інтеграції в межах системного підходу відображається і при її проекції на сферу освіти.

Інтегроване навчання (Адаптовано з “Natural Curiosity: A Resource for Teachers” University of Toronto OISE) – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни.

Предметні межі (роздільники) зникають, коли вчителі заохочують учнів робити зв'язок між дисциплінами й спиратися на знання і навички з кількох предметних областей.

Учням потрібні відкриті можливості для інтеграції знань і навичок з різних дисциплін і критичного оцінювання того, як ці частини взаємодіють [2].

Метою інтегрованого навчання є: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань і вмінь; досягнення якісної, конкурентоздатної освіти; створення оптимальних умов для розвитку мислення учнів у процесі вивчення загальноосвітніх предметів і предметів професійно - теоретичного циклу; активізація пізнавальної діяльності учнів на уроці; ефективна реалізація розвивально-виховних функцій навчання.

Поява інтегрованого навчання як інноваційного явища та впровадження його в педагогічну практику викликано нагальною потребою у формуванні інтегративного типу мислення у сьогоднішніх школярів для їх подальшої успішної адаптації і конкурентоздатності в сучасних умовах.

Інтегративне мислення – це інструмент адаптації сучасного школяра до існування в умовах трансформації суспільства, специфічний засіб опанування величезним обсягом навчальної та повсякденної інформації про навколишній світ, суспільство та власне місце в ньому, інструмент самоактуалізації, самовдосконалення і самореалізації[3].

Шляхом до інтегративного мислення є – критичне мислення.

Російський дослідник В. А. Болотов зазначав, що «критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів, аби виносити обґрунтовані судження і рішення». [5].

Канадський вчений Р. Х. Джонсон стверджував, що критичне мислення – це «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» [5].

М. Ліпман зазначав, що самостійність суджень є однією з ознак критичного мислення, він наголошував на тому, що таке мислення спрямоване на творчу мисленнєву діяльність, а не на відтворення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Творчий підхід є обов'язковим у ситуаціях порівняння різних суджень і визначення альтернатив на основі врахування пріоритетів, чинників, що зумовлюють істинність та вірогідність інформації в цілому й висловлених суджень зокрема [5].

На думку провідного американського спеціаліста в галузі теорії та практики навчання критичного мислення Р. Пауля, критичне мислення – це організоване, раціональне, самоспрямоване мислення, яке вміло переслідує мету мислення в певній галузі знань або інтересів людини. Це мислення про

мислення, коли людина розмірковує з метою вдосконалення свого мислення [5].

О. Пометун трактує поняття «критичне мислення» як можливість людини усвідомлювати свою позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові оригінальні ідеї, аналізувати та оцінювати події, приймати ретельно обдумані, виважені рішення стосовно будь-яких думок і дій [5].

З вище зазначеного ми можемо зробити висновок, у сучасній педагогіці існує безліч трактувань поняття «критичне мислення». А проведений аналіз наукової літератури дає змогу стверджувати, що під критичним мисленням розуміють складний процес творчого переосмислення отриманої інформації, який базується на усвідомленому сприйнятті розумової діяльності в інтелектуальному середовищі.

Технологія розвитку критичного мислення пропонує набір конкретних методичних прийомів, які потрібні для використання на різних рівнях освіти, в різних предметних галузях, видах та формах роботи. Технологія розрахована не на запам'ятовування, а на осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її розв'язання.

Які ж є особливості використання стратегій розвитку критичного мислення?

Детальніше про деякі стратегії розвитку критичного мислення, які можна і потрібно використовувати на уроках в початковій школі.

Стратегія «Читання з зупинками». Дана стратегія сприяє розвитку прогнозування, асоціювання та порівняння.

Вчитель попередньо «розділяє» текст на частини для «зупинок» та підбирає запитання для їх аналізу. Перед кожною «зупинкою» ставляться запитання. Після закінчення читання підбивається підсумок: чи справдилися сподівання учнів чи співпали прогнози. Потім йде загальне обговорення прочитаного.

Питання, які ставить вчитель для стимулювання критичного мислення, мають бути сформульовані так, щоб, відповідаючи на них, учні аналізували й інтерпретували інформацію, ідеї, будували власні припущення.

Орієнтовний перелік запитань (українська мова):

- Як ви вважаєте, чому саме так називається твір?
- Чи очікували ви такого закінчення оповідання?
- Які почуття у вас виникали, коли...?

- Як ви думаєте чи можна було в цій ситуації вчинити інакше? Чому? Як би ви вчинили?

Дану стратегію можна використовувати не лише на уроках інтегрованих курсів «Українська мова» чи «Я досліджую світ». Досить цікаво запропонувати дану стратегію на уроці «Мистецтва», коли діти опрацьовують інструкційну картку до виробу чи малюнку.

Стратегія «Діаграма (кола) Венна». Даний прийом використовується для співставлення, порівняння та знаходження спільних рис, явищ, ознак у поняттях, що вивчаються. Зображується за допомогою кіл, що перетинаються. Середина заповнюється спільними ознаками, бічні частини – відмінними.

Важливо, щоб в ході роботи учень не лише продукував ідеї, а й умів, працюючи в парі, аналізувати свій досвід, обмінюватися думками, виділяти головне, робити висновки, експериментувати.

Стратегія «Ланцюжок». Даний прийом дозволяє залучити до роботи максимальну кількість дітей. Діти можуть ставити запитання один одному по черзі, а той, хто відповідає, ставить запитання наступному (того, хто відповідатиме, визначає сам або це робить учитель). В ході даної стратегії можна використати розробки із сайту «Розвиток дитини», перше питання ставить вчитель, а потім учень, який відповів правильно говорить кому адресує питання і так далі. Наприклад, такі картки допоможуть у вивченні незвіданого:

Стратегія «Сенквейн» (сенкан). Французи придумали вірш, який назвали «сенквейн» (від фр. п'ять). Хтось говорить, що у перекладі це означає «п'ять натхнень», або «п'ять удач». Це вірш написаний за певними правилами:

Перший рядок – поняття, якому присвячений вірш, зазвичай іменник.

Другий рядок – два прикметники, що визначають цей іменник і описують ваше уявлення про нього.

Третій рядок – три дієслова, що показують, що «робить» поняття або що з ним відбувається.

Четвертий рядок – фраза з чотирьох слів, що передає ваше ставлення до поняття.

П'ятий рядок – одне-два слова, через які людина висловлює свої почуття, асоціації, пов'язані з даним поняттям [5].

Зразки використання сенкану на різних уроках в початковій школі:

Сенкан (ЯДС)
Озеро Ківу
Прісноводне, глибоке.
Вибухає, вбиває, не випаровується.
Несе смертельну загрозу людям.
Неймовірно красиве.

Сенкан (Українська мова)
Текст
Зв'язний, структурований.
Розповідає, описує, міркує.
Зв'язна розповідь про будь-що на світі.
Зв'язне висловлювання

Висновки. Впроваджуючи в педагогічну практику інтегроване навчання та критичне мислення ми перебудуємо усталений процес навчання. Таким чином ми зможемо вирішити проблему пов'язану з тим, що діти вивчають тему однобічно, тримаючись в рамках, не знаючи про використання того чи іншого предмета в різних галузях.

Звертаючись до запропонованих стратегій ми формуватимемо творчі, багатогранні, допитливі особистості, які прагнуть креативити та підкорювати вершину «Знань». В цей же час здобуті знання стають систематичними, узагальненими, послідовними, комплексними та різнобічними, що сприяє гармонійному розвитку особистості.

Література:

1. Вчимося читати критично [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://courses.prometheus.org.ua/assets/courseware/8d1936dfe.pdf>.
- Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/integrované-navch>.
3. Інтегроване навчання як засіб формування інтегративного мислення учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://obolon9.ucoz.com/shkilne_zhittja/onlajn_konfer/2.pdf
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Педагогічна газета. - №7. - 2001. – С. 4-6
5. Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://imso.zipro.net.ua/wp-content/uploads/2018/03/2018_03_29_2_Bohan.pdf
6. Сайт «Розвиток дитини» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://childdevelop.com.ua/>

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, РІВНІ СФОРМОВАНOSTI

Юлія Павленко,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

Марина Семенова,

*здобувач ступеня вищої освіти «магістр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

У статті розкрито зміст та розглянуто основні структурні компоненти педагогічної культури батьків. Встановлено, що педагогічна культура батьків являє собою комплекс знань, умінь та потреб психолого-педагогічного характеру, що визначають систематичну діяльність батьків, спрямовану на виховання та розвиток дитини.

Ключові слова: педагогічна культура батьків, взаємодія школи і родини, початкова освіта.

The article reveals the content and considers the main structural components of the pedagogical culture of parents. It was established that the pedagogical culture of parents is a set of knowledge, skills and needs of a psychological and pedagogical nature, which determine the systematic activity of parents aimed at the education and development of the child.

Keywords: pedagogical culture of parents, interaction between school and family, primary education.

PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS: ESSENCE, STRUCTURE, LEVELS OF FORMATION

Yulia Pavlenko, Maryna Semenova

Постановка проблеми. Основний пріоритет сучасної освіти і сучасного суспільства в цілому є виховання всебічно розвиненої, гармонійної, цілісної особистості. На формування особистості

впливає велика кількість факторів (соціальних, економічних, політичних). Основним фактором є сімейне виховання, яке реалізується лише за умови достатнього рівня педагогічної культури у батьків. Саме низька педагогічна культура є основною причиною низького загального рівня вихованості серед дітей. За останні роки соціально-економічне становище середньостатистичної сім'ї в Україні погіршилось. Це призвело до посилення цілої низки негативних явищ: низької народжуваності, недостатнього рівня виховання, а разом з тим і зниження рівня виконання батьківських обов'язків. Це призводить до збільшення розлучень, неповних сімей або поширення соціального сирітства.

У цьому контексті актуальності набуває проблема формування педагогічної культури батьків, оскільки виховний ресурс батьків знаходиться в прямій залежності від рівня сформованості їхньої педагогічної культури.

Родина – це основна складова будь-якого суспільства. Саме в родині закладається приклад міжособистісних відносин для підростаючого покоління. Тому важливим завданням держави є педагогічна освіта батьків, яка починається з появою дитини у родині.

Аналіз актуальних досліджень. Формування педагогічної культури батьків є актуальною проблемою сімейного виховання, яка висвітлена в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців. Організаційно-методичні засади педагогічної просвіти та самоосвіти батьків розкрито в низці робіт – Т. Волікової, М. Демидова, Р. Капралової, О. Тихонова. Питання сімейного виховання в педагогічній спадщині В. Сухомлинського, А. Макаренка проаналізовано у працях Л. Заворотченко, Л. Ковальчук, Т. Кочубей, О. Мальцевої, О. Петренко, Л. Петрук.

Теоретичні засади формування педагогічної культури батьків представлено в роботах Т. Алексеєнко, А. Арбузова, Є. Аркіна, О. Арсеньєва, О. Бондаревської, І. Гребенникова, Л. Ковінько, Л. Левшина, А. Макаренка, О. Насєдкіна, Т. Панфілової, Ю. Петрова, В. Сухомлинського, В. Титаренко та ін., а також у працях зарубіжних дослідників А. Адлера, Є. Берна, Т. Гордона, Х. Джайнотта, В. Сатир, Ю. Хамеляйнена. Проблему формування педагогічної культури батьків у другій половині ХХ століття дослідила Ю. Грицкова.

Провідною думкою в дослідженнях зазначених науковців є положення про важливість формування педагогічної культури батьків як основи ефективності та результативності сімейного виховання.

Актуальність проблеми формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку зумовлена необхідністю подолання низки суперечностей, як-от:

- між зростанням потреб сучасного суспільства у формуванні педагогічної культури батьків дітей й недостатністю психолого-педагогічних напрацювань, інформаційно-просвітницької роботи з означеного питання;
- між доступом батьків до актуальних матеріалів у соціальних мережах, Інтернет-ресурсах, друкованих виданнях із питань виховання дітей раннього віку та їхньою недостатньою педагогічною компетентністю, зокрема – готовністю оволодіти цією інформацією і розширити досвід упровадження кращих практик, форм, методів і прийомів сімейного виховання.

Мета статті – розкрити зміст та розглянути основні структурні компоненти педагогічної культури батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. В концепції «Сім'я і родинне виховання» розкриті значення сім'ї в суспільстві, найвищі виховні ідеали сім'ї (праця, духовність, громадянство), досвід національного виховання, провідні напрями та методи сімейного виховання (особистий приклад батьків, режим навчання, праці та відпочинку дітей та ін.), методологічні засади педагогічної культури батьків. Що ж таке «педагогічна культура» та «педагогічна освіта батьків»?

Вищезгадане визначення складається з двох слів «педагогіка» та «культура». Для початку варто розібратись що таке культура? Поняття «культура» виникає у давньому Римі й походить від латинських слів «colo», «cultio», що означає обробіток, «colore» – обробляти, вирощувати, а пізніше – поклонятися та вшановувати богів чи предків. З часом феномен «культура» поширюється на такі сфери людської діяльності, як виховання, навчання. У педагогічному словнику С. У. Гончаренка поняття «культура» (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) трактовано як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий

рівень розвитку суспільства й людини та утілюються в результатах продуктивної діяльності. [4]

У «Великій психологічній енциклопедії» [5] знаходимо таке визначення поняття «культура»: «Культура – це продукт мисленнєвої, духовної або художньої діяльності, в якому відображається творча сила людини». Виділено три категорії цього поняття:

1. Сукупність матеріальних і духовних основ, які визначають конкретний період її розвитку. Виділяють культуру матеріальну й духовну.

2. Ступінь розвитку в деяких галузях знань: культура мислення, праці, мовлення, поведінки тощо.

3. Рівень соціального й ментального розвитку, властивих людині Дослідник В.І. Войтко пропонує таке значення: «Культура – предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається істинно визначений рівень розвитку суспільства й людини, породжується й утверджується людський сенс буття». [3]

Педагогічна культура є складовою загальної культури людини, яка втілюється у творчій діяльності і сприяє формуванню духовно-багатої і всебічно розвиненої особистості.

Забезпечення батьків знаннями з основ педагогіки та психології є актуальною проблемою. У своїх роботах її висвітлюють вітчизняні та зарубіжні педагоги: В. Сухомлинський, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі, С. Щербаков.

У своїх працях В. Сухомлинський наголошував «без активної участі батьків у житті школи, без постійного духовного спілкування та взаємного духовного збагачення дорослих та дітей неможлива сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад та неможливий моральний прогрес суспільства» [10]

Праці В. Сухомлинського знайшли відгук у роботах Ш. Амонашвілі та лягли в основу його концепції гуманної педагогіки. Провідною ідеєю якої є постійна взаємодія батьків та школи, яка забезпечує комплексний підхід до навчання і виховання дітей, створення умов для максимальної індивідуалізації навчання.

С. Щербаков говорить не тільки про забезпечення педагогічної культури батьків, але і про психологічну культуру також. Свою думку він пояснює тим, що без знання закономірностей психічного розвитку, без розуміння мотивів

поведінки неможливо здійснити методологічно правильний педагогічний вплив.

Як бачимо єдиного визначення поняття «педагогічна культура батьків» немає. І науковці, і педагоги, кожен трактує це поняття акцентуючи увагу на своєму аспекті роботи. Але всі вони сходяться на тому, що педагогічна культура є складовою частиною загальної культури людини. Особистісний прояв загальної культури, і педагогічної загалом, відбувається всюди: у стосунках, у поведінці, у способі життя, у переконаннях, знаннях, уміннях, навичках. Тобто це – особистісне інтегроване динамічне утворення, яке визначає стиль, тип і спосіб поведінки батьків у виховній діяльності.

Іншими словами це – готовність застосовувати навички вихователя у процесі взаємодії з дитиною та сімейної життєдіяльності.

Для того аби застосовувати навички вихователя, необхідно мати певну суму знань з таких суміжних дисциплін, як: педагогіка, психологія, фізіологія, гігієна, валеологія і так далі.

Педагогічна культура складається з трьох компонентів, що являють собою певну структуру:

- Аксіологічний компонент.
- Інформаційно-змістовий.
- Операційно-діяльнісний.

Кожен компонент має свої параметри. Основними параметрами першого компоненту є здатність батьків до саморегулювання, самоконтролю та саморефлексії; тип батьківського ставлення.

Ключовим параметром який визначає рівень педагогічної культури батьків є тип ставлення батьків до дитини. Це ставлення виражається в ступені емоційної близькості з дитиною, рівнем розуміння потреб та настроїв дитини по зовнішньому вигляду. Сюди відносять:

- Довіра до дитини;
- Готовність прийняти дитини такою як вона є;
- Наявність \ відсутність емоційної підтримки і родині;
- Позитивну оцінку дитини.

Провідну роль у ставленні батьків до дитини займає формування позитивної «Я-концепції». Вона виражається в сукупності всіх уявлень індивіда про себе, пов'язана з оцінкою

батьками дитини. Образ і самооцінка, що вселяються дитині, можуть бути як позитивними (дитині навіюється, що вона добра, відповідальна, здатна, розумна), так і негативними (груба, нерозумна, нездатна). А. Бодалев, В. Столина у своїй книзі «Сім'я в психологічній консультації» описують дослідження Р. Ленгса, який, аналізуючи відносини батьків та дітей в неблагополучних сім'ях, ввів поняття «містифікації» – навіювання дітям того, чого вони потребують, ким є, у що вірять. Одна з форм «містифікації» – приписування дитині «слабкості» (наприклад, хворобливості, нездатності самій шукати вихід у важких ситуаціях) і «поганості» (неорганізованість, незібраність, аморальність). Інша форма містифікації – інвалідизація – примусове знецінення точок зору дитини, її планів, намірів, інтересів.

Аналіз творів «Моя дитина» дає безліч прикладів різноманітних приписувань батьками, які зазнають труднощів у вихованні та розвитку дитини, маючи при цьому досить низький рівень психолого-педагогічної культури. А результатом неадекватної оцінки батьками сил і можливостей дитини є спотворення своєї самооцінки, відсутність впевненості в собі, а звідси – острах бути незрозумілим, невизнаним іншими, занижена оцінка образу «я».

Важливою частиною першого компоненту батьківської педагогічної культури є особистісно-творча природа батьків.

Процес виховання і розвитку дитини в сім'ї – це творча діяльність, творення, «творіння» майбутньої особистості, перетворення інших і самоперетворення. Це забезпечує основу для самореалізації особистості і, в кращому випадку, поступово стає ціннісною орієнтацією.

Здатність батьків проаналізувати набуті знання та навички і на їх основі виділити для себе основні орієнтири виховання – головне завдання другого параметру аксіологічного компоненту. Батьки мають навчатись рефлексії, саморегуляції, контролю власних почуттів та емоцій, щоб ефективно здійснювати виховний вплив на дитину.

Про другий компонент структури – інформаційно-змістовий – писав, ще К. Ушинський: «Мистецтво виховання має особливість, що майже всім здається справою зрозумілою і знайомою, а іншим навіть і легкою – і тим зрозуміліше і легше здається воно, чим менше людина з ним ознайомена теоретично та практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння, деякі

думають, що для цього потрібні вроджена здатність і вміння, тобто навички, але деякі прийшли до переконання, що крім терпіння, вродженої здібності та навички необхідні ще і знання» [6].

Отже, другий компонент говорить про необхідність перевірених, достовірних та своєчасних знань з педагогіки, фізіології, гігієни, психології та інших суміжних наук.

Операційно-діяльнісний компонент виражається у ставленні, стилі взаємодії з дитиною, обраних методів виховного впливу. Питання, що має найбільше обговорень це, звісно – методи та форми виховного впливу. Сучасні батьки користуються такими методами:

- Словесний (спонукання, переконання, умовляння, примус);
- Методи контролю (заохочення, покарання).

У впровадження останнього параметру педагогічної культури – покаранні, можна простежити рівень розвитку всіх 3 компонентів.

Отже, психологічно-педагогічна культура батьків – це багаторівнева система, що утворюється на системі спеціальних знань, умінь та навичок, і показує готовність до процесу планування, виховання та навчання дитини.

На основі педагогічних фактів, праць та спостережень науковців, одержаних в ході дослідження даної тематики, аналізу реальної ситуації у школі вдалось виділити умовно три групи батьків, що відповідають трьом рівням сформованості педагогічної культури. Їх характеристика включає такі показники:

- наявність і якість психолого-педагогічних знань, їх глибина, повнота і осмисленість;
- ступінь сформованості вмінь та навичок;
- ціннісне ставлення до дитини;
- стабільність зацікавленості вихованням в цілому.

В різних джерелах інформації подається різна градація рівнів: десь перший рівень вважається найнижчим, примітивним і являє собою лише часткові знання та вміння батьків. В інших публікаціях перший рівень прирівнюють до зразкового — батьки мають глибинні знання, відпрацьовані вміння та стійку педагогічну позицію. Пропонуємо наступну критеріально-рівненву характеристику:

- Перший рівень – високий – характерний для молодих батьків з достатньо повними і глибокими психолого-педагогічними

знаннями. Вони систематично займаються вихованням дітей, орієнтуючись на їх вік та індивідуальні особливості; постійно прагнуть до поповнення своїх знань; творчо реалізують їх у процесі сімейного спілкування та виховання. Для цієї групи батьків характерними є висока відповідальність за виховання дітей, активна життєва позиція.

- Другий рівень – середній – характеризується відсутністю системи знань з педагогіки і психології, нечіткістю уявлень про методи і прийоми сімейного виховання, інтуїтивними підходами до розв'язування питань, що стосуються організації життя дитини. Вихованням дітей такі батьки займаються несистематично, підмінюють його доглядом, часто не вміють використовувати в практиці свої знання.
- Третій рівень – низький – властивий молодим батькам з повною або частковою відсутністю знань з питань сімейного виховання і пасивним ставленням до своїх виховних функцій, поведінки дітей. У таких сім'ях частіше спостерігаються типові помилки у вихованні дітей: відсутні єдині вимоги, наявні грубощі та авторитарний стиль виховання, застосування фізичних покарань, невимогливість батьків до дітей і до себе.

Складний за структурою та динамічний характер педагогічної культури молодих батьків зумовлює необхідність дотримання у процесі її формування таких вимог:

- цілісного підходу до вибору сукупності засобів, що забезпечують формування всіх компонентів педагогічної культури ;
- урахування рівнів педагогічної підготовленості батьків і їх індивідуальних особливостей;
- досягнення наступності в поповненні знань і тісного їх взаємозв'язку з особистою практикою виховання дітей кожного з молодих батьків.

Виходячи із зазначеної структури, можемо аналізувати педагогічну культуру сім'ї як зміст взаємостосунків між батьками і дітьми через включення механізмів різних видів їх діяльності і втілення в цій діяльності моральних категорій.

Реалізація будь-якої моральної категорії міри в її конкретних характеристиках, тобто абсолютно конкретного уявлення про те, що робити, як це робити і для чого це потрібно робити саме так, а

не інакше. Таке обґрунтування взаємодії з іншою людиною (в нашому прикладі батьків з дитиною) являє собою процес прийняття рішення про рівень такої взаємодії, а також про міру впливу як на дитину, так і на себе.

Виховання батьків повинно засновуватися на принципах демократизації і гуманізації, воно має зміцнити віру батьків у професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти їх і допомогти їм у вирішенні конкретних проблем, взаємодії з ними тощо [2].

У своїй педагогічній освіті батьки повинні побачити можливості розвитку спілкування і спільної діяльності з дитиною, зробити свою педагогічну позицію більш адекватною, гнучкою, прогностичною.

Не менш важливо, щоб стосунки батьків і педагогів вибудовувалися на партнерських засадах, оскільки успішно виховувати дітей можуть лише батьки, які поважають себе. Це вимагає від педагогів поваги до них і створення умов, за яких батьки зможуть найплідніше виявити свої позитивні якості та здібності, звільнитися від хибних поглядів щодо виховання своєї дитини. Саме за таких умов педагог зможе пробудити у батьків інтерес до самопізнання і самовиховання.

Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за умови правильно налагодженого педагогічного спілкування з ними, яке повинно відбуватися за дотримання таких правил:

- щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання у спілкуванні з ними;
- залучення батьків до оцінювання успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку;
- заохочення батьків до участі у спільній роботі з дитиною і педагогом, колективом дошкільного закладу;
- вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення;
- доброзичливість, оптимістичність, привітність у стосунках з батьками

Висновки з досліджень та перспективи. Таким чином проведене дослідження дозволило встановити, що педагогічна культура батьків являє собою комплекс знань, умінь та потреб психолого-педагогічного характеру, що визначають систематичну

діяльність батьків, спрямовану на виховання та розвиток дитини. Вона має 3 структурні компоненти та залежить від загальної культури родини, творчої самореалізації та педагогічної освіченості батьків. На сьогодні вкрай необхідна система підготовки молодих людей до сімейного життя, озброєння їх знаннями і вміннями в галузі формування повноцінної сім'ї та виховання дітей.

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для вихователів, учителів та українських родин / Г.Ващенко. Брюссель – Торонто – Нью-Йорк – Лондон – Мюнхен: Видавництво Центральної управи Спілки Української Молоді.- 1976. – 376 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О.Вишневський. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Войтко В. Психологічний словник / В. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 218 с.
4. Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. – 23с.
5. Дубенюк, Н. (Ред.). (2007). Большая психологическая энциклопедия. Москва: Эксмо
6. Педагогічні погляди М.М. Володкевича на проблему співробітництва сім'ї і школи (початок ХХ століття) цитата [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
file:///C:/Users/%D0%A1%D0%B0%D1%88%D0%B0/Downloads/rsh_2014_1-2_15.pdf
7. Педагогічний словник для молодих батьків / За ред. В.Г.Постового. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
8. Постовий В.Г. Сучасна сім'я та її педагогіка / В.Г.Постовий. - К., 1994. – 284 с.
9. Родинно-сімейна енциклопедія / За ред. Ф.С.Арват, В.М.Благіна. – К. : Богдан, 1996. – 314 с.
10. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х томах / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 383 с.

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

*Наталія Плаксюк,
здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр» Полтавського
національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
Науковий керівник: Юлія Павленко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

Розкрито роль наступності між дошкільною і початковою ланками освіти для соціалізації молодших школярів, забезпечує легку адаптацію дитини до нового соціального центру – школи, а також сприятиме розвитку індивідуальних здібностей дитини, допоможе сформувати психологічну готовність до школи з усіма її компонентами, за необхідності скоригує окремі порушення і відхилення у фізичному, психологічному, розумовому, емоційно-мотиваційному та комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей.

Ключові слова: наступність, дошкільна освіта, початкова освіта, молодші школярі, соціалізація.

The role of continuity between preschool and primary education for the socialization of younger schoolchildren is revealed, it ensures easy adaptation of the child to the new social center - the school, and it will also contribute to the development of the child's individual abilities, help to form psychological readiness for school with all its components, if necessary, corrects individual violations and deviations in children's physical, psychological, mental, emotional-motivational and communicative-speech development.

Key words: continuity, preschool education, primary education, younger schoolchildren, socialization.

THE INFLUENCE OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Наступність – багатоаспектне педагогічне явище. У навчально-виховному процесі має складний, міждисциплінарний характер. Тому це явище вивчається викладачами, психологами, філософами, соціологами, фізіологами та ін.

Дане поняття можна знайти в різних джерелах. В Українському педагогічному словнику подається таке тлумачення: «Наступність в навчанні — послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу. Здійснюється при переході від одного уроку до наступного (тобто в системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності в шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів.»[2]

О.Я. Савченко наступність у навчанні, визначає як «дидактичний принцип, який передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним (дошкільня – початкова - основна школа)»[5].

Це означає що, перш за все, на кожному етапі навчального процесу потрібно враховувати початковий рівень підготовки дитини. Такий принцип в освіті забезпечує неперервність, злагодженість, планування, поступовий розвиток та інтегративну освіту на всіх етапах навчального процесу. Відсутність наступності в освіті може спричинити зниження ефективності навчального процесу.

Тому, основою розвитку ключових компетентностей дітей у початковій школі є базові якості особистості, які були набуті в дошкільному віці. Сюди можна віднести: допитливість, спостережливість, самостійність, ініціативність, відповідальність, чуйність, креативність та т. ін.

Спираючись на вже набуті знання та навички дитини в дошкільних закладах освіти, початкова школа має забезпечити подальше становлення особистості та її інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток. Діти повинні закріпити ціннісне ставлення до рідного краю, держави, української культури, розвинути в собі здатність до критичного мислення та творчого

самовираження, сформувати бережливе ставлення до здоров'я та довкілля.

Адаптацію до нових умов навчання і виховання, вважають важливим етапом для дітей дошкільного та шкільного віку у процесі соціалізації. Перехід між дитячим садком та школою повинен бути поступовим. Завдяки цьому адаптація дитини буде проходити значно краще. Основні види діяльності, які використовувалися в дошкільному закладі освіти, мають бути збережені в початковій школі, такі як: спілкування, ігри, рухова активність, хореографія, слухання музики, малювання, ліплення, театральна діяльність, конструювання і т. ін. Відомий педагог В. О. Сухомлинський наголошував: «Школа не повинна вносити різкого перелому в життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що робила вчора, нехай нове з'являється в його житті поступово і не приголомшує його лавиною вражень».[6]

Якщо підготовка дитини до школи проведена належним чином, тоді вимоги системного навчання не будуть надмірними і не спричинять порушення емоційного та фізичного здоров'я дитини. Наступний етап соціалізації, дитина буде переживати спокійно.

Не менш важливим етапом у соціалізації школяра є вміння спілкуватися з однолітками, поступатися і захищатися, дотримуватись правил та вміти обстоювати власну думку. Соціально-комунікативна готовність полягає в уміннях дитини будувати взаємини із однокласниками та дорослими, в готовності слухати та не перебивати, вибачати і вибачатися, співчувати та допомагати.

Для першокласника, як і для будь-якої дитини іншого віку, ігрова діяльність має велике значення. На заняттях повинно бути виділено достатньо часу для ігор. Адже, саме через спілкування, гру, спільну діяльність дитина набуває соціальний досвід.

Нині, в умовах достатньої наукової діяльності та методичної роботи у галузі дошкільних навчальних закладів та наступності шкіл, реалізація цієї ідеї супроводжується багатьма проблемами:

1. Недостатня узгодженість в діях різних підсистем освітньої системи. Формування і розвиток освіти в кожній підсистемі нерідко здійснюється без опори на попередній досвід освіти і без урахування подальших перспектив.

2. Недосконалість існуючих систем діагностики при переході дітей з одного освітнього рівня на інший.

3. Неповне дотримання психологічної наступності різних підсистем системи освіти.

4. Відсутність єдиних програм виховання і навчання.

5. Відсутність науково обґрунтованих підстав відбору змісту навчання та організації навчального матеріалу по етапах.

6. Деякий розрив між кінцевими цілями та вимогами навчання на різних етапах освітнього процесу.

7. Незабезпеченість навчального процесу в підсистемах освіти навчально-методичними матеріалами та дидактичними посібниками, недосконалість існуючих навчальних посібників та ін.

8. Недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів до роботи в системі безперервної освіти [3].

Усі проблеми наступності сьогодення, що виникли в системі управління дошкільного навчального закладу і початкової школи потребують термінового вирішення, як на науковому рівні, так і на практичному. Важливо впровадити уніфіковану та динамічну систему конструктивних дій для розробки, навчання старших дошкільнят та дітей початкової школи. Дану систему повинні підтримувати, як вчителі, так і батьки. Об'єднавши зусилля викладацьких колективів та за підтримки батьків, можна забезпечити досягнення дітьми психологічної рівноваги та успішний перехід від одного етапу навчання до наступного.

Визначено три основні напрями забезпечення наступності в роботі дошкільної і шкільної освіти: методична робота, робота з батьками, робота з дітьми.

Методична робота має здійснюватися через проведення семінарів-практикумів, бесід, методичних зустрічей для педагогів школи та дошкільного закладу. Також необхідною умовою успішного вирішення завдань наступності є встановлення зв'язку та творчої співпраці між закладами дошкільної освіти і початковою школою на рівні заходів з дітьми.

Робота з батьками ведеться впродовж всього навчального року. Основні форми роботи з батьками: спільні батьківські збори з вихователями дошкільних закладів та вчителями школи, круглі столи, дискусійні зустрічі, батьківські конференції, вечори запитань і відповідей, консультації з педагогами дошкільних закладів і школи, зустрічі батьків з майбутніми учителями, дні

відкритих дверей, анкетування, тестування батьків для вивчення сім'ї напередодні шкільного життя дитини і в період адаптації до школи, сімейні вечори, тематичні дозвілля і т. ін.

Робота з дітьми – не менш важливий напрямок у забезпеченні наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, відзначають: екскурсії в школу, відвідування шкільного музею, бібліотеки, знайомство та взаємодія дошкільнят з учителями та учнями початкової школи, участь у спільній освітньої діяльності, ігрових програмах, виставки малюнків і виробів, спільні свята і спортивні змагання дошкільнят та першокласників, участь у театралізованій діяльності тощо.

Отже, наступність між дошкільною та початковою освітою забезпечить легку адаптацію дитини до нового соціального центру – школи, сприятиме розвитку індивідуальних здібностей дитини, допоможе сформувати психологічну готовність до школи з усіма її компонентами, за необхідності скоригує окремі порушення і відхилення у фізичному, психологічному, розумовому, емоційно-мотиваційному та комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей.

Література:

1. Богуш А.М. Феномен «передшкільна освіта» в системі неперервної освіти / А.М. Богуш // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 6–8.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373 – К.: Либідь, 1997. – С. 227.
3. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
4. Проблема наступності у вихованні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/school/method/1078/>.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. - К.: Генеза, 2002. – С.368.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад.школа, 1972. – 244 с.
7. Савченко Я. Наступність і перспективність в роботі перших двох ланок освіти / О.Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 11. – С. 4–5.

OUTSET OF DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION IN CANADA

Volodymyr Pogrebnyak,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), associated professor of Primary Education, Natural and Mathematical Disciplines and Methods of their Teaching Department of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

The comparative pedagogical analysis of scientific approaches to democratic citizenship education in Canada is carried out. Inconsistencies and controversial characteristics of present-day conceptions of democratic citizenship have been exposed; progress of the most important pedagogical theory trends in this sphere of education is established.

Keywords: Canada, citizenship, citizenship education, outskirts of democratic citizenship, elite and mainstream approaches.

Проведено порівняльно-педагогічний аналіз наукових підходів до виховання демократичного громадянства в Канаді. Виявлено непослідовність і суперечливість сучасних концепцій демократичного громадянства; встановлено розвиток найважливіших напрямів педагогічної теорії в цій галузі освіти.

Дослідження дозволило зробити висновок, що підготовка громадянина в найширшому розумінні є одним із провідних завдань сучасної системи народної освіти Канади. Неузгодженість підходів до громадянської освіти та дискусії щодо існуючих концепцій демократичного громадянства зумовлені (1) внутрішньою ускладненістю, (2) нормативністю та (3) відсутністю єдності в тлумаченні термінології. Існуючі концепції диференціюються, головним чином, за ступенем участі громадян у суспільному житті та згруповані в елітарні, мейнстрімні та перехідні варіації. Водночас ключовою тенденцією педагогічних досліджень сутності демократичного громадянства в Канаді можна кваліфікувати перехід від декларування простого усвідомлення громадянами власних прав і обов'язків та прихильності до ідеалі – демократії — до стимулювання ініціативи, що сприяє у житті громади та суспільства.

Ключові слова: Канада, громадянство, громадянська освіта, витоки демократичного громадянства, елітарний і мейнстрімний підходи.

ДЕМОКРАТИЧНА ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В КАНАДІ

Володимир Погребняк

Citizenship education of young people, their active bringing to participating in state-creative and public processes are the primary tasks of the educational system in the conditions of present time. It is thereon marked in the National Programme of Patriotic Education, National Doctrine of Development of Education in Ukraine, in the National Strategy of Development of Education in Ukraine on a period till 2021, the Laws of Ukraine “About Education” and “About Higher Education”, other normative pedagogical documents.

Noticeable contribution to the study of philosophical, methodological, theoretical and methodical principles of citizenship education in foreign and native pedagogical science has been carried out by N. Abashkina, A. Aleksiuk, Yu. Alfiorov, R. Alehandro, P. Clark, O. Dzhurytsky, M. Edwards, J. Gaventa, J. Heater, A. Huges, N. Lavrychenko, M. Leschenko, Z. Malkova, B. Melnychenko, L. Puhovska, A. Sears, O. Sukhomlynska, K. Taylor, I. Vasylenko, N. Voskresenska, B. Vulfson and other researchers.

In the situation of world integration processes the civil education grows in perseverance in the practice of higher pedagogical educational institutions, inasmuch as the realisation of democratic principles in comprehensive school educational process under contemporary conditions of society renovation and public activity rise requires the realisation of correct teacher professional training.

Consequently, from our viewpoint, the system of goal-directed teachers-to-be professional training at Ukrainian national higher pedagogical educational institutions, which is targeted to make teachers-to-be ready to appreciate the civil education goals within the activity of comprehensive school, is on the expansion phase now.

The right functioning of the system of citizenship education, first of all, requires the corresponding scientifically-methodical providing created on the basis of interpretation of native and foreign achievements in this sphere. Thus organizationally-pedagogical conditions and methodical facilities of citizenship education in pedagogical science and

educational practice of foreign countries, which have passed the prolonged way of origin, becoming and development of democratic society and school, are worked out in details. Along with that in Ukraine, unfortunately, not numerous researches made by I. Vasylenko, M. Guriy, O. Zaharova, T. Lihnevskaya, Yu. Toporkova and M. Shabinsky are devoted to the study of world experience of citizenship education of young people. For this reason, in the context of the outlined questions it is decided to carry out the comparative pedagogical analysis of theory of democratic citizenship education in Canada with the purpose of establishment of the leading theoretical approaches to its realisation as means of development of democratic state.

At the present time the significance of democratic citizenship education is determined not only by positive influence of its high organization level upon the political situation or government activity on the whole, but specifically by its influence upon providing with civic responsibility and activity, realization of processes of intra-social and international co-operation and unity. In spite of the fact that civil education always was in the highlight of teaching science and practice, all these aspects, unfortunately, didn't find an appropriate reflection in educational and teaching process. Conventionally the problem of citizen education was imposed on family, school and church, but above all forming youth tolerance, obedience and duty devotion, which were taken up as the main forming components of responsible citizenship, were considered to be their key target. In light of the latest social processes the adequacy of this approach to the civil education nowadays gives the raise to doubts and is a controversial one from our point of view [39].

The idea of citizenship is historically based on conception of participating in common life of homogeneous group in civilized manner and contacted with implementation of functions, which provide its vital tasks and survival optimally. At the same time modern complication of economic connections and productive processes, development of the newest transport and communication facilities have resulted in integration and globalization, the comprehensive deep contacts between the most various cultural groups worldwide. Thus, the development of citizenry cultural variety and increasing of countries interdependence result in necessity of development of new approaches to definition of citizenship phenomenon while the civil education itself requires the

renewal of methodological-and-theoretical and methodical principles in accordance with modern sociocultural circumstances [26].

From the beginning of the 19th century the belief that democratic government is in charge of education of citizen who are the source and, to a certain extent, a legislative, social, economic, political and cultural regulator in the country has been disseminated in Canada. In 1848 E. Ryerson said that “public education and public liberty stand or fall together” [31, 296].

Thenceforth national education in Canada is considered to be means of national membership feeling rise and the province governments are responsible for it. The civil education is correlated with forming devotion to (British) Crown, Canada, separate province and local community. Along with state system development and formation of nation, the basic accents of citizen education have been gradually displaced from the completely passive liking for abstract ideas and recognition of community to activation of the energetic participating in social life of the democratic country.

In view of the above said to the middle of the 20th century the citizenship in Canada has been gradually formed as a conception which could not be interpreted only as legal, officially recognized in the country status with appropriate consequences. Nowadays this concept is determined as four leading compile parts: civil, correlating with rights necessary for providing fundamental individual freedoms; political which assumes a right to participate in political activity; social, related to the right on economic prosperity and personal safety; moral, that represents general public ideas about “a good citizen” [30, 389].

Thus, the civil education as the pedagogical phenomenon is considered by the educators of Canada in the aggregate of civil, political and social rights, their understanding and accepting duty and responsibility for active participating in the democratic governing the country. Except it, the different approaches to its realization expect embodiment of such aspects of democratic citizenship as development of critical attitude and necessity in active voice in social life, and also mastering main information from national history and geography, or forming “cultural literacy”. These spheres of democratic citizenship are consistently realized in educational establishments of Canada with beginning from preschool; the special attention is paid to elucidative activity with adult population, first of all with immigrants, in the system of lifelong education [20, 4].

Increasing attention to the problems of democracy and civil society brought to the variety of approaches to interpretation of essence and components of the democratic citizenship in different social groups and teaching process in separate regions of Canada [33, 8]. So, the active theoretical searches for achieving the integrated vision of citizenship nature and improvement of civil education methods are carried out. For the reason of ensuring the unity of different institutions energies and helping in coordinating the federal and provincial initiatives in this field the Canadian Association for the Social Studies (CASS) has founded the Committee for Effective Canadian Citizenship Education. The Faculty of Education of the University of New Brunswick studies its distinguishing conceptions and different aspects which were offered by Canadian and foreign educators with a view to form the one methodological and theoretical approach and to elaborate the methodical principles of realization of civil education in educational and teaching process in comprehensive and high school and in the system of postgraduate and lifelong education on that basis [20, 5-6]. The investigations with a view to detect the main methodological approaches, theoretical principles and methodical basis of realizing civil education which are similar to the aforesaid and common in pedagogical researches of many scientists are carried on by A. Sears at University of British Columbia [33].

Thus the integration of scientific views on the civil education in Canada makes it possible to consider this pedagogical phenomenon to consist of the aggregate of such forming components as: mastering main information from Canadian history, geography, culture and other social studies; the development of critical but still responsible civic position, skills and habits of participating in social life; forming of respect and desire to protect nature and environment and take care of them; understanding of own mission and peculiarities of international relations in multicultural surroundings.

Now let us to cast a light on illustrating of specific character of interpreting and embodiment of these forming components in scientific-research and elucidative activity of Canadian scientists and educational institutions.

In Canada the components of civil education traditionally embodied as an added feature in course of studying history, geography in part and social studies in the course of time. So, in Ontario province the essence of these subjects in 1961 was formulated by Ontario Social Sciences Study Committee which pointed to the fact that “schools

tended to treat history as “a body of knowledge that must be acquired by anybody who is to become a good citizen”, but at the same time “in view of the complexity of world problems, simply learning facts was not enough” [28, 88]. The Committee announced: “If we are thinking of producing responsible democratic citizens, students should be able to read currently available information and discuss it sceptically, and with some notion of the value of evidence, some notion of relevance and irrelevance, and some discrimination between facts and prejudices ... without some ability of this sort, they cannot pull their weight in the democratic process” [28, 89].

In 1967 the Canadian association “National History Project” recognized that in general over the time of studying the historical disciplines Canadian pupils and students do not come up to the required level of civil self-inquiring, the appropriate social skills and habits and that studying of history differs cardinally and critically in French-speaking Quebec and English-speaking provinces [11, 24]; moreover all extant historical education models have less common features with the life of youth who masters them [11, 32].

In spite of the fact that the orientation and substance of courses in history in Canada have met with the material changes since the beginning of the 20th century, they are not without criticism now. It is important to note that there is no general approach to Canadian history interpretation; in accordance with it in separate provinces it is elucidated in different textbooks and manuals on basis of different methodological and theoretical positions. In addition, the history as a subject is not considered to be a basis and principal mean of the civil education; it is one of the forming components of social studies which are characterized by different degree of orientation to the forming of citizenship. On this occasion J. Grant says that unfortunately in the accomplishment of the civil education “the teaching of social studies in Canada has tended to be pretty haphazard and probably not very well done” [9, 49].

In accordance with civilizational tendencies of information-oriented society the Canadian government lays down the priority attention to raising the scientific, technological, engineering, business education and computer knowledge as an essential prerequisite to the development of national economics. At the same time the Canadian Association of University Teachers (CAUT) accentuates on the thing that the importance and necessity of social investigations and civil education should not be underestimated. In the report presented to parliamentary committee in 1988 the Association proved the necessity

of activation of the development of humanities and social sciences and showed their importance for understanding the influence of cultural and social factors on engineering process improvement. The Association came to a conclusion that except of economic and polytechnic education Canadians “must also know themselves — their history, literature, philosophy — if they are to have the self-confidence to compete as an equal player in the world economy” [3, 7].

More than four decades ago (1975) the Commission on Canadian Studies headed by T. Symons analysed the state of affairs in this sphere in comprehensive and higher educational establishments and made a proposal to determine the demands and quality standards which should be achieved by the graduates in understanding of political system, government and civil society [36]. But in 1992 the scientist pointed out again that “the knowledge base ... necessary if citizenship is going to have any meaning, remains inadequate, and that it is “ghettoized” by being taught in isolation, rather than pervasively, throughout the curricula” [35, 60]. Moreover, according to the results of special research more than four and a half million Canadian adults are recognized to be functionally uneducated in the field of civil education; in accordance with it such lack of education remains the principal barrier to the development of individual cultural literacy for democratic society development worldwide [20, 11].

Thus, inasmuch as the valid democracy demands active citizen participation in making socially necessary resolves, forming of functional education and civil competence are the principal terms of this participation realization. According to the definition given by UNESCO the functional civil education makes modern democracy possible, it “empowers the individual both in the psychological and the social sense, and ... sharpens consciousness, creates discontent with the unacceptable, and adds potential to individual capacity for participation” [2, 13-14].

In turn the valuables of the democratic world view are “engaged in a shared search for the common good, and ... cooperate in trying to achieve it. It requires values, not just of cooperation, but of mutual respect and tolerance for fellow participants” [23, 214]. From a point of view of J. Kidd, unfortunately, the evaluative component of citizenship moral aspect is frequently ignored: it reveals itself in superficial signs, for example, in symbolism, appeals and discussions it is often adverted to on the election eve; but morality “turns the concept of citizenship into an ideal of justice and duty against which the achievements of people

can be measured and towards which aspirations can be directed” [15, 389].

Hence the development of responsible citizenship provides not so much for execution of formal assumptions as, for instance, participation in election process, as for rise of conscientious attitude, respect and support in formation of social democratic civic valuables and readiness to assert them.

Ontario Social Sciences Study Committee drew attention to the fact that responsible citizenship education is directed to formation of youth conscientious attitude to the democratic social valuables and appropriate behaviour principles. “Social studies were to promote the development among students of consideration for others, willingness to accept responsibility and to work with others ..., attitudes of helpfulness and loyalty to friends, home, school and community and, in general, of qualities that enable the individual “to be a good citizen”. Co-operation in a democratic group requires self-control, intelligent self-direction, and the ability to accept responsibility” [7, 90].

Canadian educational establishments take these principles into account and insert the problems of civil education in their teaching and educational syllabuses. Canadian School Boards Association declares that “personal and social skills that promote self-esteem, individual responsibility and respect for others should be taught. Graduates should be able to make moral and ethical decisions” [18, A6]. In accordance with this declaration the principle civil education valuables should be “tolerance, cooperation, fair play, moderation, rationality and critical thought” [22, 77]. Likewise, in Alberta province the object of citizen education is determined as “development of desirable personal characteristics such as integrity, honesty, fairness, generosity, self-esteem, respect for others, responsibility for one's actions, a sense of justice, tolerance, open-mindedness, respect for the environment, sharing, stewardship, and cooperation” [34, 17].

It affirms that under the modern circumstances the concept of high morality and ethical problems are frequently connected with a matter of environmental preservation and protection at the rate of region, country and world scale. Thus, the confidence in the necessity of nature protection is considered to be a forming component of the established democratic citizenship. According to the passed by the Canadian government “Green Plan” which declares that the society is in charge of the environmental preservation and protection, the necessity of bringing up the sensitivity to environmental problems in the educational

establishments was established. A responsible citizen has to be not only well-informed scientifically on the essence of environmental problems, but be able to form a correct estimate conversationally, to think “scientifically, philosophically, morally, historically, and aesthetically” [13, 174].

In view of these demands and tendencies B. Chisholm, an outstanding public figure and enlightener, made a suggestion to extend educational content by integration of universal approach to educational process implementation, mainly to supply youth familiarization with the principal world social development systems. From the viewpoint of the researcher, “existing barriers in people’s minds to world co-operation and peace are the inevitable result of the learning process to which almost all the world’s children are subjected and that it should be possible to develop a system of education which will not produce these barriers” [4, 13].

At the close of the 20th century the civil education in Canada keeps on concentrating about the local, provincial and national perspectives, notwithstanding the world growth in integration and interdependence. G. & P. Schuyler pay attention to this deficiency: “Canada’s complex relationship with the rest of the world should be reflected in education that prepares Canadians to be world citizens, to participate effectively in political and economic processes and to understand and influence public policy whether we are talking about energy, free trade, agriculture, or the environment, in Canada or abroad” [32, 162].

Accordingly, in context of the world integration processes, scientists study the phenomenon of democratic citizenship in different aspects: historical and social (D. Heater [10], P. Riesenberg [29]); philosophical and political (B. Barber [1], O. Ichilov [14], W. Kymlicka [17]); feminist (C. Pateman [24], A. Phillips [25]). A. Hughes proves that the Canadian researchers, mainly, are concentrated not so much on the examinations of the strictly specialized definition of citizenship, as on finding out certain common essence of “a good citizenship” [12, 20].

As we have found out, today citizenship education in Canada is one of the most important tasks of the public educational system. M. Conley emphasises that the main duty of public education is “preparation of a citizen in the widest understanding of this notion” [5, 134]. Thus, various interpretations of citizenship and its components are bound to development of identity sense – “awareness of difference of separately taken everyone from all others” [21, 6]. The concept,

initially, contains knowledge of own rights and duties and fondness for the ideals of Canadian democracy [12, 18]. G. Tomkins notices that “aim of citizenship, though, decently represents those tasks, what Canadians determine for social education, even if they do not divide general presentations in relation to impersonation of character of a “good” citizen or “good” Canadian” [37, 15].

We know that theory of meaningful and at the same time contradictory conceptions, worked out by W. Gallie, is based on idea, that there are “theoretical approaches the appropriate usage of which unavoidable generates endless discussions about their correct technique” [8, 158]. In the same way debates arise up not because their participants characterize different conceptions with identical names and terms by mistake, but due to their internal complication and contradiction which “still cannot be confirmed or refuted by any arguments and evidences, however continues to refresh themselves by full-range of proofs and facts” [op. cit.]. It hints the essence of democratic citizenship in a full degree: most researchers operate with similar definitions of “knowledge”, “ability”, “skills”, “values” and “participation”; however, they expose considerable divergences in understanding their nature, role and importance [19, 835].

Thus, contradiction of approaches to citizenship education is shown in the questions of ambiguous interpretation of terminology. For example, notions “an educated citizen” or “responsible citizenship” often represent the result of citizenship education – in opinion of P. Komisar and J. McClellan – by “system-doubtful educational slogans” [16, 200], as they frequently reproduce certain isolated political and social interests [27, 308]. Authors describe these catchphrases as “empty”, while they are not explained, *id est* the limits of their supplement are not defined “to the certain sharp-edged number of positions in more global system of coordinates” [16, 200-201].

Multiplicity of conception of citizenship is predefined not only by its internal complication but also by normative character: normative theories are often deprived of general, universal positions because of their explanation “through the prism of morality” [6, 24] (that, as it is known, is relatively and frequently subjective – V. P.). Pedagogical analysis allowed showing considerable variations in understanding this conception in historical and cultural process and, unfortunately, to come to the conclusion about its uselessness as to the reference-point for modern education due to the out-of-date limited nature of traditional approaches [26].

R. Woyach notices that various conceptions of democratic citizenship exist as a “complex aggregate of ideas” from elite to populist [38, 46-47]. Like that, O. Ichilov writes about possibility of their differentiation by the sign of width / limited nature of a citizen role, which is established by the authors of these [14, 20-21] conceptions. Present approaches substantially differ in judgements about nature of citizenship, by degree of participation of citizens in life of state, and by conditions necessary for providing this participation. The supporters of elite conceptions are penetrated by potentialities of citizens to understand and adequately solve questions of public life. Accordingly, they consider politics as area of professional “experts”, abandoning to ordinary citizens only possibility to elect these specialists in a constitutional way. Opponents reject this kind of vision of citizenship and insist on the wide social participating in a political process, marking that “concrete citizens are the best defenders of their own interests” [38, 48], and that self-participation provides the deeper understanding of common problems [24, 41].

The conducted research allows to draw a supposition that civil education in pedagogical science of Canada is concentrating on learning civil, political and social rights, providing their understanding and accepting obligation and responsibility for energetic contributing in the democratic governing the country. This idea is strong-minded as four principal compile fragments: civil, associating with rights essential for providing fundamental individual liberties; political, which adopts a right to participate in political activity; and social, related to the right on economic wealth and private wellbeing; moral, that represents overall public concepts about “a good citizen”. Thus, civil education in Canada is the leading condition and source of the democratic state development and realisation of socio-economic, educational and elucidative policy in the country on principles of humanism, common respect and tolerance.

References:

1. Barber B. R. (1984) *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, University of California Press.
2. Bhola H. S. (1990) *Literacy for Survival and for More Than Mere Survival*. Geneva, International Bureau of Education, UNESCO.
3. CAUT Brief for House of Commons, Standing Committee on Secretary of State. Proceedings. 1988. February.
4. Chisholm Brock. (1992) *Education for World Citizenship*. Humanist in Canada. Summer. P. 13.

5. Conley M. W. (1989) Theories and Attitudes towards Political Education. [In:] Canada and Citizenship Education. Ed. by K. A. McLeod. Toronto, Canadian Education Association. P. 137-156.
6. Connolly W. E. (1974) The Terms of Political Discourse. Lexington, KY, D. C. Heath.
7. Frye Northrop. (1962) Design for Learning. Toronto, University of Toronto Press.
8. Gallie W. B. (1964) Philosophy and Historical Understanding. London, Chatto and Windus.
9. Grant John. (1992) Standing Senate Committee. Proceedings. March, 17. P. 49.
10. Heater D. (1990) Citizenship: The Civic Ideal in World History Politics and Education. London, Longman.
11. Hodgetts A. B. (1968) What Culture, What Heritage? A Study of Civic Education in Canada. Toronto, OISE.
12. Hughes A. (1994) Understanding Citizenship: A Delphi Study. [In:] Canadian and International Education. No 23. P. 13-26.
13. Jickling Bob. (1991) Environmental Education and Environmental Advocacy: The Need for a Proper Distinction. Canadian Issues. No 13. P. 169-176.
14. Ichilov O. (1990) Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy. [In:] Political Socialization, Citizenship Education and Democracy. Ed. by O. Ichilov. New York, Teachers College Press. P. 11-24.
15. Kidd J. R. (1963) Learning and Society. Canadian Association for Adult Education. Toronto, Mutual Press.
16. Komisar P., McClellan J. (1961) The Logic of Slogans. [In:] Language and Concepts in Education. Ed. by B. O. Smith & R. B. Ennis. Chicago, Rand McNally. P. 195-215.
17. Kymlicka W. (1989) Liberalism, Community and Culture. Oxford, Clarendon Press.
18. Lewington Jennifer. (1992) Trustees Propose Education Goals. Globe and Mail (Toronto). April, 10. P. A6.
19. Marker G., Mehlinger H. (1992) Social Studies. [In:] Handbook of Research on Curriculum. Ed. by P. W. Jackson. New York, Macmillan. P. 830-851.
20. McKenzie Helen. (1993) Citizenship Education in Canada. Toronto, University of Toronto, Political and Social Affairs Division.
21. McLeod K. A. (1989) Exploring Citizenship Education: Education for Citizenship. [In:] Canada and Citizenship Education. Ed. by K. A. McLeod. Toronto, Canadian Education Association. P. 5-17.
22. Osborne Kenneth. (1988) Political Education in the Schools of Western Canada. [In:] Pammett Jon H. Political Education in Canada. Jon H. Pammett, Jean-Luc Pepin [eds.]. Halifax, The Institute for Research on Public Policy. P. 67-89.
23. Pammett Jon H. (1988) Political Education in Canada. Jon H. Pammett, Jean-Luc Pepin [eds.]. Halifax, The Institute for Research on Public Policy.
24. Pateman C. (1970) Participation and Democratic Theory. Cambridge, Cambridge University Press.
25. Phillips A. (1993) Democracy and Difference. University Park, Pennsylvania University Press.

26. Pogrebnyak V. (2014) Education of Democratic Citizenship in Canada. Педагогічні науки. Зб. наук. пр. Полтавськ. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Полтава, ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Вип. 61-62. С. 40-46.
27. Popkewitz T. P. (1980) Global Education as a Slogan System. [In:] Curriculum Inquiry. No 10. P. 303-316.
28. Report of the Social Sciences Study Committee. [In:] Frye Northrop. (1962) Design for Learning. Toronto, University of Toronto Press.
29. Riesenberg P. (1992) Citizenship in the Western Tradition. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
30. Ross Aileen D. (1963) Citizenship Today. Learning and Society. J. R. Kidd [ed.]. Toronto, Canadian Association for Adult Education; Mutual Press Limited. P. 383-392.
31. Ryerson Egerton. (1848) The Importance of Education to a Manufacturing and Free People. Journal of Education for Upper Canada. October. Vol. 1. No 10. P. 290-296.
32. Schuyler Patricia, Schuyler George W. (1989) Thoughts on Education for Global Citizenship. [In:] Canada and Citizenship Education. [Keith A. McLeod, ed.]. Toronto, Canadian Education Association. P. 160-163.
33. Sears Alan. (1992) Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology. Proceedings. May, 19. P. 8.
34. Secondary Education in Alberta. (1985) Edmonton, Alberta Department of Education.
35. Standing Senate Committee. (1992) Proceedings. March, 17. Part 2. P. 60-61.
36. Symons T. H. B. (1975) To Know Ourselves: The Report of the Commission on Canadian Studies. Ottawa, Association of Universities and Colleges of Canada.
37. Tomkins G. S. (1983) The Social Studies in Canada. [In:] A Canadian Social Studies. Ed. by J. Parsons, G. Milburn & M. van Manen. Edmonton, University of Alberta Press. P. 12-30.
38. Woyach R. B. (1991) The Political Perspective: Civic Participation and the Public Good. [In:] Social Science Perspectives on Citizenship Education. Ed. by R. E. Gross & T. L. Dynneson. New York, Teachers College Press. P. 43-65.
39. Погребняк В. (2015) Пошуки педагогами Канади сутності демократичної громадянськості: від поінформованості до активної участі. Педагогічні науки. Зб. наук. пр. Полтавськ. нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Полтава, ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Вип. 64. С. 40-44.

ВІТАГЕННЕ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Євгенія Починок,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Олена Корецька,

здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Стаття присвячена характеристиці сутності та прийомів вітагенного навчання, визначенні його педагогічного потенціалу під час реалізації компетентнісного підходу до навчання природознавства. Встановлено, що прийоми вітагенного навчання дають багато можливостей у початковій школі за рахунок активізації життєвого досвіду учнів, опори на їхню творчість, ініціативність та самостійність, розкриття потенційних розумових можливостей, застосування практичних навичок у проблемних ситуаціях.

Ключові слова: вітаненне навчання, компетентнісний підхід до навчання природознавства, початкова освіта.

The article is devoted to the characteristics of the essence and methods of vitagenic education, the determination of its pedagogical potential during the implementation of the competence approach to natural science education. It has been established that the methods of vitamin education provide many opportunities in primary school due to the activation of students' life experience, reliance on their creativity, initiative and independence, disclosure of potential mental capabilities, application of practical skills in problem situations.

Key words: welcome education, competence-based approach to teaching natural science, primary education.

VITAGEN TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH

Yevheniia Pochynok, Olena Koretska

Концепція Нової української школи спрямована на реформування усієї системи освіти, особливо початкової. В умовах інформатизації та глобалізації суспільства її провідна ідея – це максимальне наближення навчання до реального життя, у якому особистість буде різнобічно та повноцінно розвиватися, проявляти активну соціальну взаємодію, самостійно та критично опрацьовувати інформацію з різних джерел та успішно реагувати на вимоги часу. У свою чергу, це зумовлює перехід кількісного результату навчальної діяльності у якісний: важливий не обсяг засвоєних знань, а безпосереднє уміння здобувати їх самостійно та використовувати у практичній діяльності. Така концепція організації навчання у початковій школі виражає сутність компетентнісного підходу, за якого зміст освіти становить собою сукупність ключових компетентностей особистості, що необхідні їй для життя.

Однією із ключових компетентностей молодшого школяра є природознавча компетентність як результат розвитку в учнів здатності до самостійного осмислення природи, і себе в ній як невід'ємної частини. Тому визначальним моментом у реалізації компетентнісного підходу до навчання природознавства стає життєвий досвід особистості, який актуалізується при вирішенні життєвих ситуацій. Формуванню життєвого досвіду молодших школярів сприяють вітагенні технології навчання, які повністю втілюють принципи особистісно-орієнтованого та навчання на засадах компетентнісного підходу.

Відтак *мета роботи* полягає у характеристиці сутності та прийомів вітагенного навчання, визначенні його педагогічного потенціалу під час реалізації компетентнісного підходу до навчання природознавства.

При опрацюванні теми роботи було використано матеріали проведених наукових досліджень та метод ретроспективного аналізу літературних джерел. Педагогічний потенціал вітагенних технологій навчання природознавства у початковій школі визначено на основі методів експертної оцінки та педагогічного прогнозування. Шляхи реалізації компетентнісного підходу до навчання природознавства з використанням вітагенних технологій окреслено за допомогою морфологічного методу і моделювання.

Проведені дослідження вітагенного навчання засвідчили підвищений науковий інтерес до їх реалізації у процесі здійснення

компетентнісного підходу до навчання молодших школярів. Так, ще у епоху Відродження такі науковці, як Дж. Дьюї, М. Монтень, Ф. Рабле пропонували навчати дітей на основі тісного зв'язку знань із реальним життям та чуттєвим досвідом дитини. Підтримували таку концепцію навчання й Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський тощо. Ґрунтовні напрацювання із вказаної проблеми знаходимо у роботах російських педагогів А. Белкіна, А. Вербицької, Т. Волобуєвої. Ідею вітагенної освіти ще у 80-х роках минулого століття пропагував видатний грузинський педагог Ш. Амонашвілі, однак активного розвитку вона набула саме завдяки дослідженням А. Белкіна. Останній наголошував на важливості життєвого досвіду особистості та закликав чітко розмежовувати основні поняття вітагенної педагогіки «досвід життя» і «життєвий досвід».

На думку вченого, *досвід життя* становить собою вітагенну інформацію, що пов'язана з розумінням таких станів життя і діяльності, які не мають для людини достатньої цінності, а *життєвий досвід* – це та вітагенна інформація, яка безпосередньо стала надбанням особистості та знаходиться в резервах довготривалої пам'яті у стані постійної готовності до самоактуалізації в адекватних ситуаціях. При цьому трансформація досвіду життя в життєвий досвід відбувається за схемою: розум + почуття = дії. [5, С. 62] За традиційної системи навчання цієї трансформації не відбувається, оскільки фундамент пізнавальної діяльності становить саме досвід життя, тобто інформація, яка отримана під впливом зовнішніх чинників, а не здобута самостійно. Зважаючи на це, традиційні педагогічні технології не забезпечують реалізацію компетентнісного підходу, на відміну від вітагенних.

Процес переходу досвіду життя особистості в життєвий досвід, що в конкретному випадку становить собою природознавчу компетентність молодшого школяра, включає в себе декілька взаємопов'язаних *етапів*:

- первинне недиференційоване сприйняття вітагенної інформації;
- критичне опрацювання, оцінка та класифікація вітагенної інформації.
- настановний етап. Особистість створює установку на запам'ятовування певної інформації з її диференціацією на важливу та менш важливу. Кінцевий результат такої

диференціації трансформується безпосередньо у життєвий досвід. [4, С. 44]

За визначенням Т. Волобуєвої, «вітагенне навчання – це навчання, засноване на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях». [1]

На основі кількох дефініцій можемо визначити поняття *вітагенне навчання природознавства* як компетентнісно зорієнтовану інноваційну технологію навчання, що ґрунтується на активізації природознавчого досвіду учнів з метою формування природознавчої компетентності. Вітагенне навчання природознавства дозволяє учням відчувати себе повноцінними суб'єктами навчальної діяльності та носіями ціннісної інформації, яка корисна та потрібна суспільству. Спираючись на дослідження К. Крутій [3] спробуємо окреслити основні *принципи вітагенного навчання природознавства* у початковій школі:

- *принцип пріоритетності життєвого досвіду дитини у вивченні природознавства* ґрунтується на трансформації теоретичних знань у ціннісні, які несуть практичну значимість та можуть бути корисними в подальшій практичній діяльності;
- *принцип реалізації потенційних можливостей* – опора на позитивну мотивацію до пізнання навколишньої дійсності та розвиток здібностей учня, що втілюється через індивідуальний підхід до кожної дитини у процесі навчання природознавства;
- *принцип максимального використання життєвого досвіду дитини* передбачає життєву та практичну спрямованість навчальних матеріалів та завдань із природознавства на основі інтересів та життєвого досвіду, максимальну самостійність молодших школярів;
- *актуалізація інтелектуального потенціалу дитини* – створення оптимальних умов для розвитку розумових здібностей дитини, формування відчуття впевненості у власних силах, самоповаги та відсутності страху до помилок;
- *комплексність та взаємопов'язаність прийомів вітагенних технологій*. З метою підвищення результатів навчання природознавства усі прийоми вітагенних технологій повинні застосовуватися комплексно залежно від теми, мети та поставлених навчальних завдань. Важливо практикувати

використання прийомів різних за складністю, щоб забезпечити переходи учнів на нові рівні засвоєння вітагенної інформації.

Варто зауважити, що рівні засвоєння вітагенної інформації – динамічні та взаємопов'язані. Вітагенна інформація може набувати різного ступеня значимості та переходити з одного рівня на інший. Виділяють три *рівні засвоєння вітагенної інформації*:

- *операційний* – установка на слабке запам'ятовування. Інформація не має для особистості великої значущості, тому зберігається в пам'яті «про всяк випадок»;
- *функціональний* – інформація більш значуща, тому термін її збереження зростає. Така вітагенна інформація використовується у ситуаціях вибору;
- *базовий* – установка на тривале запам'ятовування, найвищий рівень значимості інформації. На цьому рівні інформація використовується у вирішенні проблемних ситуацій. [1; 2, С. 9]

Існує багато методів та прийомів вітагенного навчання, які можна використовувати на уроках природознавства у початковій школі. Найбільш поширеним методом саме у роботі з молодшими школярами є *голографічний метод проєкції у навчанні*, який передбачає вивчення предмета чи явища у кількох проєкціях, тобто багатомірно, на основі життєвого досвіду особистості.

Конкретно на уроках природознавства молодші школярі можуть вивчати об'єкти та явища природи не менше, ніж у трьох різних проєкціях: *вітагенній* (вітагенна інформація, яка актуалізується за ініціативи вчителя для засвоєння учнями нових знань); *стереопроекції* (інформація, що йде від вчителя, який опирається на вітагенну інформацію учнів); *голографічній* (інформація, яка надходить з будь-якого додаткового джерела: підручника, засобів масової інформації, різних навчальних матеріалів тощо). [4, С. 45] Варто відзначити, що метод голографічної проєкції у навчанні природознавства є особливо ефективним, адже його використання значно полегшує формування багатьох абстрактних понять з природознавства шляхом їх всебічного вивчення. Крім цього, саме голографічна проєкція дозволяє застосовувати серед інших джерел передачі інформації електронні засоби навчання, які є особливо доцільними в умовах сучасного дистанційного навчання та підвищеного інтересу молодших школярів до віртуального простору. Голографічний

метод проекції має місце не тільки у процесі викладання, але й у процесі самостійного навчання учнів. Тоді голографічна проекція ґрунтується не на інформації, отриманій із зовнішніх джерел, а на внутрішніх ресурсах та потенційних розумових можливостях школярів.

Сучасна педагогіка дає можливість використовувати різноманітні *прийоми вітагенного навчання* з голографічними проекціями, серед яких науковці А. Анджеєвська, Ю. Беднарек, О. Янкович [5, С. 63] пропонують такі:

- *прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду* з розкриттям його зв'язків в освітньому процесі. Навчальна інформація співвідноситься з вітагенною, робляться висновки та оцінні судження відповідно до освітньої мети;
- *прийом стартової актуалізації життєвого досвіду учнів* – передбачає визначення життєвого досвіду, який уже наявний з теми, що вивчається. Такий прийом доцільно використати на етапі актуалізації знань та мотивації навчальної діяльності учнів. Приміром, при вивченні теми «Кругообіг води в природі» у 2 класі доцільно буде визначити, що діти знають з власного досвіду про утворення опадів, пари, різні стани води тощо;
- *прийом додаткового конструювання незавершеної освітньої моделі* полягає в тому, що вчитель пропонує ідею, незавершений текст, малюнок, схему тощо, а учні повинні доповнити його, використавши свій життєвий досвід. Так, наприклад, можна використати цей у прийомі при вивченні ланцюгів живлення: дати учням незавершені схеми ланцюгів живлення, щоб вони самостійно доповнили їх;
- *прийом вітагенного одухотворення об'єктів живої і неживої природи* є одним із найбільш ефективних на уроках природознавства у початковій школі. Він передбачає надання цим об'єктам людських рис, завдяки чому можна краще вивчити притаманні їм властивості. Такий прийом позитивно вплине не тільки на формування природознавчої компетентності, а й на розвиток уяви, творчості, мовлення, креативного мислення;
- *прийом вітагенної аналогії* – порівняння нових предметів та явищ із тими, що вже є у вітагенному досвіді;

- *прийом вітагенного синтезу* – об'єднання, узагальнення кількох понять, явищ в одне ціле.

Як бачимо, прийоми вітагенного навчання дають багато можливостей для реалізації компетентнісного підходу до навчання природознавства у початковій школі за рахунок активізації життєвого досвіду учнів, опори на їхню творчість, ініціативність та самостійність, розкриття потенційних розумових можливостей, застосування практичних навичок у проблемних ситуаціях. Основний акцент за умов вітагенного навчання природознавства робиться на пізнавальному інтересі учнів, що є провідним мотивом самонавчання та самовиховання, а отже, зумовлює формування природознавчої компетентності як однієї із ключових компетентностей сучасної особистості.

Література:

1. Волобуєва Т. Вітагенні технології компетентнісного навчання. Освіта.ua. веб-сайт. URL: <https://ru.osvita.ua/school/method/technol/637/>
2. Кривенко В. А. Содержание и технология витагенного обучения учащихся / В. А. Кривенко // Наука и школа. 2009. № 3. С. 8–12
3. Крутій К. Вітагенний досвід як чинник збереження психологічного здоров'я дитини дошкільного віку / К. Крутій // Управління. Дитячий садок. 2014. № 2 (36). С.11–14.
4. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк. 2015. 102 с.
5. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2015. 212 с.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Людмила Процай

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

У статті представлено практичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання інформатики молодших школярів, формування готовності до інтегрування змісту інформатики. Презентовано програмові результати навчальної дисципліни «Методика навчання інформатики», як обов'язкового освітнього компонента освітньо-професійної програми «Початкова освіта» (бакалаврський рівень). Розкрито особливості викладання змісту інформатичної освітньої галузі, методики лекційних і практичних занять та самостійної роботи студентів.

Ключові слова: методика навчання інформатики, програмові результати, інформатична освітня галузь, цифрова компетентість вчителя.

The article presents the practical aspects of future primary school teachers training to teach computer science among primary schoolchildren, the formation of readiness to integrate the content of computer science. The program results of the discipline "Methods of teaching computer science" as a mandatory educational component of the educational-professional program "Primary Education" (bachelor's degree) have been presented: to demonstrate knowledge of the content and constructing features of computer science propaedeutic course, normative documents for teachers to rely, methods, forms and means of educational space organization as well as the structure of computer science lesson in primary school; to know the computer training requirements for students; general requirements for the formation of logical, critical and algorithmic thinking of primary schoolchildren; be able to implement the goals and objectives of teaching computer science in primary school, to analyze and self-analyze lessons; to apply knowledge of the basic tools, methods and forms of the educational

process organization for computer science lessons and integrated lessons; to model lesson outlines on separate topics of the primary school computer science course; to apply innovative didactic technologies as well as advanced pedagogical experience in teaching computer science and take into account the dynamics of ICT development; to compile systems of propaedeutic tasks to get acquainted with new material, educational tasks for the formation of information and communication and digital literacy of primary schoolchildren. The peculiarities of teaching the content of computer science education, methods of lectures and practical classes and students' independent work have been revealed.

Key words: methods of computer science teaching, program results, computer science education, digital competence of teachers.

PRACTICAL ASPECTS OF INFORMATICS TEACHING METHODS IN PRIMARY SCHOOL

Lyudmyla Protsai

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти затвердженого постановою КМУ від 21 лютого 2018 року, вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності. Однією з них є 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.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання інформатики та інформаційно-комунікаційної компетентності здобувачів початкової освіти визначено за інформатичною освітньою галуззю. Метою інформатичної освітньої галузі є формування інформаційно-комунікаційної компетентності та інших ключових компетентностей, здатності до розв'язання проблем з використанням цифрових пристроїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження, власного та суспільного добробуту, навичок безпечної та етичної діяльності в інформаційному суспільстві. Здобувач освіти: знаходить, подає, перетворює, аналізує,

узагальнює і систематизує дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем; створює інформаційні продукти та програми для ефективного розв'язання задач/проблем, творчого самовираження індивідуально та у співпраці, за допомогою цифрових пристроїв та без них; усвідомлено використовує інформаційні і комунікаційні технології та цифрові пристрої для доступу до інформації, спілкування та співпраці як творець та (або) споживач, а також самостійно опановує нові технології; усвідомлює наслідки використання інформаційних технологій для себе, суспільства, навколишнього світу та сталого розвитку, дотримується етичних, міжкультурних та правових норм інформаційної взаємодії [1].

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи передбачає формування готовності до навчання молодших школярів інформатики. Готовності до інтегрування змісту інформатики в інші предмети та навпаки. Програмові результати навчальної дисципліни “Методика навчання інформатики”, як обов'язкового освітнього компонента освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» [2], передбачають: демонструвати знання змісту та особливостей побудови пропедевтичного курсу інформатики, нормативних документів, якими має керуватися вчитель; методів, форм та засобів організації освітнього простору; структури уроку інформатики в початковій школі; знати вимоги до інформатичної підготовки учнів; загальні вимоги до формування логічного, критичного та алгоритмічного мислення молодших школярів; вміти реалізовувати цілі і завдання навчання інформатики в початковій школі, здійснювати аналіз і самоаналіз уроків; застосувати знання про основні засоби, методи і форми організації освітнього процесу на уроках інформатики та інтегрованих уроках; моделювати конспекти уроків з окремих тем курсу інформатики початкової школи; застосовувати інноваційні дидактичні технології під час навчання інформатики, передовий педагогічний досвід та враховувати динаміку розвитку ІКТ; складати системи пропедевтичних завдань до ознайомлення з новим матеріалом, навчальних завдань для формування інформаційно-комунікаційної та цифрової грамотності учнів початкової школи.

На кафедрі початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка підготовка

майбутніх учителів початкової школи до формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів здійснюється з 2006 року. Випускники кафедри отримували додаткову спеціалізацію “Інформатика”, що давало їм право викладати предмет інформатику у початковій школі. З 2012 року “Методика навчання інформатики”, як обов'язкова дисципліна, входить до професійного циклу підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

З 2016 року для вступників кафедра пропонує додаткову спеціалізацію “Електронне навчання”, а з 2019 року освітньо-професійну програму «Початкова освіта. Електронне навчання», чим посилює і доповнює зміст методики навчання інформатики, допомагає аналізувати ринкові пропозиції доступних інформаційних систем та технологій побудови і розвитку ІТ-інфраструктури та інформаційно освітнього е-середовища; тестувати, впроваджувати та оцінювати ІТ-технології для системи електронного навчання; обирати форми й засоби для подання навчального е-контенту; розробляти інструкції щодо використання електронних ресурсів та е-контенту; організовувати освітній процес з використанням інформаційно освітнього е-середовища та оцінювати його ефективність; здійснювати моніторинг використання та задоволеності учасників освітнього процесу складових інформаційно освітнього е-середовища; управляти освітнім процесом з використанням ресурсів інформаційно освітнього е-середовища для забезпечення якісних освітніх послуг тощо.

Предметом навчальної дисципліни «Методика навчання інформатики» є методична та інформатична підготовка вчителя початкової школи. Вивчення курсу базується на міжпредметних зв'язках, насамперед із дидактикою, теорією виховання, основами інформатики з елементами програмування, Сучасними Інтернет-технологіями електронного навчання, Медіаосвітою у початковій школі та іншими дисциплінами вибіркового циклу. Метою навчальної дисципліни є формування професійних компетентностей, необхідних вчителю для викладання пропедевтичного курсу інформатики як окремого чи інтегрованого предмета, а також формування інформаційно-цифрової грамотності та розвитку цифрового інтелекту майбутнього вчителя початкової школи.

Зміст навчальної дисципліни визначається такими темами: «Загальні питання пропедевтики інформатики в початковій школі», «Методична система навчання інформатики молодших школярів», «Методика вивчення теми «Інформація»», «Методика вивчення теми «Алгоритми»», «Методика вивчення теми «Інтернет»», «Методика вивчення теми «Графіка»». «Методика вивчення теми «Комп'ютерна презентація»», «Методика вивчення теми «Текстовий редактор»».

При вивченні теми «Загальні питання пропедевтики інформатики в початковій школі» [3] розглядаються такі теоретичні питання, як: еволюція інформатики як науки, що систематизує прийоми створення, збереження, відтворення, обробки та передачі даних засобами цифрових технологій, а також принципи функціонування цих засобів та методи керування ними; історія становлення інформатики як навчального предмета початкової школи; мета і завдання інформатики в початковій освіті, відповідно до чинного Державного стандарту; характеристика умов навчання інформатики молодших школярів (вимоги до комп'ютерного класу, природне та штучне освітлення, повітряно-тепловий режим, вимоги до обладнання та організації робочого місця, вимоги до апаратного та програмного забезпечення, організація освітнього процесу) [4].

Практична робота студентів над цією темою передбачає, насамперед, опрацювання розділів, що стосуються інформатичної освітньої галузі: Державний стандарт початкової освіти, Типових освітніх, Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання загальноосвітніх навчальних закладів. Типовими практичними завдання з теми є: ведення термінологічного словника основних понять за рубриками: дефініція - визначення - визначення для молодших школярів; розробка інфографіки «Пам'ятка для молодших школярів щодо дотримання правил техніки безпеки під час роботи за комп'ютером», підготовка презентації доповіді про персоналію, що зробила значний внесок у розвиток інформатики та інформаційних технологій; розробка хронологічної інфографіки «Еволюція предмету інформатики в початковій школі».

Враховуючи динаміку розвитку цифровізації у світі та відповідність фахової підготовки вчителя сучасним вимогам суспільства, індивідуальним завданням для студентів є проходження й отримання сертифікату з цифрової грамотності

вчителя, наприклад на е-платформі «Дія. Цифрова освіта» (<https://osvita.diia.gov.ua>).

Під час вивчення теми «Методична система навчання інформатики молодших школярів» [5] традиційно розглядаються такі компоненти методичної системи, як мета, зміст, методи, засоби та форма навчання інформатики. Унікальність методичної системи навчання інформатики полягає в тому, що всі її компоненти швидко змінюються і залежать від багатьох чинників: соціальний запит щодо рівня цифрової культури членів суспільства; організаційно-методичне забезпечення навчання інформатики (освітні стандарти, навчальні плани); актуальні для певного етапу розвитку суспільства зміст навчального предмета і відповідні засоби інформаційно-комунікаційних технологій; спеціальна і методична підготовка педагогічних кадрів [4].

На лекції розглядаються такі поняття як: структура та зміст програми початкового курсу інформатики, її лінійно-концентрична побудова; особливості засобів навчання інформатики (комп'ютер, підручники і посібники, програмне забезпечення початкового курсу інформатики), відповідність їх віковим особливостям учнів початкових класів; комп'ютерна демонстрація (відеоскрінкаст) як основний метод навчання інформатики, мережеві проєкти; структура комбінованого та інтегрованого уроку інформатики в початковій школі; вимоги до контролю навчальних досягнень учнів початкових класів.

На практичних заняттях з цієї теми студенти знайомляться з чинними підручниками та навчальними посібниками з інформатики та інтегрованого курсу для початкової школи «Я досліджую світ», завантажують та дізнаються вимоги до рекомендованих МОН України програмних засобів (графічний редактор Tux Paint, освітній програмний пакет Gcompris, середовище програмування Scratch та інші), готують інфографіку на тему «Структура уроку інформатики або Інтеграція інформатики», створюють відеоскрінкаст до ознайомлення молодших школярів з однією з програм пропедевтичного курсу інформатики, демонструють організацію фізкультхвилинок та релаксації як обов'язкових структурних елементів уроку інформатики.

Вивчення основних понять з теми «Методика вивчення теми “Інформація”» [6] супроводжується такими теоретичними питаннями, як первинне ознайомлення учнів з інформацією та її

видами; роль інформації в житті людини; дії з інформацією; носії, джерело, приймач інформації; історія виникнення пристроїв для роботи з інформацією.

Практична підготовка студентів з теми “Інформація” передбачає підготовку розширеного конспекту комбінованого уроку з тем змістової лінії «Інформація. Дії з інформацією» для 2, 3 або 4 класу та конспекту інтегрованого уроку з курсу «Я досліджую світ»; розробку інфографіки-інструкції для розв’язування задач з логічним навантаженням, ребусів, шарад тощо; ведення термінологічного словника з теми «Інформація»; підбір відеосюжетів до теми «Джерело інформації. Носії інформації»; складання алгоритму роботи вчителя з організації проєктної діяльності учнів із теми «Історія розвитку пристроїв для роботи з інформацією».

На цьому етапі підготовки студентам пропонується груповий мережевий інформаційний проєкт на теми: «Сучасні пристрої для роботи з інформацією», «Роль всесвітньої мережі Інтернет у нашому житті», «Цифрова інформація в нашому житті», «Імена та відкриття в історії інформатики», «Вибір комп’ютера», «Інформаційні товари та послуги», «Спільна діяльність в мережі Інтернет», «Інформаційна безпека особистості», «Наш розумний дім». Результатом такого проєкту є стаття, реферат, доповідь, відеоматеріали та ін.

Ключовою темою в методиці навчання інформатики є «Методика вивчення теми “Алгоритми”» [7]. Міжпредметні зв’язки «Методики навчання інформатики» та «Основ програмування» мають забезпечувати належний рівень сформованості у студентів компетентності з програмування, а саме вміння створювати Scratch-проєкти. Для закріплення цих умінь студентам пропонується самостійно пройти дистанційний курс на електронній платформі Прометеус «Алгоритми і проєкти scratch», Л. Булигіної — вчителя інформатики Політехнічного ліцею НТУУ “КПІ”, керівник відділення довузівської підготовки фізико-технічного інституту НТУУ “КПІ” [8]. «Scratch — це середовище, у якому кожен може легко почати програмувати. Для початку роботи з ним не потрібні ґрунтовні знання про алгоритми і роботу комп’ютера, але бажання експериментувати, грати і створювати щось нове і захопливе — вкрай необхідні. Цей курс буде путівником в опануванні можливостей Scratch, допоможе поєднати теорію з практикою, знайти цікаві ідеї та навчитись

працювати над власними проектами. Курс складається з коротких яскравих відео, інтерактивних завдань та цікавих проектів.

Теоретичною основою теми «Методика вивчення теми “Алгоритми”» є логіка подання навчального матеріалу з теми “Алгоритми” для молодших школярів: 1. Поняття команди. Порівняння команди й спонукального речення. 2. Команди й виконавці. 3. Послідовність дій. Виконання послідовних дій. План дій. 4. Поняття алгоритму. Алгоритми і виконавці. 5. Складання алгоритмів для виконавців. 6. Середовища програмування для дітей: створення та змінювання послідовності команд у вигляді словесних, символічних блоків. 7. Алгоритми з циклами. 8. Алгоритми з розгалуженням. 9. Створення та виконання алгоритмів із розгалуженням та циклами для виконавців у середовищі програмування для дітей.

Практичним завданням для майбутніх учителів є написання алгоритму для створення орнаменту у програмі Кенгуру; створення відеоскрінкаста для ознайомлення учнів з програмою Scratch: пояснення інтерфейса програми, призначення функціональних блоків, їх взаємодії, демонстрація простих можливостей для здійснення рухів головного героя — Рудого кота; розробка завдання для учнів початкових класів у середовищі Scratch.

Тема «Методика вивчення теми “Інтернет”» передбачає, насамперед, підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування у молодших школярів цифрового громадянства як складника цифрового інтелекту особистості.

Освітня програма підготовки магістра за спеціальністю «Початкова освіта» у ПНПУ імені В.Г. Короленка, крім вивчення навчальних дисциплін та проходження виробничої педагогічної практики, передбачає залучення студентів до науково-дослідної роботи. Вона розвиває дослідні навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, творчий підхід до сприйняття знань і практичне застосування їх для вирішення завдань і наукових проблем.

Майбутні вчителі початкової школи беруть участь у роботі студентських проблемних груп, у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах. Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з початкової освіти проводиться кожного навчального року з метою активізації наукової роботи студентів як важливого фактору формування фахівців нового типу. На конкурс подаються самостійно підготовлені наукові роботи

студентів або студентських колективів з актуальних проблем у галузі початкової освіти. Нині такі роботи є надзвичайно цінним науковим матеріалом, оскільки й сама галузь «Початкова освіта» перебуває на стадії експерименту – розбудова Нової української школи. У зв'язку з цим, магістри мають можливість досліджувати нові освітні тренди або ініціювати власні педагогічні ідеї щодо розвитку початкової школи в Україні.

Так, подальший розвиток у тренді становлення цифрової грамотності молодших школярів отримало наукове дослідження «Формування цифрового громадянства учнів початкової школи», проведене на кафедрі початкової освіти, природничих і математичних дисципліни та методик їх викладання ПНПУ імені В.Г. Короленка та оприлюднене на II етапі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт 2019 року магістранткою Рябчун К.В. (науковий керівник Процай Л.П.) [9].

Таким чином, теоретичними питаннями, що розглядаються під час вивчення теми «Методика вивчення теми “Інтернет”» є: теорія поколінь, цифрове громадянство (цифрова громадянська ідентичність, організація екранного часу, протидія онлайн-цькуванню, організація кібербезпеки, управління приватністю, критичне мислення, цифровий слід, цифрова емпатія); та другорядні — початкові уявлення про інтернет та поняття браузера як програми для роботи в інтернеті, профілактика комп'ютерної залежності.

Виходячи з теоретичної частини теми, студентам пропонується практичне засвоєння матеріалу: розробити презентацію до уроку «Початкові уявлення про Інтернет. Поняття браузера як програми для роботи в Інтернеті»; розробити відео-інструкцію до практичної роботи «Робота з браузером», зробити інфографіку щодо правил безпечної поведінки в Інтернеті; підготувати завдання для учнів, метою яких є формування вміння підібрати ключові слова для пошуку інформації; розробити інфографіку-рекомендацію для батьків щодо профілактики комп'ютерної залежності в дітей. Зразки виконаних завдань презентовані на рис. 1.



Рис. 1. Зразки завдань. Автор: Яна Лагута

Наступна тема «Методика вивчення теми «Графіка» [10], вона поєднує опрацювання двох змістових ліній: «Об'єкт. Властивості об'єкта»: створення простих, геометричних моделей об'єктів за описом їх властивостей; зміна значень властивостей об'єкта (колір контуру, колір фону, форма об'єкта), «Комп'ютерні програми. Меню та інструменти»: меню комп'ютерної програми; огляд різних прикладів меню; інструменти комп'ютерних програм;

графічний редактор, інструменти графічного редактора та їх налаштування; створення та редагування нескладних малюнків; добір кольорової гами малюнка; збереження малюнків.

Викладення теоретико-практичного лекційного матеріалу відбувається демонстраційно за допомогою інтерактивної дошки, оскільки вона найкраще дозволяє презентувати як комп'ютерну графіку та можливості графічних редакторів, так і методику формування навичок роботи в них (Tux Paint, Microsoft Paint).

Доцільми для практичної роботи студентів з цієї теми будуть такі завдання, як: підготувати завдання до проекту (е-портфоліо) для учнів 2 класу з теми Графіка. Навести приклад виконаного проекту (Рис. 2); підготувати фрагмент дистанційного уроку з теми: «Об'єкт. Властивості об'єктів. Графічний редактор» для учнів 2 класу, або відеоінструкцію до використання інструментів графічного редактора [11]; підібрати програми графічного редактора для смартфона для учнів 2 класу.



Рис. 2. Практичні завдання

Під час вивчення наступної теми «Методика вивчення теми «Комп'ютерна презентація»», насамперед необхідно звернути увагу студентів на основні принципи створення комп'ютерних дидактичних презентації [12], врахування ергономічних вимог до навчальної презентації. Звернути увагу студентів на те, що розробляючи презентацію, котра буде використовуватись з навчальною метою, варто враховувати деякі вдалі прийоми, котрі допоможуть зробити її якісною, цікавою та ефективною. Показати приклад простих презентацій, з викладом тексту підручника чи лекції, без додаткових візуальних оздоблень чи ілюстрацій. З'ясувати, що такі презентації не захоплюють своїм зовнішнім

виглядом і важкі для запам'ятовування. З іншого боку, надмір застосованих ефектів форматування може відволікати від сприйняття інформації, та й створення таких презентацій часто займає багато часу.

Під час вивчення цієї теми, варто використати технологію перевернутого класу для студентської аудиторії — запропонувати студентам самостійно опрацювати матеріал і підготувати комп'ютерну презентацію [13].

Творчим завданням для студентів є створення інформаційного плакату. Це формує вміння поєднувати та узагальнювати текстову і графічну інформацію на одному слайді, не перевантажуючи його даними.

Таким чином, упроваджуючи представлені теоретико-методичні засади процесу викладання курсу «Методика навчання інформатики» отримаємо комплексний системний підхід до формування як готовності майбутніх учителів початкової школи до формування інформаційно-комунікаційної компетентності молодших школярів, так і підвищення рівня цифрової грамотності студентів.

Література:

1. Державний стандарт початкової освіти / Верховна рада України. – Режим доступу до ресурсу: <https://censamm.org/resources/profiles/strauss-howe-generational-theory>.
2. Освітньо-професійна програма «Початкова освіта», 2017 р. / ПНПУ імені В.Г. Короленка. – Режим доступу до ресурсу: <http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/op-po-bakalavr-2017-.pdf>.
3. Процай Л. Загальні питання пропедевтики інформатики в початковій школі / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtrb>.
4. Саган О. В. Методика навчання інформатики в початкових класах. / О.В.Саган // Інформатика в школі. - 2017. - № 8 (104), серпень. – 111 с.
5. Процай Л. Методична система навчання інформатики молодших школярів / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtrt>.
6. Процай Л. Методика вивчення теми «Інформація» / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtsc>.
7. Процай Л. Методика вивчення теми “Алгоритми” / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtsj>.
8. Алгоритми і проекти scratch / е-платформа Prometheus. – Режим доступу до ресурсу: https://edx.prometheus.org.ua/courses/course-v1:KPI+Scratch101+2017_T1/about
9. Рябчун К. Формування цифрового громадянства учнів початкової школи / Презентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtyn>
10. Процай Л. Методика вивчення теми «Графіка» / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jttl> .

11. Супрун Ю. Об'єкт. Властивості об'єктів. Графічний редактор / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <https://youtu.be/9Rj6JVUd6U4>
12. Процай Л. Навчальна комп'ютерна презентація / вебпрезентація. – Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtyu>.
13. Слинько Н. Поняття презентації. Слайд. Режим доступу до ресурсу: <http://surl.li/jtxq>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК З ДИДАКТИЧНОЮ МЕТОЮ

Яна Шевченко,

педагог Центру раннього дитячого розвитку «Нове покоління»

Валентина Богута,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання*

*Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка*

Статтю присвячено детальному аналізу проблеми підготовки творчо умотивованого майбутнього педагога до реалізації концепції «Нової української школи» в умовах ЗВО. Здійснено теоретичний аналіз наукових та навчально-методичних джерел з метою виявлення характерних ознак дефініції «казка», виділення основних видів казок, розкриття етапів складання дидактичної казки. Авторами виявлено, що знання структури казки дає можливість правильно передати зміст, логічно висловлювати думки та розробити уявний план розвитку подій, а вивчення методів та прийомів пробудить уяву, фантазію, що вплине на швидкість та оригінальність створених образів, сюжетних ліній.

Ключові слова: підготовка вчителя, дидактична казка, види, етапи, методи роботи.

The article is devoted to a detailed analysis of the problem of training a creatively motivated future teacher before the implementation of the concept of "New Ukrainian School" in the conditions of ZVO. Theoretical analysis of scientific and educational methodological sources was carried out in order to identify the characteristic features of defining the fairy tale, highlighting the main types of fairy tales, and reveal the stages of drawing up a didactic fairy tale. The authors found that knowledge of the structure of the fairy tale makes it possible to correctly convey the content, logically express thoughts and develop an imaginary plan for the development of events, and the study of methods

and techniques will awaken imagination, which will affect the speed and originality of created images, storylines.

Keywords: teacher training, didactic fairy tale, types, stages, methods of work.

PREPARATION OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS BEFORE USING FAIRY TALES FOR DIDACTIC PURPOSES

Yana Shevchenko, Valentina Boguta

Актуальність дослідження полягає в тому, що сучасне суспільство стрімко розвивається, життєві пріоритети змінюються, і постає глобальне питання, як організувати навчання так, щоб учні отримували міцні знання та застосовували їх в житті, були зацікавлені та вмотивовані процесом навчання. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми – підготовка умотивованого творчого педагога-новатора, який прагне до реалізації своїх здібностей, удосконалення, самоосвіти. У концепції «Нової української школи» зазначено, що «нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін», який буде креативно підходити до освітнього процесу учнів, а також зможе готувати власні авторські навчальні програми, методи, стратегії, способи і засоби навчання. «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель» [3]. Одним із творчих та інноваційних підходів учителя початкової школи до освітнього процесу є складання та застосування авторських дидактичних казок на уроках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо свідчить, що нині добре вивчено різні теоретичні аспекти казки, особливості роботи з нею, її виховний вплив на дитину (В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, А. Галич, М. Лановик, І. Безпечний, Л. Дунаєвська, Н. Короткова, М. Кучинський, Н. Ференц, Н. Сивачук, А. Мовчун, О. Барнич, О. Баширова, І. Гановська, В. Любичева, П. Шейн, О. Трегуб, Н. Татарин, Т. Алексейчик, В. Анікін, А. Афанасьєв, М. Булатів, М. Забілін, О.Капіца, Е. Померанцева, І. Сахаров, І. Снігирьов та ін.). Також, можна зустріти авторські казки, які використовуються на уроках в початковій школі (В. Бутрім, М. Єфименко, О. Колісник, М. Квілінська та ін.). Дещо менше висвітлена проблема створення казок, прийомів фантазування (В. Пропп, Д. Родарі, М. Туров,

Г. Альтшуллер та ін.). Для більшості робіт властиво акцентування уваги на походження казки, її види, функції, особливості побудови, виховний вплив на дитину. Не повною мірою в педагогіці досліджена тема дидактичної казки як методу мотивації учнів, вивчення та закріплення навчального матеріалу. Ми зацікавилися проблемою підготовки майбутніх вчителів початкової школи до створення дидактичних казок, тому метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності використання методики створення казок з дидактичною метою при підготовці майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Важливо наголосити, що однією з особливостей сприйняття дидактичної казки дітьми молодшого шкільного віку є співпереживання героям, коли учень ставить себе на місце героїв, подумки мріє, аналізує, допомагає, підтримує, бореться разом з героєм. Оскільки казкові образи по-особливому впливають на психічні процеси дитини, тому довго зберігаються в пам'яті. Власне казкові образи є дієвим інструментом впливу на свідомість молодших школярів. Казка є ефективним методом не лише розвитку творчих здібностей особистості, а й формування морально-духовних переконань дитини, про що й зазначає у своїй спадщині К. Ушинський. Важливе завдання педагога правильно спрямувати уяву дитини, не зашкодивши при цьому її моральній сфері, психічному здоров'ю та ціннісним орієнтирам [1].

Здійснивши аналіз численних визначень, можна скласти таку характеристику дефініції «казка»: 1) епічний жанр літературної творчості; 2) виникла в давні часи (корені якого сягають в усну народну творчість, походить від народних переказів); 3) в основу казки покладено вигадані, фантастичні чи авантюрні події; участь надприродних, чудесних сил; 4) в основі лежить протисторова між добром і злом; 5) кінцівка є переважно оптимістичною: добро перемагає зло; 6) форма структурована, хронологічно послідовна сюжетна оповідь, яка має чітку композиційну будову, яскраво виражену колізію (в основі якої лежить протисторова між добром і злом, що завершується перемогою добра); 7) з настановою, має виховний характер; 8) орієнтована переважно на дітей.

Варто також зазначити, що в казкотерапії виділяють такі основні види казок [2, с.40-41]: 1) народні казки (мудрість народу, простота і доступність сюжету, відсутність зайвих деталей сприяють вихованню моральних почуттів. Приклади: “Курочка Ряба”, “Ріпка”, “Вовк і семеро козенят” та інші); 2) авторські (казки

Ханса Крістіана Андерсона, Шарля Перо, Олександра Пушкіна, Ернста Теодора і багатьох інших письменників-казкарів); 3) психотерапевтичні (їх характерною особливістю є щасливий кінець, який, тим не менше, залишає у свідомості дитини певні питання, що веде до стимуляції процесу особистісного росту); 4) дидактичні казки завжди використовуються для підношення дітям нових для них знань навчального характеру; 5) психокорекційні казки (створюються і розповідаються дитині для ненав'язливого м'якого впливу на її поведінку); 6) медитативні казки (використовуються для того, щоб сформувати у дитини уявлення про те, що існують позитивні моделі взаємин з навколишнім світом та іншими людьми); 7) діагностичні казки (дозволяють визначити наявність проблеми у дитини, а також особливості її характеру). Отже, дидактичні казки використовуються з метою інтелектуального, цікавого, захоплюючого та естетичного навчання, а також розширення загального кругозору і пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку. Вже науково доведено, що за наявності інтересу, позитивних емоційних переживань знання засвоюються ґрунтовно, міцно. Крім цього, особливості протікання психічних процесів у цьому віці вказують на доцільність на актуальність використання дидактичної казки на уроках.

Теоретичні основи підготовки вчителя початкових класів до створення дидактичних казок є важливою складовою, оскільки саме ознайомлення з теорією дає можливість створювати казки, які найбільшою мірою зможуть бути ефективними в освітньому процесі. Створення дидактичної казки для дітей передбачає вміння правильно й послідовно її писати. Ознайомившись з етапами написання казок, вчитель може зекономити час та попередити виникнення труднощів і помилок.

Цілком логічним продовженням зроблених нами висновків є розкриття етапів складання дидактичної казки: 1. Визначення глобальної мети написання казки (наприклад, зробити урок цікавим, доступним, подати навчальний матеріал у доступній для учнів формі). 2. Визначення мети та теми уроку. 3. Визначення мети написання казки. 4. Вибір методів та прийомів створення дидактичної казки. 5. Продумати сюжет казки та персонажів. Якщо ж ми намагаємося донести до читача якусь ідею, то потрібно добре обміркувати, яким чином це зробити: підібрати такий сюжет і таких персонажів, що дозволяють розкрити ідею максимально

повно і яскраво. 6. Можливе внесення додаткових незвичайних (чарівних) елементів у казку (наприклад, паличка-виручалочка, чарівна шапка). 7. Написання синопсису. Синопис – короткий зміст літературного твору, в якому описується сюжет і основний конфлікт, а також дається уявлення про головних героїв. 8. Детально описати події, продумати логічні переходи від одного епізоду подій до іншого. 9. Перевірити відповідність казки задуманій меті її написання. 10. Редагувати дидактичну казку.

Зважаючи на такий контекст, необхідно підкреслити, що від якісної підготовки педагога залежить написання дидактичної казки, яка покращить та полегшить освітній процес дітей. Навчання у цій сфері перш за все необхідне для того, щоб учитель міг скласти казку, яка відповідає поставленій начальній або виховній меті, легко сприймається дітьми, містить тих казкових героїв, які не псуєть психіку дитини та не викликають у її надзвичайних страхів та негативних емоцій. Загальновідомо, що загальноприйнятою структурою творів є наявність експозиції, зав'язки, розвитку дії, кульмінації (момент найбільшого напруження дії), розв'язки. Знання цієї структури дає можливість логічно та послідовно описувати події, які відбуваються у дидактичній казці. Крім цього, кожен з елементів є важливим, тому при відсутності одного з них, казка втрачає свій зміст та динаміку подій. Таким чином, знання структури та етапів створення дидактичної казки є корисними, оскільки не потрібно витратити час на визначення логічних послідовних етапів створення казки а також її структури.

Найбільш цінним у підготовці до написання дидактичної казки є вивчення методів та прийомів її створення, оскільки знання їх дає можливість учителю швидко скласти цікаву та незвичайну казку. Розглянемо приклади деяких прийомів [4; 5; 6] :

1. Казка «на новий лад» - згадати знайому казку та переробити її на новий лад, додаючи необхідний навчальний матеріал. До відомих народних казок можна додати елементи сучасного життя (наприклад, сучасний одяг, технічні пристрої).

2. «А що було потім?» – продовження відомої казки (наприклад, Попелюшка готує їжу для своїх дітей, їй потрібно назбирати відповідну кількість яблук на полуниці для пирога, але вона не вміє рахувати тощо).

3. «Казки навиворіт» – спробуйте пофантазувати різні історії, де ролі героїв, їхні характери міняються місцями. Наприклад, як би

змінилася казка, якби вовк виявився добрим героєм, а Червона Шапочка, навпаки, погана.

4. «Казковий салат» – поєднання відомих героїв з казок, або сюжетів.

5. «Фантастичне виключення». Спробуйте подумки прибрати з казки щось, що існує на світі. Наприклад, «Одного разу Зебра прокинулася без чорних смужок на шерсті...».

6. Складання гіпотез – «Що було б, якби ми зайшли в ліфт, а виходячи з нього опинилися в країні геометричних фігур..».

7. Оживлення предметів (живі цифри, овочі, бактерії розмовляють).

8. Творча помилка (країна Цифроманія, Малиноманія, Дитячоландія).

9. Картки Проппа [4] – набір карток з символами та поясненням, у яких представлені функції казки, вони ніби є умовним планом розгортання подій. Їх можна розкласти та комбінувати у задуманому порядку, вписуючи свої ідеї. Такі картки надають зручності та більшої продуктивності у процесі написання дидактичної казки.

10. «Слово породжує слова» - розпочинається створення казки з одного слова.

11. «Випадковий префікс» - придумування випадкового префікса до іменника (наприклад, міні-хмарочос).

12. Метод «нарізок» - вирізання з газет різних заголовків статей, які змішуються, а потім поєднуються у одну казку.

13. Гра «Сліпі відповіді» - група людей пишуть відповіді на запитання по черзі, не підглядаючи відповіді тих, хто писав попереду (Хто це був? Де знаходився? Що зробив? Що сказав? Що сказали люди? Чим закінчилось?). У кінці виходить у більшості випадків гумористична історія, яку можна взяти як ідею до створення казки.

14. «Малюнок в декілька рук» - один починає зображувати малюнок, інший – таким чином можна зобразити неіснуючого персонажа.

15. «Фантастичний аналіз» - це умовне «розчленування казкового героя» з метою виявлення тих рис та ознак, які притаманні конкретному герою (наприклад, Пінокіо – дерево, ключик, довгий ніс) та в подальшому ці ознаки або риси можна «обіграти» (наприклад, Пінокіо зроблений не із дерева, а із заліза або паперу).

16. «Скляна людина» – із характерних особливостей героя виводимо логічні пригоди (наприклад, скляна людина – прозора, тому можна читати її думки; крихка, тому усі вулиці устелено подушками).

17. «Оживлення предметів» (живі цукерка, підручник, каміння тощо).

18. Невелику розповідь можна придумати, відштовхувшись від помилки. Наприклад, дівчинка завжди надягає рукавиці на ноги. Або оживив відому метафору (наприклад, час зупинився). Або перемістити звичайного героя в незвичайну для нього обстановку (вовка в море, рибку в ліс).

19. «Співвідношення – протиставлення» - підбір казковому герою невластивих йому ознак (наприклад, велика муха і малий слон, велика мураха і мала людина).

20. «Уповільнення – прискорення» - метод керування часом (Що було б, якби час зупинився? Що було б, якби часу взагалі не було, люди не старіли?).

21. Настільні ігри – кидання кубиків та складання казок з отриманих малюнків.

22. StoryMaps – комп'ютерна програма, що дозволяє довільно спланувати свою казку.

Таким чином, знання структури казки дає можливість правильно передати зміст, логічно висловлювати думки, а також допоможе мати уявний план розвитку подій. Дослідження етапів створення казки допоможе скласти власний алгоритм дій, завдяки якому буде зекономлений час, продумати важливі методичні моменти. Вивчення методів та прийомів пробудить уяву, фантазію, що вплине на швидкість та оригінальність створених образів, сюжетних ліній.

Література:

1. Барнич О. В. Проблема взаємозв'язку впливу казкових образів на формування уяви дитини та розвитку творчих здібностей у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського / О. В. Барнич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 185-187
2. Бредіхіна О. А.. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Авторські психотерапевтичні казки (методичний посібник). – Нетішин, 2015. – 83 с.

3. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. – 366с.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии : введение в искусство придумывания историй / Д. Родари ; пер. с итал. –2-е изд. – М. : Прогресс, 1990. – 192 с.
6. Туров М. П. Створи себе через казку : Посіб. для батьків, учителів, вихов., керів. гуртків і метод. / М. П. Туров ; Під заг. ред. С. Чередниченко. – К. : Кобза, 2003. – 128с.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
<i>Федій Ольга</i> ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КАЗКОТЕРАПІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	5
<i>Каранузова Наталія, Дмитренко Руслана</i> УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ЯК УМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	15
<i>Пахомова Наталія, Дрозд Лариса, Падун Валентина</i> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗНАННЯМИ ПРО СИНТАКСИС	26
<i>Бурда Анна</i> ЕСТЕТОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ БАР'ЄРІВ КОМУНІКАТИВНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	35
<i>Власенко Наталія</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»	44
<i>Галоюта Аліна, Яна Макаренко</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ (ПРИРОДНИЧИЙ АСПЕКТ)	52
<i>Дуда Юлія</i> ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	59
<i>Звенигородська Анна, Ємець Діана</i> ЦИФРОВА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО КОНТЕНТУ: СУТНІСТЬ, ВИДИ, ФОРМИ.....	63

<i>Мірошніченко Тетяна</i> РОЗВИТОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ.....	75
<i>Новоселецька Яна</i> ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	84
<i>Павленко Юлія, Семенова Марина</i> ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ	92
<i>Плаксюк Наталія</i> НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	102
<i>Рогребнюк Volodymyr</i> OUTSET OF DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION IN CANADA	107
<i>Починюк Євгенія, Корецька Олена</i> ВІТАГЕННЕ НАВЧАННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	120
<i>Процай Людмила</i> ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	127
<i>Шевченко Яна, Богута Валентина</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК З ДИДАКТИЧНОЮ МЕТОЮ.....	140

Вельмишановні автори!

запрошуємо до публікації у збірнику наукових праць

«ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ»

кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Вимоги до оформлення тексту наукових статей:

Обсяг: 10-20 сторінок друкованого тексту без нумерації сторінок. Стандарти: формат сторінки – А4, книжковий; шрифт – Times New Roman; кегль 14 pt; міжрядковий інтервал – 1,5; абзацний відступ – 1,25 см; поля – 20 мм; вирівнювання – по ширині. Мова статті: українська, російська, англійська, польська, французька, німецька.

Структура статті та порядок розміщення:

УДК – зверху у лівому кутку.

Назва статті мовою статті – у наступному рядку посередині великими літерами, напівжирним шрифтом.

Ім'я, по-батькові, прізвище автора (ів) мовою статті – через один рядок курсивом, напівжирним шрифтом, вирівнювання по правому краю; науковий ступінь та посада автора (ів) – у наступному рядку, міжрядковий інтервал 1.

Анотація мовою статті (45-50 слів); ключові слова мовою статті (5-10 слів); розширена анотація англійською мовою (120-250 слів); ключові слова англійською мовою (5-10 слів); назва статті англійською мовою; ім'я, по-батькові, прізвище автора (ів) англійською мовою; основний текст статті – без пропуску рядка, з абзацу, вирівнювання по ширині, 14 кегль, міжрядковий інтервал 1,5.

Розділи основного тексту статті: вступ; літературний огляд, мета статті, основна частина, результати дослідження і їх обговорення, висновки.

Література (список використаних джерел) подається у кінці тексту статті 12 кеглем, міжрядковий інтервал 1. Оформлюється відповідно до вимог поданих у журналі «Бюлетень ВАК України» № 5 за 2009 р.

Посилання на першоджерела містяться у квадратних дужках, де вказується арабською цифрою номер першоджерела у списку літератури і сторінка, наприклад: [4, 112]. Декілька першоджерел в одному посиланні відокремлюються крапкою з комою [1, 38; 4, 138] або [2; 4; 5].

Рисунки і таблиці наводяться в тексті без обтікання, з наведенням заголовку і підпису. Усі рисунки повинні бути у форматі JPG. У таблиці не повинно бути порожніх чарунок. Зверніть увагу: друкована версія збірника виходить у чорно-білому варіанті.

Відповідальність за автентичність цитат, правильність фактів та посилань, а також за граматичне і стилістичне оформлення несуть автори статей. Текст статті подальшому редагуванню не підлягає і є оригіналом для виготовлення збірника наукових праць..

Відомості про автора(ів) подаються на окремій сторінці (окремим файлом), вказуються: прізвище, ім'я, по-батькові повністю, посада, вчене звання, вчений ступінь, місце роботи, поштова адреса, контактні телефони і e-mail.

Контакти: *rпри15@gmail.com* – кафедра початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання
тел. 099 925 17 22 – Павленко Юлія Григорівна (відповідальний редактор).

Зразок оформлення статті

УДК 331.65:069

НАЗВА СТАТТІ

Оксана Іванівна Петренко,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка

Анотація мовою статті.

Ключові слова мовою статті.

Розширена анотація англійською мовою.

Ключові слова англійською мовою.

Назва статті англійською мовою.

Ім'я, по-батькові, прізвище англійською мовою.

Основний текст статті.

Література:

- 1.
- 2.
- 3.

Щорічне наукове видання

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ
У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

**Збірник наукових праць
Випуск 3**

Відповідальні за випуск: **О. А. Федій, Ю. Г. Павленко**
Видано в авторській редакції