

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка



КАФЕДРА
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ,
природничих і математичних
дисциплін та методик
їх викладання

ІННОВАЦІЙНІ **ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ** **У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

Збірник наукових праць

Випуск 2

Полтава – 2019

УДК 373.3:001.895(082)

I-66

*Друкується згідно з рішенням ученої ради
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка
Протокол № 5 від 28.11.19 року*

Рецензенти:

Хомич Л. О. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Сулаєва 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
I-66 освіті:** зб. наук. праць [за заг. ред. / О. А. Федій, відпов. ред. Ю. Г. Павленко] / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : Сімон, 2019. – 149 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 і студентів вищих педагогічних закладів вищої освіти у сучасних умовах. Презентовано сучасні технології, інноваційні методики й досвід роботи у закладах 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, 2019

© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019

© Сімон, 2019

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, концептуальних основ інтегрованого навчання в початковій освіті, використання естетотерапевтичних засобів, потенціалу освітнього середовища.

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

Авторами також висвітлюються питання, пов'язані з: формуванням компетентностей молодших школярів (ключової та спеціальних), зокрема й першокласників; формуванням у дітей пізнавального інтересу, розвитку творчих здібностей; формуванням цифрового громадянства учнів початкової школи.

Пошук нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи знайшов відображення у статтях присвячених контролю як невід'ємному компоненту процесу навчання майбутніх учителів початкової школи, сучасним тенденціям екологічної освіти при підготовці майбутніх учителів початкової школи, формуванню інформаційного освітнього середовища вищого навчального закладу засобами лабораторії електронного навчання.

Окреме місце у збірнику займають статті, присвячені проблемам сучасного учнівського колективу в умовах початкової школи, а також вивченню трипільських орнаментів у студії образотворчого мистецтва дітьми молодшого шкільного віку.

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 корисним для науковців, викладачів ЗВО, аспірантів, учителів, магістрантів, студентів.

О. А. 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*

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

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ольга Андріївна 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

Анотація. У статті представлений організаційно-змістовий контент професійної підготовки фахівців початкової та дошкільної освіти до використання сучасних естетотерапевтичних технологій організації суб'єкт-суб'єктних відносин в діаді «педагог – дитина». Доводиться доцільність та ефективність побудови інтерактивного естетизованого педагогічного процесу у якому комфортно відчують себе усі його учасники. Підкреслюється виключна роль креативного потенціалу особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку у її індивідуально-творчому становленні й розвитку.

Ключові слова: інтерактивні педагогічні технології, естетотерапія, професійна підготовка фахівців початкової і дошкільної освіти, творчий потенціал особистості, психологічно комфортне освітнє середовище.

Abstract. 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.

Key words: 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

Перехід до інноваційних технологій, форм і методів організації навчально-виховного процесу, реалізація вищою школою України ідей Болонського процесу, орієнтація на найбільш ефективний, особистісно орієнтований шлях розвитку освіти в цілому визначаються найважливішими завданнями сучасної вітчизняної системи освіти, що активно впливають на визначення методичних основ естетотерапевтичної освіти педагога початкової та дошкільної ланок освіти [9, с. 433; 10]. Водночас вітчизняна класична педагогічна теорія й практика, досвід української народної педагогіки мають у своєму психолого-педагогічному дидактичному арсеналі продуктивні здобутки з питань організації педагогічного простору та його методичного забезпечення.

Сучасний стан вивчення категорії «технологія навчання» та суміжних з нею категорій «форма навчання» та «метод навчання» багатьма дослідниками характеризуються як «недостатньо визначені». Фігурує велика кількість різноманітних підходів до їх класифікації та визначення взаємозв'язку між цими категоріями. Активні дискусії навколо змістового наповнення, визначення та класифікації методів та форм у вітчизняній та зарубіжній науці почалися ще з середини 50-х років минулого століття (Ю. Бабанський, М. Данілов, І. Зверев, Д. Лордкіпарідзе,

М. Махмутов, Є. Перовський, М. Скаткін та ін.). Суттєвий розвиток організаційно-змістового складника педагогічної дії був зафіксований у науковому дискурсі з появою так званих інтерактивних освітніх технологій, які, у свою чергу, окреслили новітню проблематику в організації навчання креативної особистості в інтер-активності самого навчального процесу (Н. Соосаар, Н. Замкова, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко та ін.). На сьогодні вчені-дидакти визначають метод як складне, багатоелементне утворення, у якому знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст; принципи, форми й технології навчання. Цей об'єктивний діалектичний зв'язок форм, методів та технологій у навчальному процесі дозволяє нам розглядати систему підготовки педагогів до використання естетотерапевтичних засобів у професійній діяльності, використовуючи тріаду «форм, методів та технологій у навчанні» як таку, що має лише умовне розрізнення та пов'язана з організацією цілеспрямованої змістової діяльності викладача та студента: форма – як організація-конструювання зовнішнього порядку, метод – як спосіб організації процесу «передавання-здобуття» знань, умінь та навичок, технологія – як педагогічний сценарій алгоритму педагогічних дій викладача в організації та формуванні певних професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Метою статті є вивчення доцільності та ефективності побудови інтерактивного естетотерапевтичного педагогічного процесу в закладі вищої освіти під час формування ключових професійних компетенції у майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти.

На підставі вивчення теоретико-методологічних засад організації ефективного освітнього середовища вважаємо, що при остаточному підборі певних технологій естетотерапевтичної освіти сучасних педагогів мають враховуватися такі чинники: змістова специфіка естетотерапії як складової особистісно орієнтованої педагогічної парадигми формування повноцінної сучасної особистості; новітні підходи в розробці та впровадженні педагогічних технологій та інноваційних форм і методів навчання, зовнішні чинники євроінтеграції вітчизняної системи освіти; сучасні реалії вітчизняної вищої педагогічної освіти: її класичні здобутки та досвід української народної педагогіки.

Оскільки основними учасниками педагогічного процесу виступають педагог та учень (викладач та студент), то й питання

формоорганізації цього процесу стосується саме їх інтерактивної взаємодії. Тому в науковий обіг запроваджується визначення категорії «форма» як «варіанта безпосереднього й опосередкованого педагогічного спілкування між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться, у навчально-виховному процесі» [14, с. 180]. Категорія «метод» у цьому контексті має визначення «упорядкованого способу взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів для досягнення мети певного навчально-виховного завдання» [18, с. 185]. З цієї точки зору, кожний метод навчання органічно включає в себе роботу педагога, що навчає (виклад, пояснення тощо), та організацію активної навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Безпосереднє спілкування частіше всього відбувається в парній формі організації заняття («студент – студент», «викладач – студент»). Групова форма навчання має два різновиди: фронтальна (робота викладача з групою) та бригадна (робота викладача з підгрупою). Спілкування кожного з кожним та по черзі в парах змінного складу (за М. Скаткіним), або в діалогічних парах (за А. Рівіним), або в динамічних парах (за А. Границькою) становить колективну форму організації занять. Аналогічну класифікацію форм спілкування як «формооснови» самого процесу навчання пропонує В. Дьяченко. Він виділяє чотири форми спілкування і чотири відповідних форми організації навчання: парна форма навчання (парне спілкування), групова форма навчання (групове спілкування), колективна форма навчання (спілкування в динамічних парах) та індивідуально-уособлене навчання (самостійна робота, опосередковане спілкування) [8, с. 19]. Ця класифікація організаційних форм навчання, на думку Л. Хомич, становить інтерес «з точки зору управління процесом формування особистісних якостей майбутніх учителів. Їх поєднання в певну систему сприятиме гуманізації відносин між суб'єктами педагогічного процесу» [19, с. 271]. Подібна позиція максимального врахування індивідуально-особистісного чинника становлення педагога у процесі навчання, активізація його сутнісних сил через багатогранність провідної педагогічної діяльності – спілкування – повністю збігається з основними концептуальними положеннями естетотерапевтичної особистісно орієнтованої парадигми. Визнані естетотерапією гуманність стосунків, творче саморозкриття учасників педагогічного процесу, індивідуалізація тощо складатимуть органічну змістову єдність із зазначеними формами навчання у процесі підготовки педагога до використання ним засобів естетотерапії у професійній діяльності.

На означених структурних організаційних формах (індивідуальна, парна, групова та колективна) будуються конкретні організаційні форми «лекційно-семінарської системи навчання» (А. Алексюк) у вищій школі: лекції, практичні, семінари, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічна практика, самостійні та індивідуальні заняття, а також різні форми організації науково-дослідницької діяльності студентів: реферати, курсові, дипломні роботи. Усі ці форми навчання вважаються традиційними для вітчизняної педагогічної школи. До їх використання в підготовці педагогів до естетотерапевтичної діяльності висуваються вимоги щонайбільш повного дотримання принципів особистісно орієнтованого навчання та максимального забезпечення комфортними умовами спілкування та педагогічної взаємодії викладача й аудиторії, що відповідають основній філософсько-педагогічній ідеї естетотерапії. Керуючись цими вимогами, охарактеризуємо педагогічні умови кожної із організаційних форм.

Лекція(від лат. *lectio* – читання), одна з провідних форм навчального процесу й одночасно метод навчання і виховання у вищій школі, в основному призначена для засвоєння теоретичного матеріалу [9, с. 447]. Специфіка змісту новітніх для сучасної педагогіки курсів з естетотерапії полягає в досить високому мотиваційно-стимулюючому ефекті: він викликає жвавий інтерес до проблеми створення психологічно-комфортних умов навчально-виховного процесу і стійке прагнення студентів до пошуку необхідної інформації та науково-теоретичних пояснень більшості практично-експериментальних даних; як наслідок – широке використання здобутих знань на практиці й продовження розробки тем на рівні науково-дослідної діяльності (написання курсових робіт, наукових статей, дипломне, магістерське та кандидатське дослідження). Тому особливого значення в організації та проведенні лекції з курсів естетотерапії набуває певна актуалізація деяких функцій лекції. Так, якщо в класичному варіанті вимог до лекції на перше місце висуваються три основні функції: інформаційна (викладання необхідної інформації), стимулююча (викликає інтерес до теми), виховуюча та розвиваюча (дає оцінку явищам, розвиває мислення) [15], то у викладанні дисциплін з естетотерапії на перше місце висуваються пояснююча (спрямована перш за все на усвідомлення основних понять науки) та переконуюча (з акцентом на науковій системі доведення впливу тих чи інших засобів

естетотерапії на емоційно-чуттєвий стан дитини) [2]. Важливими для лекцій з естетотерапії стають функції систематизації та структурування всього масиву знань цієї новітньої для вітчизняної школи дисципліни [16, с. 195].

У відповідності до способів викладення матеріалу, як показало експериментальне дослідження, найбільш ефективними видами лекцій з естетотерапії є проблемна лекція, лекція-діалог (бінарна), лекція-дискусія, лекція-консультація, лекція-прес-конференція [6, с. 103-104]. Ключовим принципом активізації пізнавальної діяльності студентів практично в усіх названих видах лекцій є принцип проблемності. У першу чергу він реалізується на власне проблемній лекції, яку часто окреслюють як «нетрадиційна» форма проведення лекцій. Існує декілька методів та прийомів проблемного викладу лекційного матеріалу: шляхом демонстрації перед студентами зразків пошукової діяльності (викладач сам формулює проблему й сам її розв'язує, тобто показує студентам «ембріологію істини» (за О. Герценом); ознайомлення студентів з існуванням різних точок зору, з незавершеністю розв'язання окремих проблем; постановка в лекції питань типу парадоксів із чітко визначеними протиріччями; запровадження до тексту лекцій проблемних завдань з демонстрацією кількох варіантів їх можливого розв'язання; постановка в лекції питань, що вказують студентам на брак їхніх знань або способи розв'язання проблеми з метою викликати інтерес до подальших самостійних пошуків [1, с. 461]. Успішність у досягненні мети проблемної лекції з естетотерапії забезпечуватиметься взаємодією викладача і студента. Основне завдання викладача полягає не лише в передачі інформації, а й у залученні студентів до об'єктивних протиріч у розвитку наукового знання з основ естетотерапевтичної складової процесу формування повноцінної особистості та до способів їх розв'язання психолого-педагогічною наукою. У взаємодії із викладачем студенти отримують нові знання, осягають теоретико-практичні особливості своєї педагогічної професії.

Стиль спілкування викладача зі студентами на проблемній лекції з естетотерапії має відповідати таким педагогічним умовам: викладач входить у контакт зі студентами не як «законотворець», а як співрозмовник, який прагне поділитися з ними власними знаннями; викладач не тільки визнає право студента на власне судження, але й зацікавлений у ньому; нове знання виглядає істинним не тільки через авторитет викладача, ученого або автора

підручника, але й через доведеність його істинності системою суджень; матеріал лекції включає обговорення різноманітних точок зору на вирішення навчальних проблем, відтворює логіку розвитку науки, її зміст, показує способи вирішення об'єктивних протиріч в історії науки; спілкування зі студентами будується таким чином, аби підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку та знаходження шляхів розв'язання протиріч, створених самим викладачем; викладач формулює питання до пропонованого ним матеріалу та відповідає на них, викликає запитання у студентів та стимулює самостійний пошук відповідей на них по ходу лекції, домагається того, щоб студенти мислили разом із ним.

Здатність до самостійного мислення формується у студентів у процесі їхньої активної участі в різних формах живого спілкування. Для цього лекції проблемного характеру з естетотерапії необхідно доповнювати практичними заняттями, що організовуватимуться у вигляді дискусій та діалогічних форм самостійної сумісної роботи студентів.

Семінарські заняття (від лат. *seminarium* – розсадник) – у сучасній вищій школі є одним з основних видів практичних занять із гуманітарних наук. Найбільш ефективними видами семінарських занять з естетотерапії є семінар-бесіда, семінар-заслуховування, семінар-диспут (проблемний семінар), тематичні та орієнтовані семінари. Вибір виду проведення семінарського заняття здійснюється викладачем відповідно до об'єктивних умов навчально-виховного процесу, серед яких найбільш важливими є: контингент студентів, загальний інтелектуально-творчий потенціал академічної групи, психолого-педагогічна спеціалізація тощо. Лабораторні (від лат. *labor* – праця, робота, складність) заняття інтегрують теоретико-методологічні знання та практичні вміння й навички студентів у єдиний процес діяльності навчально-дослідницького характеру в умовах, наближених до реальної професійно-педагогічної діяльності. Основною дидактичною метою лабораторних занять з естетотерапії є експериментальне підтвердження засвоєних під час лекційно-семінарських занять теоретичних положень, оволодіння технікою експерименту, умінням вирішувати практичні завдання шляхом постановки дослідів, формування практичних умінь роботи в різних естетотерапевтичних психолого-педагогічних техніках, з різними засобами естетотерапевтичного впливу на особистість: слово,

поетичне слово, музичні звуки, барви, пісок, танцювальні рухи тощо. Часто такі заняття «дублюють» елементи арт-терапевтичних сесій. Вони можуть проводитись у кабінетах естетотерапії зі спеціальним обладнанням (мультимедіа, відеопроєктор, магнітофон, іграшки, пісочниця тощо) або на навчально-дослідних майданчиках дитячих садків, шкіл та закладів додаткової освіти. Експеримент у його сучасному трактуванні відіграє все більшу роль в підготовці педагогів, які повинні мати навички практично-дослідницької роботи з перших кроків своєї професійної діяльності. Особливу роль при цьому мають сумісні групові роботи, у які доцільно проектувати педагогічні суб'єкт-суб'єктні відносини. Максимальний ступінь наближення до реального педагогічного процесу досягається при проходженні студентами різного типу педагогічних практик.

Досить ефективними інноваційними формами та методами у підготовці педагогів до естетотерапевтичної діяльності є вітагенні технології, що мають свій специфічний варіант застосування у психотерапії – нарративний підхід у роботі з клієнтами. Основа ідея педагогічного нарративу полягає в актуалізації індивідуально-особистісного начала, вербалізації внутрішніх переживань та почуттів людини, звернення до її емоційно-естетичних реакцій на оточення як до предмету особливої уваги педагога у процесі організації навчально-пізнавального середовища.

До вітагенних технологій, що мають використовуватися у процесі естетотерапевтичної підготовки студентів (педагогів) відносимо прийом стартової актуалізації власного педагогічного досвіду та метод голографічної проєкції [4; 12, с. 294-301; 13]. Прийом стартової актуалізації власного педагогічного досвіду передбачає з'ясування того запасу педагогічного та особистісного досвіду, яким володіє студент (педагог), перш ніж він отримує необхідний запас освітніх знань. Типовим питанням для такого прийому є таке: «Що Ви знаєте про засоби естетотерапії у педагогічному процесі?». Згідно з розробленими російськими вченими (А. Белкін, В. Кукушин та ін.) теоретичними засадами [12, с. 296], ефективність цього прийому забезпечується такими умовами: відповідністю поставлених завдань на актуалізацію власного педагогічного досвіду віковим, особистісним та професійним можливостям студентів (педагогів); форма актуалізації також має відповідати віковим, особистісним та професійним можливостям студентів (педагогів); будь-яка форма актуалізації

вітагенного досвіду студента (педагога) обов'язково повинна супроводжуватися ситуацією успіху та створювати для учасників підготовки оптимістичну перспективу [5]. Для працюючих педагогів важливим елементами організації навчально-пізнавальної діяльності може стати метод голографічної проєкції (А. Белкін, В. Кукушин А. Менегетті). Цей метод завбачує актуалізацію педагогом тієї вітагенної інформації, яку він отримує з інших додаткових джерел: досвіду інших людей (колеги, учнів тощо), книг, ЗМІ, наукових даних, контактів з фахівцями різних психолого-педагогічних та медичних наукових галузей, творів мистецтва тощо. Основне коло проблем, що вирішується під час навчання педагогів за цією технологією окреслюється такими питаннями: «Що дратує людину у сучасному світі?», «Яким чином людина позбавляється негативних емоційно-чуттєвих переживань, як долає стреси?», «Як зазвичай долає свій поганий настрій малеча, діти-школярі, учні та вчителі?», «Що найчастіше стає причиною виникнення негативних емоцій у педагогів та учнів? Чому?», «Що непокоїть мене особисто в житті та створює для мене негативний фон?», «Як повожусь я сам, коли буває досить важко?», «Чи є в мене свої власні «рецепти» подолання негативних душевних переживань?».

В такій спосіб, згідно з концепцією теоретика вітагенної педагогіки А. Белкіна, «досвід життя» (у тому числі й досвід власної педагогічної діяльності) переходить у більш високий рівень життєвого здобутку – «життєвий досвід» (відповідно – життєвий педагогічний досвід). Останній являє собою вітагенну інформацію, що стає здобутком особистості та відкладається у довготривалу пам'ять, у стан постійної готовності до актуалізації в адекватних умовах. «Це сплав думок, почуттів, вчинків, що прожиті людиною та стали для неї самодостатньою цінністю» [12, с. 295].

Проголошення головних завдань естетотерапевтичного впливу на особистість – створення комфортного психолого-педагогічного середовища та надання суб'єктам педагогічного процесу можливості творчої самореалізації – органічно узгоджується з ідеєю постійної активної взаємодії викладача та студента в інтерактивних методиках, що застосовуються у навчально-виховному процесі у вищій школі та в умовах післядипломної освіти. Розглянемо теоретико-методичні аспекти організації ефективного викладання курсів з естетотерапії у процесі підготовки майбутніх педагогів на засадах використання психолого-педагогічного потенціалу ключових технологій інтерактивного навчання. Як засвідчують

науковці, метою застосування інтерактивних методів у процесі вивчення є створення комфортних умов, у яких усі студенти взаємодіють між собою. На заняттях створюється можливість обговорення різноманітних проблем, доведення, аргументування власного погляду. Відтак досягається подвійний педагогічний ефект у процесі опанування основ естетотерапії: через зміст самого курсу та через форму його викладання. Інтерактивна робота має свої *принципи* організації навчання й виховання, що також створюють естетотерапевтичний ефект комфортності та зручності для її учасників: одночасна позитивна взаємодія, однакова участь у виконанні завдань та індивідуальна відповідальність [11, с. 6]. Інтерактивні методи викладання, що пропонують педагогам Н. Соосаар, Н. Замкова, були розроблені в рамках міжнародного проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» [17]. Основним завданням проекту є запровадження у традиційну навчально-виховну систему педагогіки таких універсальних методів, які б розвивали критичне мислення учнів усіх вікових щаблів, незалежно від предмета, що його вивчають. На першочерговості розвитку саме критичного мислення в інтерактиві наполягають і вітчизняні дослідники цієї педагогічної інновації (О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко та ін.). Проте багаторічний досвід викладання курсів з естетотерапії дозволив нам отримати певні результати, що свідчать про ефективність запровадження інтерактиву з метою розвитку й ряду особистісно-духовних та професійно-педагогічних. Призначення інтерактивного навчання, на нашу думку, полягає в тому, щоб не лише здобути знання, а й усвідомити цінність інших людей. При інтерактивному навчанні в освітньому процесі змінюються наголоси на позиції викладача та студента. Викладач виступає в ролі організатора, лідера групи студентів, де і студент, і викладач стають рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Залучаючи студентів до активних дискусій та взаємодії один з одним, викладач активізує процес мислення. Студенти при цьому виступають у ролі незалежних суб'єктів навчання зі своєю, визнаною іншими, власною точкою зору і розумінням навколишнього світу, що створює естетотерапевтичний ефект внутрішнього комфортного стану, гармонійності у стосунках з оточенням. У такий спосіб усувається традиційний для педагогічної практики сьогодення стан розподілу учасників педагогічного процесу на дві, по суті, протилежні (за своїми базовими функціями)

спільноти: тих, хто навчає (викладає, знаходиться в домінуючому активному стані) та тих, хто вчиться (засвоює готові знання у пасивно-репродуктивному режимі).

Досліджуючи позитиви інтерактивних методів навчання з погляду фізіології центральної нервової системи, О. Баєва підкреслює вплив інтерактиву на синхронізацію потенціалів різних структур головного мозку та виділяє п'ять базових характеристик, що фіксують основні переваги такої методики [3]. У цих характеристиках міститься й ідея безпосереднього естетотерапевтичного впливу на учасників педагогічного процесу: активізація емоцій та свідомості, розвиток емоційного інтелекту [7], формування комунікативних навичок, засвоєння великої інформації у розслабленому стані, активізація обох півкуль головного мозку, що забезпечують активізацію. Водночас, інтерактивний процес засвоєння естетотерапевтичних знань, умінь та навичок базується на використанні саме естетотерапевтичного досвіду майбутніх педагогів. Найбільш ефективними інтерактивними технологіями, що забезпечують необхідну взаємодію викладача зі студентами під час викладання курсів з естетотерапії, є: ретроспективний аналіз власного «Я», технологія «Шерінг», «Моя дитяча іграшка», «Улюблена гра мого дитинства» та «Моя дитяча пісня», що проводяться на базі основних методик «Коло ідей» та «Мікрофон»; базові методики «Карусель» та «Дебати» під час вивчення окремих тем з арт-терапії (музикотерапія, танцювальна терапія, ізотерапія тощо). Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Активність студентів (педагогів) під час вивчення ними матеріалу курсів з естетотерапії створює особливу атмосферу зацікавленості, захопленості процесом, жвавості, життєтворчості, у якій практично кожний може знайти можливість власного самовираження та самоствердження. Така діяльність активізує мислення студентів (педагогів), поглиблює їх знання предмета та підвищує професійний інтерес. Використання інтерактиву в ході занять знімає нервові навантаження суб'єктів педагогічного процесу та допомагає встановленню емоційних міжособистісних контактів. Ефективність роботи в групах залежить насамперед від того, наскільки кожний член групи усвідомлює важливість роботи разом та взаємодії через взаємодопомогу. Це породжує прагнення робити все можливе для досягнення успіху

групи в цілому й усвідомлення кожним, що без його особистого успіху не можна досягти поставленої мети. За таких умов всі члени групи відчують себе пов'язаними один з одним, що формує позитивну взаємозалежність.

Особливе значення в організації естетотерапевтичної підготовки педагогів має така форма організації сумісної діяльності як педагогічна супервізія. Це практика індивідуального навчання та консультування найбільш обдарованих студентів (педагогів), їхнє індивідуальне навчання та професійне виховання. Такий супровід стає необхідним, коли треба проаналізувати та оцінити набутий індивідуальний досвід, у форматі індивідуальної роботи з педагогом-естетотерапевтом. В такий спосіб студент отримує можливість працювати деякий час, знаходячись під контролем досвідченого фахівця й мати можливість консультування з ним в режимі «он-лайн». Корекція та навчання основам естетотерапії у цій інноваційній методиці логічно інтегруються в площині індивідуальної роботи студента (педагога). Вагомим у процесі навчання основам естетотерапії з використанням педагогічного супервізорства є той факт, що ця новітня форма організації навчально-виховного процесу забезпечує водночас три ланки інформаційних взаємовідносин між студентом (педагогом), супервізором та самою інформацією, що опановується: актуалізуються дані працюючого педагога про особливості організованого ним естетотерапевтичного процесу, обговорюється сама естетотерапевтична технологія, оновлюється інформація про неї та сам супервізор має можливість отримувати та доповнювати власний педагогічний та естетотерапевтичний досвід (Д. Джейкобс). Окрім цього, методика педагогічного супервізорства дозволяє значно знизити відсоток психолого-педагогічних помилок під час реалізації педагогами завдань естетотерапії у реаліях педагогічного процесу (О. Дзятковська).

Отже, представлені традиційні та інноваційні форми та методи організації естетотерапевтичної освіти педагогів висвітлюють специфіку організації цієї підготовки з урахуванням особливостей естетотерапії та на основі використання сучасних традицій та інновацій у педагогіці вишів.

Аналіз сучасної системи протиріч у психолого-педагогічному процесі формування цілісної, самобутньої, унікальної творчої особистості та новітній рівень розуміння особистісно орієнтованої освіти виявив нагальну необхідність упровадження естетотерапевтичного компонента в підготовку педагогів, що

організують навчально-виховний процес у сучасному освітньому закладі.

Естетотерапія визначається як самостійна галузь психолого-педагогічних знань про створення психологічно комфортних умов для творчого розвитку особистості, у яких відбувається гармонізація внутрішнього стану людини та активізується її внутрішній креативний потенціал. Це новітній напрям розвитку науки і практики виник як потреба професійного протистояння педагогів та психологів негативним, руйнуючим духовно-емоційну та психофізичну природу людської особистості чинникам та створення психологічно захищеного, гармонізуючого педагогічного простору.

Відтак стає очевидним доцільність використання у естетотерапевтичній освіті педагогів поряд з традиційним формами та методами організації освітнього простору (лекції, практичні, самостійна робота, консультування, робота з підручником, науковою літературою, Інтернет-ресурсами тощо) ряд новітніх інноваційних форм та методів як-от: дидактичний естетотерапевтичний тренінг, інтерактивні методики, вітагенні технології, педагогічний нарратив, педагогічна супервізія тощо. Інтегративне використання традиційних та новітніх форм і методів в естетотерапевтичній освіті відповідатиме та проектуватиме у самому процесі підготовки педагогів до естетотерапевтичної діяльності основну ідею естетотерапії – створення психологічно комфортного освітнього середовища у якому надається можливість повноцінного творчого самовияву усім учасникам педагогічного процесу.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : [підруч. для студ., аспір.] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Баева О. Фізіологічні засади інтерактивних методів навчання менеджменту / О. Баева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.personal.in.ua/articie.php?ida=331>
4. Белкин А. С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекции / А. С. Белкин // Школьные технологии, 1997. – № 4. – С. 3–12.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – (Мастерство учителя : идеи, советы, предложения).
6. Бордовская Н. В. Педагогика : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия «Учебник нового века»).

7. Бхарвани Гиту. Важнее, чем IQ! EQ : эмоциональный интеллект. Тренинг «Секретного интеллекта», который дает эффективность в любом деле / Гиту Бхарвани. – СПб : Прайм-Еврознак, 2009. – 224. – (Лучшие психотехники мира).
8. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы : [кн. для учит.] / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 192 с.
9. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – (Акад. пед. наук України).
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
11. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / [упоряд. : Стрибна О.В., Соценко А.О.]. – Х. : Вид. група Основа, 2006. – 176 с.
12. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с. – (Высшее образование).
13. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. / А. Менегетти. – М. : ННБФ Онтопсихология, 2007. – 480 с.
14. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л.С. Глебова и др.] – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.
15. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания : первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – [2-е изд.]. – М. : Пед. общ-во, 2001. – 212 с.
16. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
17. Соосаар Н. Интерактивные методы преподавания. Ч.1. Настольная книга преподавателя / Н. Соосаар, Н.Замковая. – СПб. : Златоуст, 2004. – 188 с.
18. Харламов И. Ф. Педагогика : [учеб. пособ.] / И. Ф. Харламов. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Гардарики, 2002. – 519 с.
19. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. – К., 1998. – 442 с.

КОНТРОЛЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Наталія Дмитрівна 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*

Анотація. У статті висвітлено питання контролю як невід'ємного компоненту навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи, що активно впливає на якість їх професійної підготовки; схарактеризовано контролюючу, навчальну, розвивальну та виховну функції контролю; проаналізовано види та форми контролю; розкрито значення самоконтролю та самооцінки студентів як проявів усвідомленої регуляції ними власної поведінки та діяльності, з метою забезпечення відповідності результатів їх навчання поставленій меті і завданням.

Ключові слова: контроль навчально-пізнавальної діяльності, функції контролю, перевірка, оцінка, самоконтроль, самооцінка, види та форми контролю.

Abstract. The article deals with the issue of control as an integral component of educational and cognitive activity of future primary school teachers, which actively influences the quality of their vocational training. Control, as a component of the system of the learning process, is itself a certain system, the elements of which are: a goal oriented towards the end results of specialist training; motives of the student's activity; content (educational material); students; teachers; types, forms and methods of control. Control, educational, developmental and educational control functions are defined, which determine the purpose, content of control depending on the specifics of the discipline and contribute to the identification of pedagogical conditions for their effective implementation. The types (preliminary, current, thematic, final), forms and methods of control (written work, oral examination, programmed control, test control, practical work, control work,

laboratory work, colloquium, modular control, rating, credit, semester and attestation are analyzed exams, coursework, thesis, abstract, project assignment, report on educational or industrial practice). The importance of self-control and self-esteem of students as manifestations of conscious regulation of their own behavior and activity is revealed in order to ensure the correspondence of their learning results to the set goal and task. Control and self-control in their unity enable the teachers to obtain more complete information about the course of the process of students' knowledge assimilation, to identify individually-typical features of the cognitive process in its dynamics with the introduction of appropriate control methods.

Key words: control of educational and cognitive activity, functions of control, verification, assessment, self-control, self-assessment, types and forms of control.

SUPERVISION AS AN INCREDIBLE COMPONENT OF THE PROCESS OF TEACHING FUTURE PRIMARY SCHOOLS

Nataliia Karapuzova

В умовах реформування початкової ланки освіти зростають вимоги до науково-теоретичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Водночас, виникає нагальна потреба розглядати контроль навчально-пізнавальної діяльності студентів як складний динамічний процес, що активно впливає на якість майбутньої професійної діяльності.

Необхідність у визначенні рівня засвоєння навчального матеріалу, ступеня сформованості умінь і навичок має об'єктивний ґрунт. Закономірний зв'язок у ланцюгу «мета навчання – процес – результат – нова мета» вимагає знань про проміжні або підсумкові результати, щоб зіставляти їх з очікуваними відповідно до мети, певним чином оцінювати і педагогічно грамотно визначати нову мету [3].

У педагогічних дослідженнях контроль навчально-пізнавальної діяльності розглядається в таких аспектах: а) сутність, значення, функції контролю (А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, С. С. Вітвицька, В. І. Лозова, В. О. Онишук, В. Л. Ортинський та ін.); б) основні компоненти, принципи, об'єкти контролю (Ш. О. Амонашвілі, К. Г. Делікатний, О. Г. Кучерявий, В. О. Онишук, С. Ф. Сухорський та ін.); в) види контролю в

традиційній системі навчання (А. М. Алексюк, В. А. Гладуш, М. І. Зарецький, І. І. Кулібаба, Є. І. Перовський та ін.); г) форми, методи та засоби контролю (С. І. Архангельський, В. П. Беспалько, І. М. Дичківська, Б. В. Козачков, В. С. Федотова та ін.).

Однак аналіз підручників, навчальних посібників з педагогіки вищої школи дозволяє зробити висновок, що і на сьогодні питання контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів залишається одним із складних і недостатньо розроблених.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності контролю навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи як складного динамічного процесу, що активно впливає на якість професійної діяльності.

У сучасній науково-педагогічній літературі найчастіше сутність контролю розглядається як складова частина, компонент, ланка процесу навчання, як засіб одержання зворотної інформації, як система перевірки результатів навчання. Узагальнений аналіз педагогічних досліджень дає підстави контроль навчально-пізнавальної діяльності студентів визначити як невід'ємний компонент процесу навчання, складовими елементами якого є перевірка, оцінка, облік. Мета контролю – визначення ступеня відповідності результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів поставленим вимогам і внесення на їх основі відповідних коректив у процес навчання.

Поняття контролю включає такі елементи: перевірка, оцінка та облік. Перевірка – це виявлення знань, умінь і навичок учнів, оцінка – вимірювання знань, умінь і навичок, погляд на їх рівень, а відмітка як форма обліку фіксує результати оцінювання у вигляді балів, тобто облік (документальна фіксація) [2; 8]. При цьому контроль не завжди і не обов'язково супроводжується відміткою.

Як складне і багатогранне явище контроль виконує функції, які визначають його справжнє призначення і місце в навчальному процесі. Розгляд функцій контролю допомагає у визначенні його мети та змісту в залежності від специфіки навчальної дисципліни, виявленню педагогічних умов його організації.

Питання функцій контролю було глибоко розкрито В. І. Лозовою. Виходячи з того, що контроль є невід'ємним, але водночас особливим елементом процесу навчання, автор визначає загальні (навчальна, виховна, розвивальна) і специфічні функції (перевірочна, організаційна, методична) [6].

Як справедливо зазначає К. Г. Делікатний, загальні і специфічні функції утворюють певну єдність, реалізуються у взаємозв'язку і взаємообумовленості, а їх зміст і спрямованість впливають із завдань відповідних етапів навчального процесу [10].

Однак, аналіз досліджень дозволяє констатувати, що так само як немає в дидактиці чіткого розуміння контролю навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, відсутнє і чітке визначення його функцій. Але те, що контроль посідає значне місце у функціональному спрямуванні всього навчального процесу у вищій школі, дає можливість зробити висновок про націленість його не лише на виявлення стану навчально-пізнавальної діяльності студентів, встановлення оперативного зворотнього зв'язку, а й на значно ширший діапазон дій, який відбивається у функціях навчального процесу. Разом з тим, незважаючи на різноманітність функцій контролю, його головне призначення – реалізація як навчальної, розвивальної і виховної функцій, властивих всьому навчальному процесу, так і специфічних: перевіркової, організаційної, контролюючої, встановлення зворотнього зв'язку, методичної, діагностичної, орієнтуючої, метричної, стимулюючої, прогностичної, управлінської та освітньої.

Теоретичне осмислення цієї проблеми дало підстави для виділення чотирьох, на наш погляд, основних функцій: специфічної – контролюючої і загальних – навчальної, розвивальної та виховної.

Розвивальною функцією передбачається формування такої риси особистості, як самоорганізація, яка включає наступні характеристики: вміння працювати самостійно, систематично і послідовно. Досягти їх можливо лише при постійному самоконтролі. Про необхідність самоконтролю як одного із виявів усвідомленої регуляції людиною власної поведінки та діяльності, з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленій меті і завданням, свідчать численні дослідження [1; 4; 7; 9].

Самоконтроль є важливою умовою успішного навчання студентів. Контроль і самоконтроль дають можливість викладачам одержувати більш повну інформацію про хід процесу засвоєння знань, виявляти індивідуально-типові риси пізнавального процесу в його динаміці при внесенні відповідних коректив як в методику контролю, так і в його зміст. Велике значення у процесі самоконтролю особистості мають її оцінка та самооцінка.

Самооцінка – це судження людини про міру її тих чи інших якостей, властивостей у співвідношеннях з певним еталоном, зразком [4]. Від ступеня критичності (співвідношення раціонального і емоційного) залежить здатність бачити зроблені помилки, передбачати можливі, і таким чином, підвищувати результативність самоконтролю. Частина дослідників виділяють керування людиною своєю діяльністю і поведінкою як основну функцію самоконтролю. У більшості випадків функції самоконтролю ототожнюються з оцінкою, плануванням, порівнянням результатів за зразком, регулюванням [12]. Тільки діалектична єдність контролю і самоконтролю дозволить ефективно керувати процесом навчання майбутніх учителів початкових школи. Зауважимо, що в міру розвитку пізнавальної самостійності студентів значимість самоконтролю зростає у порівнянні із зовнішнім контролем.

Реалізація функцій контролю залежить від дотримання основних принципів перевірки навчально-пізнавальної діяльності та оцінки знань, навичок і вмінь студентів. А. М. Алексюк і Ю. К. Бабанський пропонують дотримуватися таких принципів контролю: особистісного підходу до перевірки та оцінки знань, навичок і вмінь студентів; систематичності та регулярності перевірок й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів; урізноманітнення видів, форм та методів контролю; урахування характеру майбутньої професійної діяльності; всеосяжності, яка передбачає всебічність, тематичність і повноту контролю успішності студентів; об'єктивності контролю; диференційованості контролю; єдності вимог до контролю з боку всіх науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу.

Контроль навчально-пізнавальної діяльності студентів здійснюється шляхом використання різних видів, форм і методів, вибір яких залежить від мети, змісту, характеру навчання, часу та місця, складу навчальних груп.

У дидактичній літературі визначаються два різних підходи до означення видів контролю. К. І. Васильєв виділяє сесійний, міжсесійний і заключний контроль, поклавши в основу такого поділу місце його в навчальному процесі залежно від часу. Автори іншого підходу (Л. А. Бикова, С. Ф. Сухорський та ін.), обумовленого дидактичними завданнями, які ставляться при вивченні теми, розділу чи всієї навчальної дисципліни, визначають

поточний, періодичний, тематичний, модульний і підсумковий контроль. Очевидно, що другий підхід є конкретизацією першого, а саме: міжсесійний контроль передбачає попередню, поточну і тематичну перевірку; сесійний – підсумкову; заключний контроль – також підсумкову перевірку.

Аналізуючи питання про форми та методи контролю, можна вказати на головний недолік досліджень проблеми, а саме: відсутність розмежування форм контролю і методів організації контролю.

Окремі автори називають такі форми контролю: індивідуальна, групова, фронтальна, заліки і екзамени. В. А. Аванесов до форм контролю відносить: екзамени, заліки, усне опитування, письмові контрольні роботи, реферати, щоденникові записи, журнали спостережень, колоквиуми, семінари, курсові, лабораторні і контрольні роботи, проектні завдання, звіти з навчальної і виробничої практик, дипломні роботи, самоконтроль студентів. Автор вказує на особливість кожної із форм і називає фактори, від яких залежить їх конкретне застосування: мета, зміст, методи, характер навчання, час і місце, склад навчальних груп [10]. Поділяючи погляди попереднього автора, І. Я. Бурлака називає формами контролю атестацію студентів, рубіжний і програмовий контроль.

Конкретизацію форм контролю здійснює в своїх працях А. М. Алексюк, який показує взаємозв'язок видів і форм контролю у вузі: письмові контрольні роботи, усне опитування, стандартизований контроль можуть бути використаними при попередній перевірці; поточна перевірка може здійснюватися за такими формами, як усна співбесіда, письмове фронтальне опитування, практична перевірка, контрольна робота, тестова перевірка знань; тематична перевірка здійснюється на семінарських заняттях, колоквиумах, консультаціях; підсумкова перевірка – це заліки, екзамени, курсові та дипломні роботи, виробнича та педагогічна практики [1].

Особливість кожної із форм контролю наповнює його функції особливим змістом, видозмінює їх значимість та співвідношення між ними.

В існуючій дидактичній літературі методи контролю просто називають, іноді перелічують у тій чи іншій послідовності, в кращому випадку робляться спроби конкретного їх опису. М. М. Фіцула вказує на такі методи контролю: усний контроль,

письмовий, тестовий, графічний, програмований, практична перевірка, самоконтроль і самооцінювання. С. С. Вітвицька називає: усний контроль, усний самоконтроль; письмовий контроль, письмовий самоконтроль; лабораторний контроль, лабораторний самоконтроль. Характеризуючи методи контролю як способи його організації, А. М. Алексюк перераховує наступні методи: метод спостережень викладача за роботою студентів під час аудиторних та позааудиторних занять; методи усної перевірки та контролю знань; метод письмових робіт; метод практичних робіт; метод програмованого контролю. В. Г. Кремінь називає наступні методи контролю: спостереження за навчальною діяльністю студентів; усне опитування; письмовий контроль; критеріально-орієнтоване тестування.

Успішна реалізація контролю навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи може бути досягнута тільки тоді, коли його організація складе єдину систему дії викладача і студента. Чимало дослідників (І. І. Кобиляцький, Л. І. Рувінський, І. Ф. Харламов, Л. О. Шеметков та ін.) вважають, що організація контролю знаходиться у залежності від способів його проведення. Принципово важливого значення в цьому аспекті набуває питання про роль викладача, який має можливість ураховувати специфіку навчальної дисципліни і різноманітність способів проведення контролюючого заходу. Саме викладач окреслює конкретну мету перевірки, вимоги до знань, умінь і навичок студентів, на їх основі розробляє запитання і завдання, відбирає форми і методи контролю.

Зауважимо, що контроль як компонент системи навчального процесу у вищій школі сам є певною системою, елементами якої є: мета, орієнтована на кінцеві результати підготовки спеціаліста; мотиви діяльності студента; зміст (навчальний матеріал); студенти; викладачі; види, форми і методи контролю.

Традиційно формульована мета підготовки спеціаліста складається з двох частин: загальної і конкретної. Перша зводиться до широковідомого постулату про необхідність всебічного і гармонійного розвитку особистості майбутнього спеціаліста в процесі навчання, формування глибоких наукових знань, умінь і навичок, розвитку творчого мислення, естетичних і соціально-моральних орієнтацій, фізичного здоров'я. Друга складова частина мети матеріалізується в програмах навчальних дисциплін. Саме цієї предметно вираженої мети і необхідно досягти в кінцевому

результаті. Ступінь її досягнення в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів і піддається контролю з боку викладача.

При визначенні мети контролю слід враховувати рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, точність, повноту, глибину, системність, систематичність знань, логіку мислення, аргументацію, послідовність і самостійність викладу, культуру мовлення, ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосовувати знання на практиці та досвідом творчої діяльності, зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо.

Визначення мети контролю лише одна з необхідних умов для успішної перевірки та оцінки результатів навчальної діяльності студентів. Не менш важливим є відбір запитань і завдань, адекватних цій меті [7].

У психолого-педагогічній літературі запитання та завдання визначаються як поштовх, що спонукає думку, як необхідний структурний елемент процесу мислення. Вони можуть спрямовуватись на перевірку рівня розвитку психічних процесів особистості: пам'яті, уваги, мислення; якісних характеристик знань: повноти, глибини, системності, систематичності та ін.; характеру логічних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації тощо.

Якість діяльності студентів у процесі контролю забезпечують мотиви, адекватні його меті, характер змісту навчання, ступінь оволодіння інтелектуальними структурами, засвоєні особистістю способи організації своєї діяльності.

Усі названі вище елементи системи контролю необхідні і достатні, оскільки будь-який з них є неодмінною умовою контролю, а всі разом забезпечують його реалізацію.

Отже, контроль постає перед нами як об'єктивно цілісна система, що має ряд закономірних зв'язків. Аналіз залежності одних елементів від інших показав, що системоутворюючим фактором контролюючого процесу є мета, яка визначає зміст контролю. Зміст одержує точну конкретизацію на рівні навчального предмета. Від розуміння навчального предмета, його функцій в навчальному процесі залежить організація умов для реалізації змісту контролю. Жорсткість взаємозв'язку вимагає того, щоб усвідомлення наступних елементів було неможливим без з'ясування попередніх: не можна відбирати методи контролю, якщо недостатньо усвідомлена мета і структура змісту; не можна

усвідомити склад змісту без чітко визначеної мети контролю. І навпаки, можна усвідомити мету, але якщо недостатньо зрозумілі засоби її досягнення, якими виступають всі останні елементи контролю, то мета залишається недосяжною.

Література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К.: УСДО, 1993. – 220 с.
2. Васюк О. Організація контролю навчання студентів / О. Васюк, Н. Майданюк. – К.: Вісник книжкової палати, 2009. – 50 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006.– 384 с.
4. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. / В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко. – Д., 2014. – 416 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навч. посіб. [2-е видання, доповнене] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
6. Кучерявий О. Г. Педагогіка: Особистіно-розвивальні аспекти : Навчальний посібник. – Київ, 2015. – 440 с.
7. Лекції з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник / За ред. В. І. Лозової. – 2-е вид., доп. і випр. – Харків : ОВС, 2010. – 480 с.
8. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : Навчальний посібник / І. В. Малафіїк. – Київ, 2015.– 632 с.
9. Мацюк В. В. Контроль результатів навчальних досягнень студентів: історія, теорія, практика / Мацюк В. В. – К., 2013. – 9 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/382/84>
10. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Ортинський В. Л. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
11. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. – 3-е видання. – К.: Знання, 2007. – С. 138–148.
12. Руснак І. С. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. / Руснак І. С., Іванчук М. Г. – К., 2011. – С. 102.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. [2-е видання, доповнене] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с.

**НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ГЕНЕЗА ФЕНОМЕНУ,
КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД У РАНЗІ КЛЮЧОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ,
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ПЕРШОКЛАСНИКІВ**

Тетяна Іванівна Мієр,

*доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри початкової
освіти Педагогічного інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка;*

Денис Леонідович Широков,

*студент Педагогічного інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка;*

Анотація. У статті розкрито генезу феномену «навчання впродовж життя». Упорядковано поняття «підготовка для подальшого життя» (Later Life Training); «навчання протягом усього життя» (Lifelong Learning); «безперервне навчання» (Lifelong Learning), «навчання впродовж життя» (Закон України «Про освіту»). Проаналізовано ключову компетентність навчання впродовж життя. Визначено компоненти основ цієї компетентності і процес їх формування в першокласників.

Ключові слова: навчання впродовж життя, безперервне навчання, дидактичне явище, дидактичний процес, ключова компетентність, навчальна діяльність, основи ключової компетентності навчання впродовж життя.

Abstract. The article revealed the results of the study the phenomenon «life-long learning». Hierarchical arrangement of concepts Later Life Training and Lifelong Learning (Law of Ukraine «On education») was implemented, which is operated in foreign and domestic scientific sources and legal normative documents. The «life-long learning» phenomenon has been analyzed by the rank of key competence in view of the legal normative rationing of its component structure. The process of forming in first-grade students the basis of key competence of life-long learning, which is singled out according to formation of educational activity, is characterized in the context of relevance between components of fundamentals of the key competence of life-long learning, which are formed in first-grade students, and the components of the key competence of life-long learning, which are formed in 2-4 grade students. The blocks

of experimental technique of forming the key competence of life-long learning in first-grade students were introduced in this article, in particular: 1) implementation of actions for organizing attention (concentration, sharing, switching, increasing); 2) creating your own learning environment based on selection activity; 3) elaboration of new educational information on the basis of binary-signaling action images; 4) performing educational activities independently and in interaction with others on the basis of action algorithms.

Key words: life-long learning, continuous learning, didactic phenomenon, didactic process, key competence, educational activities, fundamentals of key competence of life-long learning.

LIFE-LONG LEARNING: THE GENESIS OF PHENOMENON, COMPONENT COMPOSITION IN THE RANK OF KEY COMPETENCE OF PRIMARY STUDENTS, PECULIARITIES OF FORMATION IN FIRST-GRADE STUDENTS

Tetiana Miier, Denys Shyrov

Вступ. Навчання впродовж життя – один із пріоритетних напрямів навчання для майбутнього Європи (рішення Європейського парламенту та Ради «Про створення програми дій в області навчання впродовж життя» (2006 р.)), законодавчо унормований стратегічний орієнтир розвитку вітчизняної освіти (Закон України «Про освіту» (2017 р.)), ключова компетентність, визначена обов'язковим результатом навчання в початковій школі (Державний стандарт початкової освіти (2018 р.)). Результати процесу навчання впродовж життя розглядаються як такі, що сприяють задоволенню важливих потреб: людини (у постійному особистісному розвитку, безперервному навчанні з метою відповідності соціально-економічним змінам, умовам діяльності (навчальної, професійної), технологічному прогресу); установи (у забезпеченні конкурентних переваг наданням якісних послуг, продукуванню високоякісної продукції тощо); суспільства (у формуванні соціально активних, свідомих, ініціативних громадян, які орієнтовані на загальнолюдські цінності та законодавчо-правове унормування життєдіяльності); держави (у забезпеченні інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України).

Літературний огляд. Особистісно-суспільна значущість навчання впродовж життя обумовила розгляд його сутності під час

проведення наукових досліджень таких об'єктів як: система неперервної освіти (Т. Десятов, І. Зязюн, О. Ковальчук, В. Кремень, Л. Лук'янова, Т. Мієр, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.); неперервна дитячо-юнацька освіта (С. Гончаренко, В. Кремень та ін.); неперервна освіта дорослих й освіта впродовж життя (Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, О. Огієнко, В. Савош, С. Сисоєва, Л. Сігаєва та ін.); неперервність освіти відповідно до потреб людини (С. Батишев, А. Беляєва, Б. Гершунський, М. Громкова, Т. Десятов, Н. Кузьміна, В. Ледньов, Н. Ничкало та ін.).

Навчання впродовж життя розглядається у контексті процесів становлення й розвитку неперервної дитячо-юнацької освіти, неперервної освіти дорослих та неперервної освіти впродовж життя (В. Савош) як неодмінна умова організації освіти впродовж життя, якою охоплено людину від народження й до завершення свого життя (Л. Лук'янова, С. Сисоєва, Л. Сігаєва та ін.) та феномен, що має філософську, нейрофізіологічну, психологічну й педагогічну природу (Т. Мієр).

Мета статті: висвітлення результатів дослідження наукової семантики феномену «навчання впродовж життя» у контексті генезисних процесів, упорядкування зарубіжної і вітчизняної термінологічної визначеності, піднесеності зазначеного феномену у ранг ключової компетентності, розкриття його компонентного складу та процесуальності з огляду на процес формування в першокласників навчальної діяльності.

Основна частина. Навчання впродовж життя зароджено в 1974 році прогресивними ідеями концепції Т. Хюсена «Суспільство, що навчається» (learning society) [8]. У 80-х роках ХХ століття навчання впродовж життя набуває міжнародного визнання у ранзі стратегічного напрямку розвитку світової системи освіти. Зазначеному слугувало оприлюднення концепції навчання впродовж життя такими міжнародними організаціями, як: Організація економічної співпраці та розвитку (далі – ОЕСР), ЮНЕСКО, Рада Європи.

Подальшому становленню навчання впродовж життя слугувала подія 1996 року. На зібранні міністрів держав ОЕСР сформульовано мету освітньої політики як навчання впродовж життя для всіх верств населення [5, с. 62].

Події 2006-2008 років сприяли формуванню навчання впродовж життя як процесу, який має нормативно-правову визначеність. До таких подій віднесено прийняття низки документів, а саме:

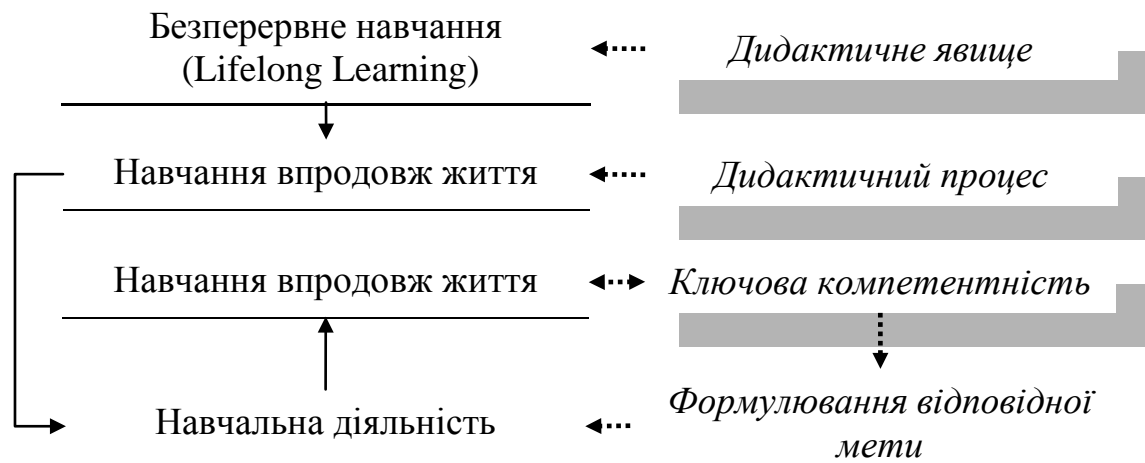


Рис. 2. Упорядкування наукової семантики термінів «безперервне навчання», «навчання впродовж життя»

Отже, терміни «підготовка для подальшого життя» (Later Life Training) та «навчання протягом усього життя» (Lifelong Learning) використовують на позначення діяльності того, хто навчається, тобто учня (включаючи й дорослого учня), із засвоєння інформації, необхідної для ефективного здійснення пізнавальної, навчальної і фахової діяльності у безпосередній або опосередкованій взаємодії з тим, хто навчає.

Терміном «безперервне навчання» (Lifelong Learning) оперують у випадках, коли йдеться про «всю навчальну діяльність, яка здійснюється протягом усього життя з метою поліпшення знань, навичок і компетентностей у межах особистої, громадянської, соціальної та (або) перспективи, пов'язаної із зайнятістю» (Making a European Area of Lifelong Learning a Realit, Брюссель, 21.11.2001 р. COM (2001)).

Входження терміну «навчання впродовж життя» до тезаурусу вітчизняної педагогічної науки позначено його піднесенням до рангу ключової компетентності. Цей факт зафіксовано в нормативно-правовому документі, зокрема у Державному стандарті початкової освіти зазначено, що ключова компетентність навчання впродовж життя виявляється в опануванні вміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організації власного навчального середовища, отриманні нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчанні працювати самостійно і в групі (пункт 7, підпункт 8 Державного стандарту початкової освіти [2]).

Аналізуючи унормоване визначення терміну «компетентність» як «динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту», стаття 1 «Основні терміни та їх визначення»), увагу зосереджено на словосполученні «динамічна комбінація». Складові словосполучення потлумачено в словниковому джерелі таким чином: 1) комбінація – «сполучення, поєднання або розташування чогось (перев. однорідного) у певному порядку» [4, с. 295]; 2) динамічний – здатний до руху, розвитку, видозміни» [4, с. 157]. Отже, використанням словосполучення «динамічна комбінація» вказується на сутнісну природу компетентності (як особистісного психічного утворення, що утворюється в результаті здійснення навчальної діяльності й виявляється в ній) забезпечувати:

– спрямованість розвитку, тобто передбачати «неперервний процес саморуху, що характеризується постійним виникненням і утворенням нового, чого не було на попередніх етапах» [1, с. 137];

– фіксування результатів розвитку як «незворотної, спрямованої й закономірної якісної зміни матеріальних й ідеальних об'єктів, внаслідок якої виникає новий якісний стан об'єкта» [7, с. 877] (у нашому випадку суб'єкта навчальної діяльності).

Отже, у Державному стандарті початкової освіти [2] ключову компетентність навчання впродовж життя представлено як обов'язковий результат першого рівня повної загальної середньої освіти, який відповідає першому рівню Національної рамки кваліфікацій й має фіксуватися в учнів 4-го класу як здобувачів освіти, на період завершення ними першого рівня повної загальної середньої освіти, у компонентному складі, який візуалізовано на *рис. 3*.

Аналізуючи процес формування компонентів ключової компетентності навчання впродовж життя слід наголосити на тому, що цей процес має розгортатися вслід за процесом формування навчальної діяльності, здійснення якої передбачає як мотиваційну й активну включеність першокласників у процес навчання, що організовується вчителем, так і мотиваційну й активну включеність того, хто навчається, у процес навчання впродовж життя. Виокремлення психологічних основ процесу формування навчальної діяльності актуалізує питання провідної діяльності.

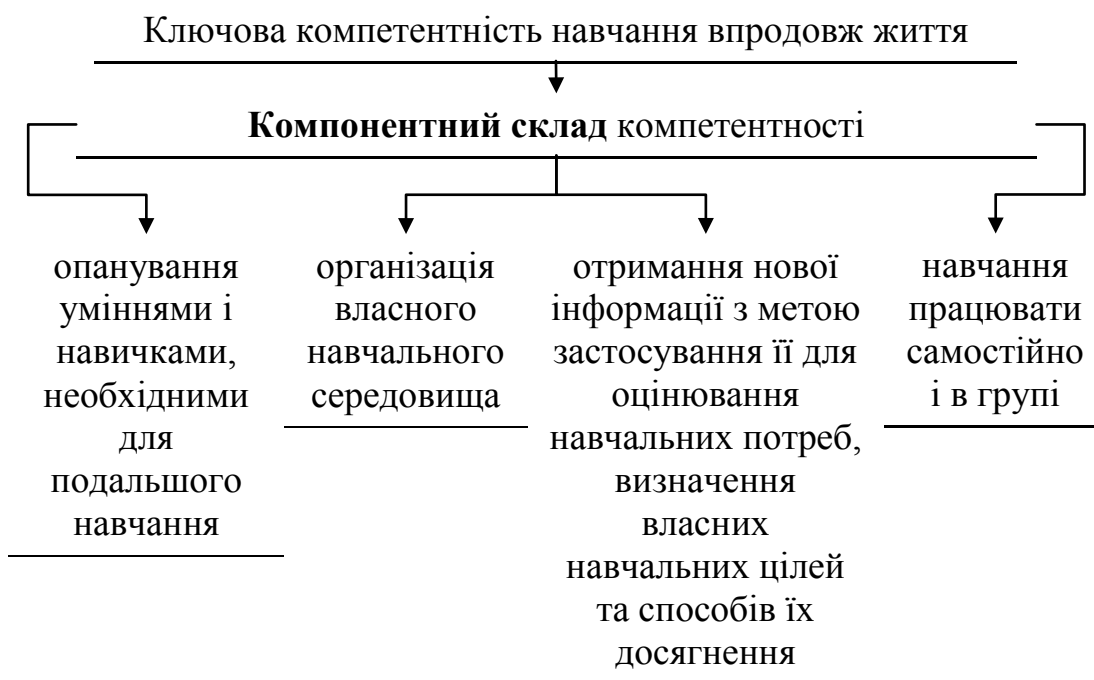


Рис. 3. Компоненти ключової компетентності навчання впродовж життя відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти [2]

За О. Леонтєвим, провідна діяльність характеризується як «діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психічних особливостях людини на даній стадії її розвитку» [3, с. 285]. Психолог наголошує на тому, що в навчальній діяльності, яка стає провідною діяльністю молодшого школяра: 1) виникають і диференціюються нові види діяльності; 2) формуються й розвиваються різні психічні процеси (як-от, пам'ять, мислення, сприймання тощо); 3) відбуваються основні психологічні зміни особистості дитини.

Процес поступового формування навчальної діяльності розгортається в період навчання дитини в першому класі, що, у свою чергу, доводить необхідність виокремлення періоду формування основ ключової компетентності навчання впродовж життя. Під час цього періоду вчителем реалізується процес формування в першокласників навчальної діяльності, який має доповнюватися процесом формування основ ключової компетентності навчання впродовж життя.

На *рис. 4* візуалізовано процес формування ключової компетентності навчання впродовж життя.



Рис. 4. Сутнісна природа формування ключової компетентності навчання впродовж життя в умовах початкової школи

Узгодження компонентів основ ключової компетентності навчання впродовж життя із компонентним складом ключової компетентності навчання впродовж життя пояснюється нами реалізованістю принципу «цілісності і наступності системи освіти» [6].

Опрацювання нормативно-правових документів [2; 6] слугувало формулюванню висновку про те, що робота з формування ключової компетентності навчання впродовж життя є актуальною і важливою частиною освітнього процесу в Новій українській школі (далі – НУШ). На формуванні ключової компетентності навчання впродовж життя позитивно позначився новий зміст і процес навчання. Зокрема встановлено змістову спрямованість освітніх галузей на формування таких компонентів ключової компетентності навчання впродовж життя, як:

– *організація власного навчального середовища*: орієнтується у близькому до місця проживання та освоєному людьми середовищі (громадянська та історична освітня галузь; 1-2 кл.); організовує власне робоче місце за допомогою дорослих (інформатична освітня галузь; 1-2 кл.); налаштовує для власних потреб відповідне програмне середовище (інформатична освітня галузь; 3-4 кл.); пояснює основні інформаційні процеси у близькому для себе середовищі (дім, школа, вулиця) на основі власних спостережень (інформатична освітня галузь; 3-4 кл.); розпізнає відомі об'єкти соціального середовища, планує прогулянку/подорож/екскурсію до об'єктів культурної спадщини рідного краю, України (громадянська та історична освітня галузь; 3-4 кл.);

– *отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення*: пояснює, чому зацікавила інформація (мовно-літературна освітня галузь; 1-2 кл.); пояснює сприйняття інформації різними органами чуття на основі власних спостережень (інформатична освітня галузь; 1-2 кл.); упорядковує власне навчання відповідно до своїх потреб та рекомендованих умов (соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь; 1-2 кл.); пояснює потреби свої та інших осіб; визначає, від кого та від чого залежить задоволення потреб (соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь; 1-2 кл.); знаходження потрібної інформації про минуле і сучасне; добирання джерела інформації відповідно до потреб і заінтересованості (громадянська та історична освітня галузь; 3-4 кл.); планує та організовує власне навчання, чергуючи його з відпочинком (соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь; 3-

4 кл.); розрізняє необхідні та надмірні потреби свої та інших осіб; визначає короткострокові цілі та планує конкретні дії щодо задоволення власних потреб (соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь; 3-4 кл.); критично сприймає інформацію для досягнення різних цілей (мовно-літературна освітня галузь; 3-4 кл.); визначає та обговорює цілі, основні ідеї та окремі деталі усної інформації (мовно-літературна освітня галузь; 3-4 кл.).

Результати дослідження та їх обговорення.

Експериментальна методика формування основ ключової компетентності навчання впродовж життя побудована з урахуванням узгодженості компонентного складу основ ключової компетентності навчання впродовж життя з компонентним складом ключової компетентності навчання впродовж життя, що, у свою чергу, слугувало виокремленню чотирьох блоків:

I блок – виконання дій для організованості уваги (концентрації, розподілу, переключення, збільшення об'єму);

II блок – створення власного навчального середовища на основі дії обрання;

III блок – опрацювання нової навчальної інформації на основі бінарно-сигнальних зображень дій;

IV блок – виконання навчальної діяльності самостійно та у взаємодії з іншими на основі алгоритмів спрямованості дій.

Поетапне залучення учнів до виконання завдань цих блоків слугує формуванню основ ключової компетентності навчання впродовж життя як складного особистісного утворення, компонентами якого є:

– натренованість у навичках концентрації, переключення та розподілу уваги, необхідних для формування навчальної діяльності;

– створення навчального середовища відповідно до змісту завдання;

– виконання дій з новою навчальною інформацією (оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей і способів їх досягнення);

– виконання навчальної діяльності самостійно та у взаємодії з іншими.

Процес формування в першокласників НУШ основ ключової компетентності навчання впродовж життя здійснювався з дотриманням таких умов: поетапне запровадження чотирьох блоків експериментальної методики; міжпредметний характер завдань; врахування пізнавальних інтересів і потреб учнів; залучення батьків

за умови обрання дитиною способу досягнення навчальних цілей, яким це передбачено.

Ефективність розробленої методики підтверджується даними педагогічного експерименту. На кінець формувального експерименту учні експериментального класу отримали значно вищі показники у порівнянні з показниками констатувального зрізу та показниками учнів контрольного класу.

Сформованість в першокласників НУШ основ ключової компетентності навчання впродовж життя доведено позитивною динамікою. Результати експериментального навчання засвідчили, що кількість учнів з високим рівнем сформованості основ ключової компетентності навчання впродовж життя збільшилася на 14% у експериментальному класі та 3,6% у контрольному класі та зменшилася на елементарному рівні на 9% у експериментальному класі та на 0% у контрольному класі.

Висновки. Запропонована методика позитивно вплинула на формування в першокласників НУШ основ ключової компетентності навчання впродовж життя й забезпечила реалізованість першого етапу процесу формування ключової компетентності навчання впродовж життя.

У процесі виконання дослідження було встановлено:

– смислову підпорядкованість термінів «безперервне навчання» та «навчання впродовж життя» як загального й часткового відповідно;

– вибудовування наукової семантики цих термінів на основі смислового поля поняття «навчальна діяльність»;

– використання терміну «безперервне навчання» (Lifelong Learning) на позначення дидактичного явища, а терміну «навчання впродовж життя» – дидактичного процесу та ключової компетентності;

– нормативно-правову потрактованість сутності понять «компетентність» (стаття 1 «Основні терміни та їх визначення» Закону України «Про освіту») та «ключова компетентність навчання впродовж життя» (пункт 7, підпункт 8 Державного стандарту початкової освіти);

– компонентний склад ключової компетентності навчання впродовж життя на основі нормативно-правової конкретизації змісту терміну;

– необхідність узгодження компонентного складу ключової компетентності навчання впродовж життя з компонентним складом основ ключової компетентності навчання впродовж життя;

– доцільність виокремлення основ ключової компетентності навчання впродовж життя необхідністю врахування процесу формування в першокласників навчальної діяльності.

Також у процесі виконання дослідження було сформульовано такі визначення:

– *основи ключової компетентності навчання впродовж життя* є особистісним психічним утворенням учня, що виявляються у: натренованості в навичках концентрації, переключення та розподілу уваги, необхідних для формування навчальної діяльності; створенні навчального середовища відповідно до змісту завдання; виконанні дій з новою навчальною інформацією (оцінюванні навчальних потреб, визначенні власних навчальних цілей і способів їх досягнення); виконанні навчальної діяльності самостійно та у взаємодії з іншими;

– *формування основ ключової компетентності навчання впродовж життя* є цілеспрямованим процесом, що вибудовується вчителем на міжпредметній основі, сприяє формуванню навчальної діяльності й слугує підґрунтям для реалізації процесу формування ключової компетентності навчання впродовж життя в учнів 2-4-х класів.

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Виготський. М. : Педагогика, 1991. – С. 137.
2. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.
3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. Москва, 1983. – С. 285.
4. Новий український тлумачний словник / укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Харків : Книжковий клуб «Сімейного дозвілля», 2008. – 608 с.
5. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с. – С. 62.
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380.
7. Філософський словник. За ред. В. І. Шинкарука. Київ: головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук УРСР, 1973. – 877 с.
8. Husen T. The Learning Society. L.; Methuen, 1974 p.

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Валентина Миколаївна Богута,

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

Анотація. На основі аналізу та узагальнення практичного досвіду реалізації навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» у статті висвітлено систему підготовки майбутніх педагогів – освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта – до реалізації завдань концепції Нової української школи. Представлено змістовий компонент практичних занять із наведенням прикладів їх реалізації студентами відповідно до очікуваних результатів навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти.

Ключові слова: педагогічна творчість, освітні результати, студенти педагогічних спеціальностей, завдання творчого характеру.

Abstract. The process of formation, development and self development of individuals pedagogical interaction is provided by creating conditions for shaping educated and creative personalities, realization and self-realization his native makings and opportunities in the education process. Based on analysis and generalization of practical experience introducing into a preparation process for future teachers «Bachelors» education degree in specialty 013 Elementary education, academic discipline «Pedagogical creativity» the article is highlights a modern teacher's preparation system in the implementation of targets concept New Ukrainian School. There is presented the knowledge content of practical exercises with examples their implementation by students according to the expected learning outcomes (competences), which should be mastered by the higher education applicant.

Key words: Pedagogical creativity, education results, students of pedagogical specialties, creative tasks.

PREPARATION OF A MODERN PRIMARY SCHOOL TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF THE OBJECTIVES OF THE CONCEPT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Valentyna Bohuta

Національне відродження школи унеможлиблюється без вирішення завдань щодо формування соціально-активної особистості та створення сприятливих умов для розвитку її творчих можливостей, що залежить від професійної компетентності вчителя, рівня його освіти та загальної культури, здатності до творчої діяльності з реалізацією в ній особистісних якостей.

Актуальність проблеми знайшла своє відображення у наукових дослідженнях вітчизняних учених, зокрема, загальні питання формування творчої особистості досліджували Л. Виготський, Г. Костюк, В. Крутецький, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та інші; сутність творчої діяльності, її етапи, методи навчання – А. Алексюк, В. Бондар, О. Лук, А. Матейко, В. Оніщук, В. Роменець, В. Розумовський, О. Рудницька, О. Савченко, Л. Чорна та інші; специфікою творчих здібностей переймалися І. Бех, В. Андреев, Д. Богоявленська, Л. Божович, С. Діденко, В. Загвязинський, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Рагозіна, В. Рибалка, С. Сисоєва та інші. Неодноразово у науковому середовищі підкреслювалася думка, що формування здібностей є керованим психолого-педагогічним процесом, який впливає на мотивацію творчої діяльності (О. Дусавицький, О. Киричук, Л. Руденко, К. Стецюк, М. Татаренко), пізнавальні інтереси (Н. Бібік, Т. Чепурна, Г. Щукіна), загальнонавчальні уміння (О. Грушко, Н. Каневська, Н. Підгорна, М. Роговенко, О. Савченко).

Педагогічна творчість займає особливе місце серед різних видів творчості, оскільки саме вона визначає вектори динамічного розвитку всіх творчих процесів людства. Носієм педагогічної творчості є вчитель, який стоїть біля витоків формування у особистості креативності як інтегральної якості, що об'єднує спрямованість й мотиви, творчі уміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості. Однак, варто підкреслити, що педагоги не завжди приділяють належну увагу діяльності з розкриття творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку, тому креативні можливості учнів початкової школи часто залишаються не реалізованими у повній мірі. У суспільному вимірі це призводить до

втрати потенційно творчих людей, в особистісному – до нездатності творчо мислити, проявляти ініціативу тощо. Зважаючи на вищевикладене, **метою** статті є розкрити систему підготовки майбутніх педагогів, студентів спеціальності 013 Початкова освіта, до реалізації завдань концепції Нової української школи (на прикладі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка).

На підтвердження правильності зроблених нами висновків свідчать результати власного дослідження, зокрема, використання навчально-творчих завдань як форми організації змісту навчального матеріалу та його вплив на рівень формування творчих здібностей учнів початкових класів. Отже, згідно власних досліджень, задачі на виявлення протиріч та проблемне бачення використовуються вчителями більше у першому класі (16,4%) з поступовим зменшенням їх у наступних класах. У процесі вирішення таких задач молодші школярі вчаться долати труднощі, розв'язуючи протиріччя між набутими знаннями протягом життя та вимогами задачі, виявляючи нові елементи знань, засоби оперування ними, оволодівають методами пізнання. Як наслідок, це розширює їх можливості при вирішенні у подальшому нових, більш складних задач, служить опорою для пошуку шляхів розв'язання та формує здатність до дослідницької діяльності. Вибір задач, як стверджують респонденти, залежить від змісту навчального предмета та індивідуального обсягу знань учня. Більше ніж задачі на проблемне бачення вчителі використовують у першому класі задачі на прогнозування (20,0%), адже вміння висувати оригінальні ідеї формує вміння вийти за межі правил, розвиває уяву, пошуково-перетворюючий стиль мислення та здатність до подолання інерції мислення.

Разом з тим, вчителі широко застосовують задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень (16,5%), обґрунтовуючи це тим, що на початковому етапі навчання учням важливо сформувати вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, адже бачення складових частин будь-чого, виділення головного та, на цій основі, здатність робити висновки, у подальшому стане запорукою успішного вирішення нових навчальних та життєвих завдань.

Широко застосовуються у першому класі естетичні задачі (16,4%): написання загадок та віршів, малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйняттям. Молодші школярі люблять та виконують їх, за словами респондентів, із задоволенням. На слухну

думку С. Сисоєвої, задачі цього типу розвивають уяву та фантазію, абстрактне мислення, що є складовими творчої особистості [9, с. 193]. Однак, цілеспрямовані задачі на розвиток фантазії та уяви, що передбачають використання у навчальному процесі просторових задач з описання явищ, їх наслідків та передумов (наприклад, «Що б могло статися, якби дерева вмiли літати?») використовуються вчителями не виправдано рідко (1,4%). Згодом, їх частка поступово збільшується і у четвертому класі складає вже 11,6%.

У другому класі зростає відсоток використовуваних вчителями задач з відсутністю повної вихідної інформації (8,7%), задачі на оптимізацію (6,5%) та рецензування (5,1%), логічні задачі (4,6%), задачі на складання протилежних задач (5,6%). В той же час, зменшується навантаження на задачі проблемного бачення (10,2%), прогнозування (15,4%), розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень (12,2%). Нажаль, естетичні задачі з кожним наступним класом стають менш пріоритетні для вчителів. Натомість, саме вони розвивають асоціативність пам'яті та пошуково-перетворюючий стиль мислення, що є підґрунтям розвитку творчих здібностей молодших школярів.

У третьому та четвертому класах тенденція, що простежувалася з другого класу зберігається: вчителі початкових класів віддають перевагу навчально-творчим задачам, що сприяють формуванню здатності до дослідницької діяльності (задачі на оптимізацію (12,5%), логічні задачі (11,6%)); вмінню аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію (логічні задачі (11,6%), задачі на рецензування (10,3%)); стимулюють готовність та точність пам'яті (задачі на рецензування (10,3%), задачі на складання протилежних задач (12,4%)); формування пошуково-перетворюючого стилю мислення (задачі на складання протилежних задач (12,4%), задачі на оптимізацію (12,5%). Разом з тим, спеціальні дослідницькі задачі та задачі на винахідливість, респонденти намагаються не використовувати у навчальній діяльності початкової школи і, як наслідок, виключають із арсеналу способів формування творчих здібностей молодших школярів [1].

Варто зазначити, що одним із головних напрямів гуманізації сучасної освіти є спрямування навчального процесу на формування, розвиток і саморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії. Важливість цієї тези підкреслюється в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), де одним із стратегічних завдань виділено – створення умов для формування

освіченої й творчої особистості, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі [4]. З огляду на очевидну значимість окресленого питання, варто звернути увагу на концепцію Нової Української школи, серед ключових компонентів формули якої є «умотивований вчитель, який має свободу творчості й розвивається професійно» [3, с. 13]. На слушну думку О. Сисоєвої «педагогічна творчість» – це процес особистісної та професійної реалізації та самореалізації педагога у професійно-педагогічній діяльності [5, с. 97], тому, цілком логічним бачиться те, що сутність, специфіка, ознаки та риси педагогічної творчості виявляються в особистісно орієнтованій розвивальній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

У контексті зазначеного набуває важливого значення фундаментальна професійно-педагогічна підготовка вчителя до педагогічної творчості відповідно до критеріїв: формування умінь раціоналізації та модернізації змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів; комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у зовнішнє знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Вирішення означеної вище проблеми у ПНПУ імені В. Г. Короленка здійснюється, насамперед, через змістовий компонент підготовки студентів освітнього ступеня «бакалавр» зі спеціальності 013 Початкова освіта, а саме – введення до навчального плану обов'язкової дисципліни «Педагогічна творчість» [2]. Очікувані результати навчання з цієї дисципліни передбачають: засвоєння **знань** сучасних теоретичних основ творчої діяльності та специфіки педагогічної творчості вчителя, формування **умінь** застосовувати сучасні технології планування творчої навчальної діяльності учнів, використовувати педагогічну техніку

та прийоми професійно-педагогічного самовдосконалення з метою організації колективної творчої діяльності, володіти методами вивчення індивідуальних особливостей перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи та стратегії їх урахування в процесі творчої діяльності, уміння моделювати процес навчання молодших школярів з певного предмету (розробляти проекти уроків та їхні фрагменти, методика роботи над окремими видами завдань, створювати методика підготовчої роботи, ознайомлення та формування уявлень, вмінь та навичок з метою опанування учнями певних елементів змісту програми на основі творчої співпраці); навички здійснювати контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з критеріями оцінювання творчої діяльності, аналізувати соціально та особистісно значущі світоглядні проблеми творчої співпраці, приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтацій.

До змісту навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» включено теми, які розкривають сутність поняття «педагогічна творчість вчителя», його специфіку, мету й особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя в сучасних умовах духовного відродження суспільства, висвітлюють необхідність творчого характеру професійної діяльності вчителя, тлумачать категоріально-понятійний апарат, закони й принципи творчої діяльності; знайомлять з основними напрямками сучасних досліджень феномену, стадіями творчого розвитку особистості та структура творчої особистості як психолого-педагогічної проблеми, з основними умовами оптимальної побудови процесу навчання на засадах творчості тощо.

Для повнішого розуміння психолого-педагогічних закономірностей навчання, виховання й творчого розвитку молодших школярів, студенти під час практичних занять:

– беруть участь у педагогічному рингу «Педагогічна творчість. У чому її суть?»: дискусія у формі акваріума на теми «Портрет творчого вчителя» (1 раунд), «Що заважає вчителю творити?» (2 раунд), «Що спонукає вчителя творити?» (3 раунд).

– креативно презентують сутність законів творчості (педагогічної розвиваючої взаємодії, фасилітаційного режиму педагогічного впливу, взаємозумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу, неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості). До прикладу, презентація у віршованій формі:

Бути вчителем так легко на цім білім світі,
Він завжди усім розкаже, що і як робити,
Діточок малих навчить він читати й писати,
Але зовсім їх не просто творчо розвивати.
Щоб могли вони чудово шити і в'язати,
Малювати на мольберті і вірші писати,
Щоб роки дитячі власні щасливії мали
Із веселкою та радістю їх завжди в'язали.
Довго наші науковці думали-гадали,
Як створити ті закони, щоб відповідали
Всім вимогам й принципам науки нової
Педагогіки творчості – зовсім не легкої.
Довго вони думали...
Думали, творили, всі питання й запити все ж задовольнили.
Час настав і нам студентам їх потрактувати
Та не просто так, банально,
А творчо представляти.
Довго думки позбиравши по всьому гуртожитку
І відкинувши ідеї буденного вжитку
До трактування закону першого я приступила
Закон педагогічної взаємодії, мов приворожила.
Адже, щоб ми не створили – все на нас впливає
Дійсність, й нашу особистість завжди розвиває
Ну а те, що роблять діти, не мені казати
Зможе надзвичайну творчість й креативність мати.
Щоб творити продуктивно треба нам створити
Ті умови, в яких муза залишиться жити.
Розташується зручненько на м'якім дивані
Й в решиті решит про всі проблеми думать перестане.
Ці умови для всіх різні, що вже говорити,
Хтось лише під грім й грозу здатен творчо жити,
Хтось малює «в сонечко» чудові пейзажі,
Ну а хтось вам в завірюху новий шарфик зв'яже.
Так ми плавно переходим до третього закону
Перші два минули легко попри перепони.
Розглядаючи його нам автори говорять,
що впливає на життя людей все, що ті не створять.
Й дійсно всі сьогодні одну річ зрозуміють,
Що в процесі творчості все, що вони вміють
змінлося, покращилось, розвинулось

*нареши́тї стало нам як педагогам трішки-трішки легше.
 Але це все не надовго, спішу вас «зрадіти»,
 Нам ще в атмосфері творчості дуже довго жити,
 Адже в нашому житті вона неперервна
 Й не закінчиться ніколи, кажу вам напевно.
 Бо повинні креативність в собі ми розвивати,
 творчість, гарну поведінку учням подавати,
 як найкращий приклад й стимул до дії,
 Щоб змогли вони довести, що насправді вміють.
 Щоб згадали через роки, як в першому класі
 За допомогою голосних - малювали качку,
 А в четвертому, коли, вже були дорослі,
 й з повітряними кульками проводили дослід.
 И наостанок головну пораду наслідуюсь я дати –
 головним у нашій професії усе ж є кохати:
 педагогіку, дітей, творчість, виховання
 і роботу до ночі й від самого рання.*

Презентація законів творчості у малюнках:



Рис. 1. Закон фасилітаційного режиму педагогічного вплив



Рис. 2. Закон неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості



Рис. 3. Закон педагогічної розвиваючої взаємодії



Рис 4. Закон взаємозумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу

– визначають особистісний ранг мотивів і, як свідчить практика, творчі мотиви не знаходяться на першому місці.

– характеризують, за критеріями творчої педагогічної діяльності, діяльність вчителя, за класом якого були закріплені під час виробничої практики у школі, та власні здібності.

– створюють креативну презентацію, яка б розкривала структуру творчих здібностей відомої творчої особистості у будь-якій сфері діяльності відповідно до критеріїв (за В. Ф. Моргуном) тощо.

Разом з тим, на забезпечення реалізації цілісного педагогічного процесу та розуміння студентами методичних систем навчання учнів початкової школи з різних освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти, розробляють конспекти уроків із завданнями творчого характеру для учнів початкової школи та моделюють їх у обладнаній за сучасними вимогами творчій лабораторії кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін і методик їх викладання. Наприклад, завдання творчого характеру, які були використані під час моделювання уроку читання (2 клас), тема: «Літературні казки. І. Я. Франка. «Лисичка і Журавель»»:

1. Інтерактивна вправа «Асоціативне гроно».

– Які поняття та асоціації виникають у вас зі словом казка? Чому? (Бабуся, мама, герої, диво, добро, зло, фантастика, зло).

2. Інтерактивна вправа «Сенкан».

– Діти, давайте спробуємо згадати все, що ми знаємо про казку і скласти сенкан. А щоб згадати, що таке сенкан, дістаньте свої телефони та відскануйте QR код, що лежить перед вами.

3. Навчально-творче завдання на прогнозування.

– Спробуйте помирити Лисичку і Журавля. Придумайте продовження казки.

4. Інтерактивна вправа «Задай питання герою» (Діти беруть інтерв'ю в героїв).

Отже, підготовка сучасного вчителя початкової ланки освіти до реалізації завдань концепції Нової української школи є актуальною та важливою у професійній діяльності педагога в умовах зміни вектору освіти в цілому та початкової школи зокрема.

Література:

1. Богута В. М. Використання навчально-творчих задач у процесі формування творчих здібностей учнів початкових класів / В. М. Богута / Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. – Харків, 2017. – Вип. 57. – С. 12–19.

2. Богута В. М. Педагогічна творчість : робоча програма навчальної дисципліни підготовки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю «013 Початкова освіта». – 12 с.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / za zag. red. N. M. Bibik. – Kyiv : Litera LTD, 2018. – 160 s.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576-96-п від 29.05.96) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

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

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан формування екологічної освіти майбутніх учителів початкової школи, що пов'язано із необхідністю виховання молодого покоління, здатного гармонійно співіснувати з природою, раціонально використовувати та відтворювати її багатства. Розкрито теоретичні аспекти та практичні шляхи формування і підвищення екологічної компетентності вчителя початкових класів. Визначено рівні екологічної компетентності майбутніх вчителів.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх учителів, екологія, екологічна освіта, екологічна компетентність.

Abstract. The article analyzes the current state of formation of environmental education of future elementary school teachers, which is connected with the need to educate the young generation, able to harmoniously co-exist with nature, use and reproduce its riches. Theoretical aspects and practical ways of formation and improvement of ecological competence of elementary school teacher are revealed. The levels of environmental competence of future teachers have been determined.

Key words: vocational training of future teachers, ecology, ecological education, ecological competence.

MODERN TENDENCIES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Nataliia Vlasenko

Необхідність подолання екологічних проблем сучасності поставила перед педагогічною освітою завдання: на основі біосферного підходу підготувати екологічно грамотну людину, яка

розуміє значення життя як найвищої цінності, здатна визначати своє місце у світі, брати участь в охороні навколишнього середовища, раціонально використовувати природні багатства, приймати свідомі рішення у сферах життя, де перекриваються інтереси людини як живої істоти, суспільства і довкілля. У системі підготовки екологічно грамотної особистості важлива роль належить професійній освіті [5].

Усвідомлюючи, що в сьогоденні умовах постає проблема більш раціонального використання природних ресурсів та збереження довкілля для нашої держави напрошується висновок, що стратегічним завданням професійної підготовки спеціаліста будь-якого профілю перш за все повинно бути формування екологічної культури. Зрозуміло, що в майбутньому при вирішенні екологічних проблем провідну роль відіграватимуть професійно підготовлені спеціалісти, тому формування у студентів вузів екологічної культури, свідомого ставлення до довкілля має загальнодержавне значення [3].

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, с. 138].

Формування екологічної компетентності громадян України є одним з найголовніших пріоритетів розвитку освіти, що проголошено деклараціями ООН і врегульовано низкою інших законодавчих документів нашої держави. У Концепції сталого розвитку, присвяченій проблемам довкілля й гармонійного розвитку людства, значної уваги приділено екологічній культурі та свідомості, інформованості людей в аспекті ситуації у світі, власному життєвому середовищі, їхній обізнаності з можливими шляхами розв'язання кризових екологічних ситуацій, концептуальними підходами до збереження біосфери. Екологічно доцільні зміни у свідомості людини можуть бути здійсненими через оновлення змісту екологічної освіти й виховання.

У процесі екологічної освіти відбувається формування екологічної культури і пошук шляхів вирішення екологічних

проблем. Саме екоосвіта, що спирається на національну культуру, формує основу духовності і моральності людини. Ідеї неперервної екологічної освіти розвиваються в роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів (В. Вербицький, Е. Гірусов, М. Дробноход, А. Захлебний, В. Сухомлинський, І. Зверев, І. Зязюн та ін.). Проблема екологічної освіти молодших школярів висвітлювалась у працях Н. Пустовіт, А. Кмець, Н. Жук тощо [4, с. 152].

Сучасний екологічний стан планети зумовив вирішення даної проблеми на рівні освіти, та спричинив розширення і поглиблення методологічного підґрунтя в освітній практиці. Однак не зважаючи на багато численні дослідження не повною мірою висвітлено питання формування екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Активне впровадження ідей екологічної освіти й виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ 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 [1, с. 49].

Важливим кроком для України стало розроблення й ухвалення Концепції екологічної освіти України, відповідно до якої екологічна освіта розглядається як цілісне культурологічне явище, що вміщує процеси навчання, виховання, розвитку особистості, які мають впливати на формування екологічної культури, будучи складником системи національного і громадського виховання всіх верств населення України [7, с. 138].

21 лютого 2018 року уряд затвердив новий Державний стандарт початкової освіти, за яким навчаються перші класи Нової української школи. 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 соціальній адаптації, конструктивній суспільній діяльності і є умовою формування громадянина України [2].

Основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях і зумовлюють формування ставлення до них.

Компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі забезпечує формування всіх ключових компетентностей. Для кожної освітньої галузі визначено мету та загальні результати навчання здобувачів освіти в цілому. За ними впорядковано обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які є основою для їх подальшого навчання на наступних рівнях загальної середньої освіти.

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.

Здобувач освіти:

- відкриває світ природи, набуває досвіду її дослідження, шукає відповіді на запитання, спостерігає за навколишнім світом, експериментує та створює навчальні моделі, виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи;
- опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, отриману з доступних джерел, та представляє її у різних формах;
- усвідомлює розмаїття природи, взаємозв'язки її об'єктів та явищ, пояснює роль природничих наук і техніки в житті людини, відповідально поводить себе у навколишньому світі;
- критично оцінює факти, поєднує новий досвід з набутим раніше і творчо його використовує для розв'язування проблем природничого характеру [2].

Формування екологічної культури починається вже з дошкільного та молодшого шкільного віку. Відповідальна роль покладена на вчителя, завданням якого є сформувати у молодших

школярів сукупність наступних компонентів: екологічні знання – екологічне мислення – екологічна поведінка – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура. Тому природно, що сьогодні виникає нагальна проблема домогтися відповідності змісту професійної підготовки спеціалістів початкової школи до вимог сучасного життя. Підготовка майбутніх учителів до екологічної освіти школярів має здійснюватися за принципами діяльнісного та усвідомленого засвоєння знань: навчити когось і передати знання про щось іншій людині можливо, якщо ти сам володієш цими знаннями і вмієш їх самостійно використовувати. Отже, тільки через осмислення й усвідомлення на особистому досвіді змісту екологічної освіти та її методики майбутні вчителі можуть бути психологічно готові до її здійснення. Навчальна програма з природознавства вимагає від майбутніх учителів початкових класів не тільки володіння екологічними знаннями, але й умінь організовувати спостереження за природою, знання методики проведення екскурсій і фенологічних спостережень, умінь організовувати дослідницьку роботу з учнями [8, 33].

Екологічна освіта у ВНЗ є продовженням попередніх етапів екологічної освіти (дитячий садок, середня школа, родина) і наступним, більш високим рівнем у системі безперервної багатоступеневої екологічної освіти. ВНЗ повинен виховувати у студентів почуття високої відповідальності за збереження та примноження природних багатств, бережливе їх використання, охорону природного середовища та довкілля. Сьогодні екологічна освіта у ВНЗ поділяється на 2 напрями: нормативна базова дисципліна для фахівців усіх спеціальностей та фахова екологічна освіта включно з підготовкою спеціалістів для різних галузей народного господарства [3].

Нині відбуваються вагомі зміни в галузі професійної підготовки спеціалістів. Основною метою професійної освіти має стати підготовка компетентного, вільноволодіючого своєю професією і орієнтованого в суміжних галузях діяльністю, готовністю до постійного професійного росту спеціаліста, що забезпечує максимальний запит особистісного потенціалу кожного випускника ВНЗ, свідоме визнання оточуючих, як і його самого, особистої значущості [6, с. 206].

Формування екологічної компетентності громадян є одним з найголовніших завдань освіти сталого розвитку. Екологічна компетентність дає змогу сучасній особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх

потреб принципом сталого розвитку. Тому саме екологічна освіта потребує наразі особливої уваги. Говорячи безпосередньо про вчителя як носія засад екологічного формування, слід відмітити, що науковці вважають, що готовність вчителя до екологічного виховання дітей визначається рівнем його компетентності, під якою розуміємо індивідуальну характеристику ступеня відповідності особистості вимогам екологічної освіти: рівень сформованості в студентів екологічних знань, умінь, навичок, направлених на формування екологічної свідомості, мислення, світогляду, необхідних для загальної орієнтації в екологічній обстановці, для усунення або обмеження дій екологічного ризику [6, с. 207]. Екологічна компетенція об'єднує предметний (когнітивний), професійно-орієнтований, життєвий та особистісно-ціннісний компоненти та забезпечує здатність виокремлювати, розуміти, оцінювати сучасні екологічні процеси, спрямовані на забезпечення екологічної рівноваги та раціонального природокористування.

Рівень екологічної компетентності можна визначити за трьома критеріями: когнітивним, ціннісним та діяльнісно-практичним.

Когнітивний критерій:

– знання принципів організації та функціонування екосистем, що визначають якість навколишнього середовища, виробництва та здоров'я людини;

– знання про екологію рідного краю;

– вміння правильно аналізувати та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки екологічних проблем;

– вміння прогнозувати екологічні наслідки людської та професійної діяльності, оцінювати екологічні відносини у контексті концепції стійкого розвитку країни;

Ціннісний критерій:

– почуття співпереживання та співчуття природі;

– незалежність в екологічних судженнях;

– переконаність у необхідності щоденно дотримуватися міри, норм і правил природокористування, бережливого відношення до природного середовища у повсякденному житті та професійній діяльності;

– стійкий інтерес до проблем взаємодії суспільства з природою, розуміння необхідності розв'язання виникаючих протиріч;

– необхідність у пізнанні екологічних відносин, інтерес до них у процесі навчання.

Діяльнісно-практичний критерій:

- вміння протистояти проявленню екологічного вандалізму у професійній праці, у повсякденному житті та соціальній діяльності;
- звичка дотримуватися екологічних норм поведінки та проявлення екологічної ініціативи в процесі оволодіння професією [1, с. 50; 6, с. 207].

Процес формування екологічної компетентності студентів повинен включати наступні компоненти:

- формування адекватних екологічних уявлень. Така система уявлень дозволяє особистості знати, що і як відбувається у світі природи та між людиною та природою, і як варто поводитися з погляду екологічної доцільності. Так формується властива екологічній особистості включеність до світу природи. Головним орієнтиром при вирішенні цього завдання екологічної освіти є формування розуміння єдності людини і природи, що сприяє виникненню психологічної включеності у світ природи;

- формування ставлення до природи. Наявність екологічних знань не гарантує екологічно доцільної поведінки особистості, для цього необхідно відповідне ставлення до природи. Воно визначає характер взаємодії з природою, його мотивів, готовність вибирати екологічні стратегії поведінки, іншими словами, стимулює діяльність з точки зору екологічної доцільності. Так формується суб'єктивний характер сприйняття природних об'єктів, що властивий екологічній особистості. Головним орієнтиром при вирішенні цього завдання є формування суб'єктивної модальності суб'єктивного ставлення до природи;

- формування системи вмінь і навичок (технології) взаємодії з природою [8, с. 33].

До практичних методів підвищення екологічної компетентності серед педагогів та студентів належать створення екологічних театральних постановок, казок, проведення екологічних вікторин та брейн-рингів, загальною метою яких є створення умов для активної пізнавальної діяльності педагога, підвищення рівня мотивації, активності і творчості, кращого запам'ятовування матеріалу тощо; конкретна мета полягає у розвитку творчого потенціалу педагогів, їх компетентності у питаннях екології, активізація розумово-пошукової діяльності педагогів.

У зв'язку з цим вчителям, які займаються екологічною освітою та екологічним вихованням молодших школярів, варто долучатися до природоохоронних заходів разом із своїми вихованцями. Це стане важливим чинником переходу від споглядання навколишнього світу

до діяльності, спрямованої на охорону та розвиток життєвого середовища. Як показує наш досвід, ефективним засобом формування екологічної свідомості (усіх її компонентів) молодших школярів є проведення екскурсій екологічною стежкою, посадка зелених насаджень, проведення тематичних тижнів, конкурси малюнків, листівок, екологічні досліди, метод проектів, дидактичні ігри, природоохоронні акції тощо [1, с. 52].

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.

Таким чином, екологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів повинна бути частиною власне життєвої позиції. Крім того, вчитель, який через власне життя пропускає екологічну освіченість, патріотичне виховання та моральні принципи, з легкістю та не обтяжливостю зможе спроектувати власний духовний багаж на інших предметах (література, математика, музика, фізкультура тощо; позакласні або класні години на відкритому майданчику). А все це полегшить та покращить навчально-виховний процес, особливо у сучасних умовах у сфері освіти.

Аналізуючи сучасний стан освіти та екологічну ситуацію, можна зробити висновок, що формування в майбутніх учителів початкової школи екологічної компетентності для збереження навколишнього середовища є важливою проблемою сьогодення. Адже результатом екологічної освіти та виховання є особистість із сформованими екологічними компетентностями, яка у майбутньому може розв'язувати екологічні проблеми на основі наукових знань процесів розвитку природи, керуючись національними гуманістичними ідеалами і традиціями.

Література:

1. Власенко Н. О. Екосвідомість молодших школярів / Н. О. Власенко Інноваційні педагогічні рішення у початковій освіті : зб. наук. праць [за заг. ред. / О. А. Федій, відпов. ред. Ю. Г. Павленко] / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : Видавець Шевченко Р. В., 2018. – С. 45–54.

2. Державний стандарт початкової освіти Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
3. Іслам А. В. Сучасна екологічна освіта у ВНЗ України. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/555.pdf>
4. Попова І. В. Поняття і структура екологічного виховання особистості в системі виховної діяльності / І. В. Попова // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків: ХНПУ, 2016. – Вип. 46 (частина І). – С. 151–165.
5. Про концепцію екологічної освіти в Україні – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://consultant.parus.ua/?doc=01E1O32CC0>
6. Свічко І. Екологічна компетентність як професійна складова підготовки майбутніх вчителів початкових класів / І. Свічко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 7. – 2013. – С. 205–209.
7. Степова О. В. Особливості інтегрування екологічної освіти в навчальний процес закладів вищої освіти / О. В. Степова, В. В. Рома // Екологічні науки. – 2019. – № 1 (24), т. 1. – С. 138–143.
8. Чайковська Г. Екологічне виховання учителя початкової школи / Г. Чайковська // Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2012. – № 5. – С. 32–34.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМ СУЧАСНОГО УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Юлія Григорівна Кулімова,

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

Анна Ігорівна Звенігородська,

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

Анотація. У статті висвітлено основні проблеми сучасних молодших школярів (булінг в колективі, вибір вчителем «улюбленців», «нездорове лідерство», непорозуміння з вчителями, незахищеність, стиль вигнанця, надмірна конкуренція, «заборона» на унікальність, завищені очікування, вплив домашнього середовища) та представлено шляхи вирішення (проведення бесід, спільна робота дитини та вчителя, колективу та батьків, підтримка, взаємовиручка та ін.). Розкрито вплив шкільного колективу на особистість дитини молодшого шкільного віку, що відображено у його функціях (організаторській, стимулюючій, виховній).

Ключові слова: булінг, вчитель, індивідуальність, проблеми учнівського колективу, учнівське самоврядування, учнівський колектив.

Abstract. The article deals with the main problems of modern primary school children (team bullying, teacher «favorites», «unhealthy leadership», misunderstanding with teacher, insecurity, exile style, excessive competition, «ban» on uniqueness, high expectations and influence of home environment). The ways of solving (talks, teamwork of the child and teacher, team and parents, support, mutual assistance, etc.) are presented. The influence of the school staff on the personality of a young school-age child is reflected, which is reflected in its functions (organizational, stimulating, educational).

Key words: bullying, teacher, individuality, problems of the student collective, student self-government, student collective.

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE PROBLEMS OF THE MODERN STUDENT TEAM IN THE CONDITIONS OF PRIMARY SCHOOL

Julia Kulimova, Anna Zvenigorodska

Учнівський колектив – невід’ємна частина життя школяра, головний фактор у становленні його особистості, адже від нього залежить формування таких життєво необхідних здібностей та навичок як: соціальність, комунікабельність, вміння знаходити компроміси, спільну мову з іншими, налагодження ефективної роботи в групі та колективі. Саме в період шкільного життя дитина дізнається про всі реалії світу, який її оточує (звичаї, традиції, упередження, установки, норми тощо). Важливу роль у цьому процесі відіграють вчителі та однокласники, адже саме з ними дитина проводить більшу частину свого часу, «перебираючи» на себе їхню поведінку. Проте, життєві обставини часто можуть поставити під загрозу успішність дитини, а саме: булінг в колективі, вибір вчителем «улюбленців», «нездорове лідерство», непорозуміння з вчителями, надмірна конкуренція, «заборона» на унікальність, завищені очікування, вплив домашнього середовища.

Мета статті полягає у висвітленні основних проблем, які виникають в сучасному учнівському колективі в умовах початкової ланки освіти.

Проблемі вивчення ролі шкільного колективу присвячено численні дослідження вітчизняних та закордонних науковців (І. Іванова, Т. Коннікова, В. Коротова, А. Мудрик, Л. Новікова та ін.). Особливо вагомий внесок у розробку теорії і практики колективу вніс у свій час Антон Семенович Макаренко. Колектив розглядався ним як універсальний метод виховання, який водночас давав можливість кожній дитині розвивати свої здібності. Він поважав індивідуальність, але при цьому вважав, що особистість людини не може мислити поза суспільством [8].

Учнівський колектив – об’єднання учнів, життєдіяльність якого визначається цілями й завданнями, що впливають із потреб суспільного, колективного та індивідуального розвитку, в якому функціонує самоврядування. Стосунки між учнями є гуманними, характеризуються взаємною повагою, спільним прагненням до загального успіху [1].

Серед функцій учнівського колективу можна виокремити: організаторська (керує своєю діяльністю), стимулююча (сприяє формуванню морально цінних стимулів), виховна (є носієм моральних переконань) та ін. [5].

Питання проблем учнівського колективу було і залишається актуальним, навіть не зважаючи на чисельні дослідження. Наприклад, на питання «Чому ти не хочеш відвідувати школу?» школяр окрім: учителя, страху зробити помилку, домашньої роботи називає й такі причини як: тролінг з боку однокласників, заборона унікальності, недостатність щастя [2]. Ці дитячі відповіді можуть стати тривожним дзвінком для того, щоб людство звернуло увагу на таку важливу проблему. У випадку, якщо ми закриємо це питання, не вирішивши його, результатом стане: слабке, з низькою самооцінкою, великим рівнем самогубств, тривоги та стресу, агресивне, безініціативне, безвідповідальне, безпомічне покоління людей.

Булінг як агресивна поведінка щодо окремої особи, з метою приниження, на думку багатьох експертів є найбільш поширеною проблемою у міжособистісних стосунках сучасних школярів [8]. Найчастіше вона відбувається несвідомо, по відношенню до дитини, яка чимось відрізняється від інших, наприклад своїм світоглядом, стилем в одязі, поведінкою, фізичним станом, успішністю. Школяра можуть кривдити навіть через те, як вона йде на контакт з іншими, тобто інтроверт вона чи екстраверт. Та часто булінг не має об'єктивних причин. Булери просто знаходять собі мішень для початку конфлікту. Якщо дитина все ж таки потрапила на місце того, кого «булять», головне тут – не мовчати. Адже найперше, що потрібно робити в цій ситуації, це розповісти комусь. Завжди є люди, у яких можна залучитися підтримкою (батьки, близькі родичі, класний керівник, психолог).

Проте, проблему можна вирішити вже в її зародку. Одним з найактуальніших способів є проведення уроків присвячених даній темі, під час яких кожен з учнів зможе приміряти на себе роль жертви та булера, і запропонувати свій варіант вирішення конфлікту. Такий метод на практиці і без шкоди для учнів показує, що таке булінг і як можна його уникнути [6].

Другою проблемою в учнівському колективі є **виокремлення вчителем дітей**, які йому більше імпонують, простіше кажучи вибір «улюбленців». Напевно більшість з нас хотіли стати обранцями вчителя, чи не так? Та чи задумувалися ви, як такі дії

впливають на атмосферу в класі? Найчастіше саме це стає причиною сварок і розладів в середині учнівського колективу [5].

Розв'язання даної проблеми буде залежати виключно від вчителя та рівня усвідомлення ним ситуації. Він повинен проаналізувати причину конфлікту, та гуманним способом врівноважити учнів у класі, і слідкувати за тим, щоб кожна дитина отримувала достатньо його уваги. Доцільним тут буде використання методу об'єднання дітей в групи де вчителем буде оцінена не діяльність окремого учня, а результат гурту в цілому.

«Нездорове лідерство» або **«жертва»** – ще одна пляма в житті колективу. Зазвичай воно зустрічається у класі з представниками різних типів темпераментів, характерів, поглядів, тож не дивно що іноді ми спостерігаємо домінування дітей з сильним характером, над представниками слабкого темпераменту. Це абсолютно нормальне явище, але зараз ми говоримо про випадки, коли лідери займають домінантне положення у піраміді класу і спрямовують свою діяльність на абсолютний контроль інших. Жертви ж зазвичай не виявляють бажання змінювати хід обставин, а іноді навіть навпаки, навмисно ставлять себе у невигідне положення [8].

В такому випадку, потрібно діяти так: скерувати лідерські якості дитини в правильне русло, наприклад дати завдання, яке буде включати в себе обов'язок організатора. «Антилідерів» потрібно частіше долучати до роботи, розвивати в них задатки керівних якостей, навчити висловлювати свою думку, пропозиції ідеї [8].

Непорозуміння з вчителями є і залишається однією з найпопулярніших проблем школярів. Дитина може скаржитися на глузування, докори, причіпки, заниження оцінок і неухвалене ставлення до себе з боку викладача. Кредо цього випадку: «Вчитель завжди правий!» і це найбільша помилка, якої можна припуститися. Відносини між учнем та вчителем мають базуватися на довірі та порозумінні, що йде в розріз з створеними за багато років стереотипом. Викладач теж людина, і може робити помилки, але ні в якому разі не виправдовувати це своїм статусом [2].

Дитина молодшого шкільного віку на жаль не зможе самостійно вийти з такої ситуації, адже ще не має знань з приводу вирішення конфліктів із старшими людьми, і може ненароком погіршити ситуацію. Доречним тут буде залучитися допомогою батьків. Їх задача полягає в тому, щоб на власному прикладі

показати як знайти вирішення складної ситуації. Можливо ним би стала бесіда вчителя батьків та школяра.

Незахищеність. Школа, навчальний процес, атмосфера в класі, однокласники – все це може налякати дитину, яка звикла до домашньої атмосфери, де поруч є батьки, від яких можна чекати на допомогу [5]. Що ж відбувається, коли дитина переступає двері школи, а рідні залишаються поза нею? Її перемагає хвилювання.

На вирішення може знадобитися деякий час, це також потребуватиме залучення всіх сторін (школа та батьки). По-перше, вчитель повинен слідкувати за тим, щоб дитина комфортно себе почувала, і була впевнена в тому, що її ніхто не скривдить. Моральна допомога може проявлятися навіть у звичному погляджуванні по голові або запитанні: «Все добре?». По-друге, батьки мають докласти зусилля для того, щоб пояснити сину чи донці те, що школа не представляє собою нічого страшного, там добре і поруч завжди буде хтось, хто зможе допомогти, кому можна довіритися, відкритися. Такий тандем обов'язково покаже свою ефективність і зробить перебування дитини у школі комфортним [5].

Стиль вигнання є характерним для великої кількості дітей в цілому світі. Ним може стати будь-який учень, зазвичай це діти які привертають до себе увагу якимись особливостями – каже практичний психолог Ольга Крамаревич [5]. Це може бути як проблемою в колективі так і характерною особливістю дитини, коли їй комфортно бути на самоті. Учень може банально не знайти спільну мову з однокласниками і це спровокує таку поведінку. Якщо для дитини стиль вигнання є не характерним вчитель, помітивши зміни не може пройти повз. Перше що потрібно зробити це визначити причину, яка змусила дитину приміряти на себе нове амплуа. Далі організувати спільну діяльність колективу, під час якої дитина-відлюдник зможе з легкістю знайти спільну мову з іншими. Серед шкільного самоврядування може бути обрано учня, який відрізняється підвищеним рівнем приязності та комунікабельності, і оперуючи цими факторами зможе провести поступове возз'єднання дитини з колективом [5].

Заборона» на унікальність. Як такої заборони насправді не існує, адже вона не має законних підстав. Та не зважаючи на це школярі завжди чують у свою адресу: «Ти повинен бути як всі!», «Не можна виділятися», «Якщо ти хочеш відрізнитися від інших, то краще зроби це за допомогою своїх знань!», «А що з приводу

цього думають твої батьки?», «Навіщо виділятися? Ти не любиш себе таким яким є? Краще звернися до психолога...». Школа як і будь-який комунальний заклад встановлює свої норми (одяг, поведінка), які прописані в відповідному статуті. Але вони ні в якому разі не забороняють людині розвиватися як індивідуальність, а мають скоріше виховну мету. Про такі поняття як «унікальність» та «індивідуальність» ми можемо говорити коли дитина досягає певного віку й усвідомлює, що не хоче бути такою як всі. Це прагнення може проявлятися у поведінці, стилі одягу, музичних вподобаннях, зачісці, макіяжі, оформленні особистого простору. Даний процес повинен підтримуватися як батьками, так і вчителями й ні в якому разі не може підлягати тиску та приниженню [2].

Школа повинна поважати особистість учня і докладати зусилля для підтримання вогнику формування дитячої особистості. Це можна робити під час роботи в групах, або на класних годинах, де учню буде надана можливість розказати про себе, власний стиль, вподобання. Таким способом діти навчаться поважати особистості один одного і ні в якому разі не будуть критикувати особливості інших.

Завищені очікування, настигали кожного з нас, адже часто так трапляється, що ти чекаєш якогось моменту, фантазуєш, які враження та емоції отримаєш, а коли він настає – розчаровуєшся. Зі школою відбувається так само, особливо, коли батьки втішають дитину картинками, які характеризуватимуть її перебування в новому місці. Але все йде шкереберть, коли дзвоник кличе школяра на урок, а далі все йде далеко не так, як обіцяли йому батьки. Це може чатувати на дитину і надалі, напередодні свят, олімпіад, різноманітних заходів і т.д. [5].

Щоб такої ситуації не сталося, батьки та класний керівник мають заздалегіть розповідати дитині про реальні речі, які на неї чекають, а не спотворювати інформацію, прикрашаючи солодкими казочками. Учень буде отримувати підтримку, і при цьому чітко знатиме, до чого готуватися. Довгожданий момент не буде лякаючим або несподіваним, а враження від нього будуть мати лише позитивний характер.

Вплив домашнього середовища. Поведінка дитини усередині колективу напряму залежить від атмосфери вдома, адже учень, особливо маленького віку повністю відображує це у своїй поведінці, стилі спілкування. Від того, що відбувається за стінами

школи може свідчити успішність дитини, її уважність, взаємодія з однокласниками та вчителями. Професійний викладач, який добре знається на особистості учня зможе з легкістю помітити зміни й спрямувати свою діяльність на їх нормалізацію [5].

Батьки та класний керівник мають слідкувати за тим, щоб умови як в школі так і вдома були комфортними для дитини, не заважали її розвитку та успішності, і навіть навпаки – сприяли цим факторам. Можливо доцільним буде заручитися і підтримкою професійного психолога, який пояснить і допоможе в розв'язанні проблеми.

Отже, не можна не оцінити функції та значення колективу в житті дитини, процесі становлення його особистості. Жодне унівське самоврядування не може похизуватися своєю ідеальністю, перед іншими. Будь-де існують проблеми, не обов'язково серйозні, але вони безперечно є, і уникнути їх не можливо. Це може бути зумовлено різноманітністю характерів чи поглядів, вихованням. Найактуальнішими й найпоширенішими є: булінг в колективі, вибір вчителем «улюбленців», «нездорове лідерство», непорозуміння з вчителями, незахищеність, стиль вигнання, надмірна конкуренція, «заборона» на унікальність, завищені очікування, вплив домашнього середовища. Не всі з них можна вважати по-справжньому серйозними та небезпечними, але не звернення на них уваги може призвести до фатальних наслідків, таких як порушення психічного та фізичного розвитку дитини, проблеми з становленням індивідуальності, порушення взаємозв'язків з оточенням, сім'єю та багато інших. Не зважаючи на причини їх виникнення вирішення може виявитися достатньо простим, наприклад: бесіда, колективна робота, правильне скерування активності дитини, підтримка, тандем школи, дитини та батьків.

Працювати можна і на випередження цих проблем, пильно слідкуючи за атмосферою в класі, поведінкою дітей, їх емоційним станом, взаємозв'язками в колективі та з сім'єю. Можливо, якщо питанню колективу, та його проблемам приділяти більше уваги, то рано чи пізно людство досягне високих результатів, і явища, що шкодять розвитку дитини будуть зустрічатися все рідше та рідше, допоки не зникнуть зовсім.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
2. Кущенко А. Одиннадцатилетний ученик назвал 10 причин, почему дети не хотят ходить в школу / А. Кущенко. – Електронний ресурс [19.11.2019]. – Режим доступу: <http://www.ukr.life/socium-ru/odinnadtsatiletnij-uchenik-nazval-10-prichin-pochemu-deti-ne-hotyat-hodit-v-shkolu>.
3. Сметанський М. Проблема виховання особистості в колективі в теоретичній спадщині А. С. Макаренка та В. О. Сухомлинського / М. Сметанський, В. Галузьяк // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 5–7.
4. Сухомлинський В. О. Педагогический коллектив средней школы / В. О. Сухомлинський. – М., 1958.
5. Что делать, если ребенок не хочет ходить в школу// Lifestyle – Електронний ресурс [23.08.2018] – Режим доступу: <https://www.segodnya.ua/lifestyle/psychology/chto-delat-esli-rebenok-ne-hochet-hodit-v-shkolu-1164513.html>
6. Шкільний колектив . – Електронний ресурс [29.11.2019]. – Режим доступу: https://stud.com.ua/61129/pedagogika/shkilniy_kolektiv.
7. Що таке «булінг» та чому про нього треба знати всім батькам: пояснюють у центрі соціальних служб // Біляївка.City. – Електронний ресурс [25.03.2018]. – Режим доступу: <https://bilyayivka.city/read/card/3080/scho-take-buling-ta-chomu-pro-nogo-treba-znati-vsime-batkam-poyasnyuyut-u-centri-socialnih-sluzhb>.
8. Якименко С. Антон Семенович Макаренко «Про колектив і його вплив на виховання особистості» / С. Якименко // Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. – Вип. 11. – 2013.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ ЛАБОРАТОРІЇ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ

Матвієнко Леся Григорівна,

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

Анотація. Соціальне замовлення на підготовку фахівця початкової освіти визначається розвитком інформаційних процесів у суспільстві, упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в початковій ланці освіти, вимогами до інформаційної компетентності вчителів, які передбачають поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, фахову та інформаційну практичну підготовку. В статті розкрито вплив лабораторії електронного навчання на підготовку студентів педагогічних вищих навчальних закладів до подальшої професійної діяльності та способи підвищення якості інформаційно-освітнього середовища засобами лабораторії електронного навчання.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, електронне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, професійна освіта.

Abstract. The social order for the training of the elementary education specialist is determined by the development of information processes in society, the introduction of information and communication technologies in the elementary level of education, the requirements for the information competence of teachers, which provide in-depth fundamental, humanitarian, socio-economic, professional and information practical. The influence of e-learning laboratory on preparation of students of pedagogical higher educational establishments for further professional activity is described in the article. During the research the main functions of the teaching laboratory were identified and their relationship with the quality of training of the university teachers and students was revealed. Increasing the level of information and communication support of the laboratory contributes to the formation of students and teachers skills in working with the latest computer training tools, web resources, multimedia technologies.

Key words: information and educational environment, e-learning, information and communication technologies, professional education.

FORMATION OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTE BY MEANS OF THE ELECTRONIC LABORATORY

Lesya Matvienko

Розвиток сучасної освіти з кожним днем вимагає все більш активного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в навчально-виховній, управлінській, фінансовій діяльності вищого навчального закладу. Основним показником ефективності використання лабораторій нових інформаційних технологій в вищому навчальному закладі є вже не наявність певної кількості комп'ютерів, а створення єдиного інформаційного освітнього середовища [3].

Використання інноваційних ефективних методів у навчальній діяльності викладачів та студентів вищих навчальних закладів – невід'ємна складова розвитку сучасної освіти. Значна увага надається дослідницько-експериментальній діяльності викладачів та студентів ВНЗ і нині одним з основних напрямків такої діяльності є залучення до теоретичної та практичної підготовки лабораторій інформаційно-комунікаційних технологій [4]. Це зумовлено тим, що науково-технічний прогрес прискорюється з кожним днем, у виробництво повсюдно впроваджують автоматизовані системи, пристрої з програмним забезпеченням, роботи і т.д. Все це ставить перед освітою і педагогікою серйозне завдання – поєднати процес навчання та використання новітніх технологій, і забезпечити технічну підготовку кадрів, які будуть готові до педагогічної діяльності в умовах інформатизованого суспільства.

На основі узагальнення комплексу теоретичних досліджень нами встановлено, що освітнє середовище (з позиції суб'єкта) – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Освітнє середовище (з позиції об'єкта) – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Суспільство етапу інформатизації характеризує процес активного використання інформації як суспільного продукту, у зв'язку з чим відбувається формування високоорганізованого інформаційного середовища, що впливає на всі сторони життєдіяльності членів цього товариства та постійного вдосконалення засобів ІКТ та програмного забезпечення.

Інформаційно-освітнє середовище (ІОС) можна означити як системно-організовану сукупність засобів апаратно-програмного, організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб користувачів в інформаційних послугах і ресурсах освітнього характеру [1].

Інформаційне середовище складається з інформаційних об'єктів та зв'язків між ними, засобів і технологій збирання, накопичення та передання, обробки й продукування, поширення інформації, знання та організаційно-юридичних структур, що є основною підтримкою інформаційних процесів. Середовище й суспільство взаємозалежні. Як показує практика, рівень та якість інформаційного середовища впливає на людей, котрі мають з ним контакт, тобто якісне середовище може значно покращувати інтелектуальний рівень особистості у всіх сферах, у тому числі і у сфері освіти, і навпаки.

Специфіка інформаційно-освітнього середовища визначається якісним складом її елементів, а також їх властивостями і функціями. Комбінації цих елементів, різноманітність властивостей і функцій останніх породжують різні модифікації інформаційно-освітнього середовища. Знаючи основні характеристики елементів інформаційно-освітнього середовища, можна здійснювати пошук її різних модифікацій. Можлива попередня оцінка їх освітнього ефекту у формі освітніх гіпотез. Сам процес вдосконалення освітньої системи можна визначити як послідовність результативніших відносно освітнього результату модифікацій її інформаційної моделі.

Проблему створення і використання інформаційного освітнього середовища розглядали наковці В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, В. Олійник, Є. Полат.

Інформаційне середовище включає безліч інформаційних об'єктів і зв'язків між ними, засоби і технології збору, накопичення, передачі, обробки, продукування та поширення інформації, власне знання, а також організаційні та юридичні структури, що підтримують інформаційні процеси. Суспільство, створюючи інформаційне середовище, функціонує в ньому, змінює, удосконалює його. Сучасні наукові дослідження переконують у тому, що вдосконалення інформаційного середовища суспільства ініціює формування прогресивних тенденцій розвитку продуктивних сил, процеси інтелектуалізації діяльності членів суспільства у всіх його сферах, включаючи сферу освіти, зміна структури суспільних взаємин і взаємозв'язків.

При створенні такого середовища потрібно враховувати вимоги [2]:

- технічні: комп'ютерна техніка, наявність мережі, Wi-Fi технології;
- програмні: питання безпеки, інтегрованість, взаємодія;
- академічні: методичне наповнення, відповідність навчальним програмам;
- соціальні: етичний, культурологічний, нормативно-правовий аспекти;
- людські ресурси: ІКТ-грамотність, психологічна готовність, наявність фахівців.

Це середовище становить поле впливів – педагогічних, виховних, освітніх, професійних, соціокультурних. Підсистеми зовнішнього інформаційного освітнього середовища існують у соціальному просторі навчально-виховного процесу як постійно діючі соціально-педагогічні відносини, що визначають особливості розвитку системи природничонаукової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Особливості зовнішніх умов функціонування і розвитку модельованої системи професійної підготовки фахівця визначаються ціннісними орієнтаціями, соціально-економічними умовами суспільства та ринку праці.

Зміст освітнього процесу визначається, передусім, складом і змістом джерел інформації освітнього середовища. Їх багато, проте, усю сукупність джерел інформації можна розділити на обмежене число досить однорідних груп. Відповідно до цих груп джерел інформації засоби навчання для організації інформаційно-освітнього середовища в лабораторії ІКТ можна виділити наступні відносно самостійні компоненти:

- «природна природа»;
- «друга» природа («рукотворні» об'єкти, інструментарій різної складності і масштабу);
- середовище комунікацій (середовище соціального спілкування індивідів);
- традиційні інформаційні фонди (друкарське слово, аудіо - і відео);
- віртуальне інформаційне середовище (відтворення або моделювання усіх відомих джерел інформації);
- ігрове середовище (умовне об'єднання ігрових складових різних середовищ).

Кожне з названих середовищ має власну структуру. З розвитком нових технологій інформаційного обміну можна вести мову про інфраструктуру нового (віртуальною) освітнього середовища або ІКТ-інфраструктуру навчального процесу в лабораторії ІКТ.

Лабораторія електронного навчання є структурним підрозділом кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У своїй роботі штат навчальної лабораторії керується нормативно-правовими актами України в галузі науки та освіти, Статутом університету, наказами, розпорядженнями ректора, положенням про кафедру, загальноуніверситетськими та нормативно-правовими актами психолого-педагогічного факультету.

До основних функцій лабораторії електронного навчання належать кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка:

- впровадження в навчальну діяльність та популяризація новітніх інформаційних технологій, які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців;
- технічне та програмне забезпечення лабораторних та практичних занять з інформатичних дисциплін;
- моніторинг взаємодії сучасної школи та вищого педагогічного навчального закладу для створення сприятливого інформаційного електронного середовища якісної підготовки фахівців;
- розробка та практична реалізація науково-методичного супроводу впровадження електронного навчання у процес підготовки майбутніх учителів;
- відстеження розвитку і стану ринку інформаційних технологій та подій, пов'язаних з цим;
- технічне забезпечення web-семінарів та інтернет-конференцій;
- розробка та адміністрування офіційного сайту кафедри;
- створення технічних умов для проведення наукових досліджень викладачів кафедри і студентів;
- забезпечення організації дистанційного навчання;
- технічний супровід організації та проведення наукових конференцій та семінарів кафедри;

– підбір апаратної та програмної конфігурації обладнання при організації робочих місць лабораторії.

ІКТ-інфраструктуру навчального процесу лабораторії електронного навчання можна визначити як систему апаратних та програмних засобів, навчальних об'єктів і інструментів навчальної діяльності віртуального середовища.

Розглянемо детальніше складові ІКТ-інфраструктури сучасного освітнього середовища лабораторії електронного навчання:

– апаратна техніка і інструменти для введення та виведення інформації: сканер, диктофон, клавіатура, миша, моніторк, колонки, навушники;

– пристрої і інструменти представлення, обробки і передачі інформації: персональний комп'ютер, цифровий проектор; інтерактивна дошка; розмножувальна техніка (принтер, ксерокс); ПЗ для мережових освітніх комунікацій (оболонки ДЗ, конструктори сайтів, системи поштового зв'язку);

– цифрові інформаційні джерела, що формують цифровий освітній контент;

– цифрові інструменти навчальної діяльності: віртуальні лабораторії; моделюючі середовища; визначники і класифікатори; ПЗ для редагування і обробки інформації (числових даних, тексту, аудіо, відео); ПЗ для підготовки презентацій; тренажери; системи самоконтролю знань і умінь, включаючи системи тестування;

– системи і засоби підтримки організації освітнього процесу : планування учбового процесу, організації і підтримки освітнього процесу, управління освітньою установою.

Такий рівень технічного і інформаційного забезпечення лабораторії електронного навчання сприяє якісній підготовці студентів, розширення і поглиблення їх знань в галузі сучасних комп'ютерних інформаційних технологій та формування у них умінь працювати з сучасним програмним забезпеченням, впроваджувати новітні мультимедійні технології в освітній процес.

Студенти можуть: використовувати ІКТ-ресурси і інструменти для різних способів роботи з «готовою» навчальною інформацією; досліджувати реальний світ; швидко збирати, користуючись різноманітними способами фіксації даних, і якісно обробляти ці дані за допомогою комп'ютера; робити висновки на основі зібраної інформації; моделювати явища, що вивчаються, висувати і

перевіряти навчальні гіпотези; створювати, представляти і захищати розробки, що демонструють результати їх навчальної діяльності.

Різноманіття комп'ютерної техніки і ПЗ, бажання освоїти нові технології в навчальній практиці створюють сприятливі умови для формування у студентів уміння працювати в команді, домагатися глибокого осмислення поставлених перед ними задач, прагнути до масштабної розробки відповідних навчальних проєктів і пошуку цікавих форматів представлення результатів колективної діяльності.

Існують напрямки, які впливають на формування та перебудову інформаційного середовища лабораторії електронного навчання:

- математизація та інформатизація (використання ІКТ в математиці);

- інтелектуалізація діяльності (за допомогою технічних та програмних засобів відбувається управління, спілкування, самостійна робота з інформацією тощо.);

- інтеграційні процеси (поєднання інформаційних та операційних технологій з метою отримання «технологічного прориву»);

- удосконалення інфраструктури системи освіти та механізмів управління (дозволяє легко користуватись інформаційними ресурсами, проводити методичне забезпечення занять, посилювати зв'язки між відокремленими структурами освітньої системи, проводити всю «паперову» роботу викладацького складу).

На нинішньому етапі розвитку освітнього інформаційно-комунікаційного середовища діяльність лабораторії електронного навчання кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка сприяє вирішенню нової психолого-педагогічної проблеми, коли у вищих педагогічних навчальних закладах, відповідно до вимог синергетичної системи, необхідно формувати у студентів, насамперед фахову підготовку оволодіння знаннями, умінями і навичками застосування новітніх комп'ютерних технологій для ґрунтовної загальнонаукової та фахової підготовки.

Література:

1. Биков В. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1(15). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html> (дата запиту: 14.04. 2013). – Назва з екрана.

2. Дзюба-Шпурик Л.Г. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікаційними технологіями : дис. ... кандидата пед.-наук : 13.00.04 / Дзюба-Шпурик Леся Григорівна. – Полтава, 2016. – 290 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти вид-во // Голос України. – 2014. 6 серп. – Відомості доступні також з Інтернету: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко, І. Загарницька, С. Калашнікова ; ред.: В. Андрущенко; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Пед. думка, 2011. – 259 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ

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

Анотація. У статті визначено концептуальні засади реалізації педагогіки життєтворчості у професійній діяльності вчителя початкових класів засобами особистісно орієнтованих естетотерапевтичних технологій. Обґрунтовано гуманістичні принципи педагогіки життєтворчості, що відображають провідні положення естетотерапевтичної концепції розвитку творчої особистості. Представлено добірку інтегрованих технік з естетотерапії, спрямовані на розвиток в учнів початкової школи життєвих компетентностей.

Ключові слова: життєтворчість, педагогіка життєтворчості, життєві компетентності, духовність, естетотерапія, засоби естетотерапії, творчість, саморозвиток, суб'єктність.

Abstract. The article defines conceptual bases of realization of pedagogy of life creation in professional activity of elementary school teacher by means of personally oriented aesthetic therapy technologies. The humanistic principles of the pedagogy of life-creation, which reflect the leading provisions of the aesthetic-therapeutic concept of the development of creative personality, are substantiated. A selection of integrated aesthetic therapy techniques aimed at developing life skills primary school students is presented.

Key words: life-creation, pedagogy of life-giving, life competencies, spirituality, aesthetic therapy, aesthetic therapy, creativity, self-development, subjectivity.

CONCEPTUAL PRINCIPLES IMPLEMENTATION OF VITALITY PEDAGOGY IN THE PRIMARY SCHOOL OF MEANS OF AESTHETHERAPY

Tetiana Miroshnichenko

Стратегічні завдання освітньої реформи в початковій ланці освіти актуалізують питання формування життєвої компетентності молодшого школяра, розвитку в них таких особистісно-індивідуальних якостей, які допоможуть їм знайти своє місце у житті, стати активним членом суспільства, бути щасливою, упевненою у власних силах людиною. Сучасний учитель Нової української школи має спрямовувати професійну діяльність на створення сприятливих умов для творчої реалізації життєвого потенціалу кожного вихованця на гуманістичних засадах педагогіки життєтворчості.

Життєтворча концепція освітнього простору початкової школи потребує наукового пошуку сучасних інноваційних технологій створення гуманістичного педагогічного середовища, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованої освіти. Одним із ефективних шляхів вирішення окреслених завдань, на нашу думку, є використання таких засобів естетотерапії, як казка, гра, природа, мистецтво, у яких актуалізується життєтворчий, терапевтичний потенціал впливу на суб'єктів педагогічного процесу.

Останні дослідження, пов'язані з означеними питаннями, охоплюють проблеми вивчення забезпечення гуманістичного життєтворчого освітнього середовища, зокрема становлення життєтворчості особистості (О. Джура), формування культури життєтворчості особистості (Н. Богданова), ретроспективний аналіз розвитку педагогіки життєтворчості (Ю. Антибура), обґрунтування психологічних чинників розвитку життєтворчої активності людини (В. Ямницький), розвиток життєтворчої компетентності сучасної людини (І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков) тощо.

Проблема реалізації естетотерапевтичного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлена у працях О. Федій [10]. Науковець уперше обґрунтувала методологічні засади естетотерапії як сучасної галузі наукових знань, що виникла в інтегративному просторі педагогіки, естетики та психотерапії, визначила концептуальні засади системи підготовки педагогів до використання засобів естетотерапевтичного впливу в професійній діяльності.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні основи реалізації педагогіки життєтворчості у професійній діяльності вчителя початкових класів засобами особистісно орієнтованих естетотерапевтичних технологій.

Визначення концептуальних засад педагогіки життєтворчості передбачає з'ясування сутності «життєтворчості» крізь призму естетотерапевтичної ідеї формування гармонійної особистості. Так, Н. Богданова визначає поняття життєтворчості як «вищий прояв сутнісних сил, життєвого та творчого потенціалу особистості, духовно-практична діяльність людини, спрямована на свідоме самостійне і творче визначення (проектування) та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту» [1, с. 11]. Дослідниця наголошує на важливості освіти у формуванні культури життєтворчості особистості: «Вдала організація навчально-виховного процесу та гармонійне чергування засобів навчально-дидактичної діяльності сприяє кращому і легшому, неагресивному і творчому усвідомленню школярами світоглядної цінності творчої діяльності, яка дає змогу реалізувати свої внутрішні сили, потяги, бажання і прагнення» [1, с. 146].

Згідно з позицією О. Джури, життєтворчість як «творення життя» – це творчість у трьох іпостасях: продуктивній (результатах активності особистості), суб'єктивній (в розвитку суб'єктивного світу особистості), і соціальній (відбиття в життєвих світах інших людей). Саме інтеграція трьох цих іпостасей закладає цілісність творчості особистості, перетворює її на життєтворчість [4, с. 9]. Цілком погоджуємося з науковцем, що завдання школи і суспільства полягає в тому, аби впровадити життєтворчу стратегію виховання, яка забезпечила б набуття особою позитивної складової життєвої компетентності. Сучасна освіта завдяки впровадженням інноваційно-гуманістичних і особистісно-орієнтованих педагогічних методик, технологій і світоглядних принципів перетворюється на буттєво-необхідний елемент людського життя [4]. Чільне місце серед новітніх технологій займає естетотерапія, об'єктом дослідження якої є особистість, яка потребує психолого-педагогічної допомоги, підтримки, захисту, педагогічного «лікування» дитячої душі, творчого вияву потенційних можливостей у життєдіяльності.

О. Васишин трактує життєтворчість як духовно-практичну діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення власного життя.

Особистість у цьому процесі постає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого життя [2, с. 84].

Л. Сохань вважає, що життєва компетентність є складним системним поняттям, яке визначається як здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, що ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях [5]. Механізмом формування життєвої компетентності в школі І. Єрмаков вважає самоактуалізацію, розвиток якої можливий лише у процесі навчання. На його думку, основою життєвої компетентності є ціннісна система особистості, що формується у процесі самоактуалізації [7]. Іншою важливою умовою формування життєвої компетентності в початковій школі автор вважає інтегрованість та конструктивність стилю життя: процес самоактуалізації, сприяючи формуванню конструктивного стилю життя, дозволяє реалізовувати більше життєвих цілей з меншими витратами часу та енергії, зберігаючи як внутрішню рівновагу, так і відносну відповідність вимогам соціального середовища. Тому конструктивність стилю життя є ознакою життєвої компетентності особистості [7].

Життєва компетентність молодшого школяра, на думку О. Кононко, має розглядатися як нова стратегія, що змінює мету навчально-виховного процесу, спрямовує зусилля педагогів на забезпечення кожній дитині сприятливих умов для оволодіння важливою наукою і мистецтвом життя. Учена, вивчаючи життєву компетентність особистості, визначає три види середовища, які впливають на дитину: міжособистісну взаємодію; спеціально створене середовище переконування; засоби масової інформації [9].

У контексті досліджуваної проблеми має місце визначення і обґрунтування принципів педагогіки життєтворчості, в основі яких чітко простежується естетотерапевтична концепція розвитку особистості. На думку І. Єрмакова, до найголовніших з них належать:

– *«Не підготовка до життя, а саме життя»*. Усе, що відбувається у процесі навчання і виховання – це є повноцінне життя кожної дитини. Школа має допомогти усвідомити цінність життя, гідного людини, виробити свою життєву стратегію, свій життєвий проект, реалізувати положення: *«Пізнаючи світ, пізнавай передусім самого себе»*.

– *Принцип суб'єктності*. Згідно з ним, школа має максимально сприяти розитковій здатності дитини розуміти своє «Я» у зв'язках з іншими людьми і світом, осмислювати свої дії, передбачати їх наслідки як для інших, так і для власної долі.

– *Принцип рефлексії* включає як життєдіяльність і діяльність учня, так і його мислення, почуття, ціннісні засади вчинків, мотивів, смислу життя, життєвого вибору, самовизначення. Особливої значущості, на думку науковців, у цей час набуває культивування духовної та моральної рефлексії.

– *Принцип «ставлення до дитини як до особистості»* передбачає, перш за все, право учня на самостійні дії, саморозвиток, власну думку, життєву позицію. Прийняття дитини як даність означає «сприймати її особистість як цінність, зрозуміти її особистісну диспозицію, визнати в ній гідність людини, право на неповторність».

– *Принцип пріоритетності творчої діяльності перед репродуктивною*. Важливо, щоб учень знайшов свій спосіб дії та здійснив маленьке «відкриття», аніж повторив те, що йому запропоновано як зразок. Максимальний рівень прояву даного принципу – спрямування на виховання у школярів творчого ставлення до свого життя, до життєвого самовизначення, формування власного неповторного стилю життєздійснення.

– *Принцип софійності* спрямований на розвиток у дітей «філософського бачення проблем життя, свого місця в ньому, свого внутрішнього світу», особливо – на зламі епох та у кризові періоди розвитку суспільства, коли ламаються стереотипи та змінюються усталені погляди на життя».

– *Принцип духовності та духовного освоєння світу*. Проблема духовності – це не лише визначення вищого рівня освоєння світу, це проблема виходу людини за межі вузькопрагматичного буття, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і їх реалізація на власному життєвому шляху. Реалізація принципу духовності у школі життєтворчості покликана «...допомогти молодій людині зрозуміти смисложиттєві проблеми, які фокусуються в системі «вічних питань людського буття» [7, с. 27-29].

Особливого значення в складних умовах нівелювання моральності, інтенсифікації освітнього процесу, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій набуває питання реалізація принципу духовності та духовного освоєння світу. Видатні педагоги-гуманісти (Г. Ващенко, Я. Коменський, Я. Корчак,

А. Макаренко, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер та ін.) убачали у двох особистісних чинниках розвитку дитини: духовності та естетизованості світосприйняття – основний сенс та шлях становлення повноцінної життєздатної та стійкої до всіляких життєвих негараздів людини. І сьогодні актуальною залишається теза про те, що найважливішим ядром розвитку особистості стає духовна сутність людини та її надзвичайна сприйнятливість до естетичного переживання Всесвіту.

У зміст поняття «духовність» сучасні науковці, філософи, учені вкладають ідею узгодженості, правильності, гармонійності буття людини у її найвищому рівні розвитку: «Духовність – це інтегративна якість психічної активності людини, яка виражає повноту та цілісність її внутрішнього життя, узгодженість її розуму, почуттів та волі, сполученість її світогляду та самосвідомості» [8, с. 136]. Таким чином, духовність через її міцний зв'язок з високою моральністю та естетизованістю несе в собі самодостатню естетотерапевтичну ідею гармонії та творчості, повної душевної, психологічної наснаги буттям. Тому основним ядром формування особистісного «Я» у естетотерапевтичному полі педагогічного процесу варто вважати духовну сутність особистості.

Цілком погоджуємося з думкою М. Боришевського про те, що важлива роль у виникненні та розвитку духовності належить саме емоційній сфері людини, її почуттям. «Духовно розвиненій людині притаманна багатобарвна палітра емоцій, почуттів, розмаїття форм і способів їх вияву: від зворушливих, бурхливих виявів своїх емоційних станів у зв'язку з певними явищами, подіями, вчинками, які стосуються життєво важливих людських цінностей, до їх стриманого, зовнішньо майже непомітного, але тим не менш сильного, внутрішньо напруженого переживання. Очевидно тому, спілкуючись з духовно багатою людиною, ми відчуваємо багатство і красу її внутрішнього світу. У неї – естетичне сприйняття навколишньої дійсності, здатність відчувати невичерпність, безкінечність можливостей людини у вибудовуванні за законами краси власного «Я», у розгортанні гуманних людських взаємин» [3, с. 11].

На наше переконання, досить потужним терапевтичним потенціалом розвитку духовної сфери молоді володіє казкотерапія, основою функцією якої є формування «морального імунітету» особистості. Сучасна дослідниця-казкотерапевт Т.Д. Зінкевич-

Євстигнєєва визначає дане визначення як «здатність людини протистояти негативним впливам духовного, ментального та емоційного характеру, що походять із соціуму» [6, с. 4]. «Моральний імунітет є тим природним механізмом, який формується психікою заради захисту «людського духу» та забезпечення внутрішніх умов щодо конструктивної самореалізації» [6, с. 5]. Більшість казок можна кваліфікувати як метафори життя. Використання їх у роботі з молодшими школярами сприяють не тільки розвитку мислення, пам'яті, уваги, комунікативних навичок, а й допомагають учням отримати позитивний досвід вирішення життєвих проблем.

Так, пропонуємо використовувати інтегровані техніки казкотерапії, що спрямовані на збагачення внутрішнього духовного світу, розвиток особистісно-ціннісних орієнтацій, емоційного інтелекту, формування життєтворчих компетентностей тощо. Наприклад:

- колективне складання та подальший аналіз казки на орієнтовні теми: «Школа майбутнього», «Чарівний світ планети Щастя», «Казкова подорож країною Духовність»;

- придумування кінцівки притчі або казки («Притча про двох вовків», «Добро і зло», «Про любов, дружбу і милосердя», «Про щастя і добро», «Нескінченний хліб», «Небездоганний горщик», «Жебрак і правда»);

- музикомалювання казки (під музичний супровід зробити малюнок та скласти казку);

- проєктивні малюнки «Чарівна країна почуттів», «У кого (у що) зачаклувала мене Фея», «Моя родина в образах казкових героїв»;

- переказ казки від імені улюбленого та нелюбимого героїв;

- казкова психодрама тощо.

Значним психолого-педагогічним потенціалом у формуванні життєтворчої компетентності молодшого школяра володіє естетотерапевтична технологія – фототерапія. Наприклад, техніки «Лінія життя», «Грані мого «Я», «Автопортрет», «Мої друзі у минулому та у теперішньому», «Почуття та настрої у даний момент», «Мої секрети», «Світ моїх захоплень» сприяють актуалізації та виявленні почуттів, пов'язаних з різними періодами життя людини, їх усвідомлення та інтеграція.

У контексті фототерапії доцільно запропонувати учням зробити (або підібрати) серію фотографій на теми:

– «Куточок рідного міста»: фотографування об'єктів (архітектурні споруди, будинки, природа), що викликають емоційну реакцію, захоплення, зацікавлення. У ході виконання завдання у дітей розвивається звичка помічати у буденному щось незвичне, звертати увагу на довкілля, аналізувати колірну гаму, форми, пропорційні співвідношення предметів. Внаслідок цього формується естетичне сприймання навколишнього середовища, особистісно-ціннісне ставлення до нього;

– «Моя родина»: підбір фотографій сім'ї і родини, розповідь про її традиції, обряди, звички;

– «Моя подорож»: створення фотоколажу з місця відпочинку, екскурсії, подорожей, прогулянок, туристичних походів як на Україні, так і за кордоном. У ході презентації проекту учні знайомляться з сьогоденням різних районів, областей, міст, країн, з краєвидами і визначними місцями, архітектурою. Це сприяє активізації в школярів позитивних емоцій, заохоченню до творчої діяльності;

– «Чарівний квартал»: створення колажу (з фотографій, вирізок з газет, журналів, малюнків), на якому зображені споруди неіснуючого кварталу, району.

Значна увага у початковій школі приділяється формуванню в учнів життєво необхідним умінням контролювати власний психоемоційний стан, визначати емоції та настрої інших людей, адекватно реагувати на них, здійснювати профілактичні заходи щодо емоційного перенапруження, оволодіння елементарними способами релаксації тощо. Психогімнастика – метод естетотерапевтичного впливу, мета якого розвиток й корекція психічної, пізнавальної, емоційної сфери дитини, створення можливостей для самовираження, виховання позитивних якостей особистості (впевненість, сміливість, доброта, людяність), профілактика негативних психоемоційних станів, вдосконалення міжособистісних стосунків.

Утілюючи ідеї педагогіки життєтворчості, вчителів початкових класів необхідно використовувати в своїй роботі естетотерапевтичні технології з метою залучення учнів до спільної діяльності. Прикладом завдань колективної роботи дітей на уроках та позаурочний час можуть бути: створення колажів, фотоколажів (орієнтовні теми: «Настрій класу», «Толерантність», «Мої мрії», «Природа навколо нас» та ін.), виконання творчих проектів, створення колективних малюнків, «живої» азбуки, пісочних картин, виконання вокалотерапевтичних вправ тощо. Залучення молодших

школярів до творчої колективної діяльності засобами естетотерапії сприяє формуванню предметних компетентностей, розвитку емпатії, прагнення дитини до активної роботи, самоствердження, життєтворчості, імпровізації, співпраці.

Отже, реалізація педагогіки життєтворчості у початковій школі передбачає створення психологічно комфортного життєстверджуючого середовища в освітньому процесі, формування в учнів життєвих компетентностей засобами естетотерапевтичних технологій (казкотерапії, ігрової терапії, фототерапії, музикотерапії тощо) шляхом активізації емоційно почуттєвої та морально-духовної сфер особистості, необхідних для творчої життєвої самореалізації. Професійна діяльність вчителя Нової української школи має спрямовуватися на гармонійний розвиток особистості як творця і проектувальника власного життя на основі ідей самоцінності дитинства, діалогу та усвідомленого вибору кожною особистістю свого життєвого шляху.

Література:

1. Богданова Н. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз / Н. Богданова. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 302 с.
2. Васишин О. Школа життєвої компетентності. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
3. Виховання духовності особистості / за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 104 с.
4. Джура О. Д. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : автореф. дис. доктора філос. наук : 09.00.10 / Джура Олександр Дмитрович. – К., 2012. – 38 с.
5. Життєва компетентність особистості: / за ред. Л. В. Сохань. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Развивающая сказкотерапия / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2011. – 168 с.
7. Єрмаков І. Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики / І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
8. Каган М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – Санкт Петербург, 1997. – 261 с.
9. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ О. Л. Кононко. – К., 2001. – 36 с.
10. Федій О. А. Естетотерапія / О. А. Федій. – К. : «Центр учбової літератури», 2012. – 304 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

*Олена Валентинівна Муращенко,
здобувач кафедри початкової освіти, Комунальний заклад
«Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти» Запорізької обласної ради*

Анотація. В статті розглянуто базові положення концепції інтегрованого навчання, основу яких складає синтез науково-методологічних підходів учнів початкової школи, та умови їх застосування в сучасному освітньому процесі.

Особливу увагу приділено дослідженням філософської, наукової та психолого-педагогічної літератури для виявлення механізмів педагогічної інтеграції, яка створює цілісну концепцію навчання школярів на основі синтезу інтегрованого підходу з іншими підходами до навчання, виховання й розвитку учнів.

Ключові слова: інтегроване навчання, науково-методологічні підходи, інтегрований, особистісно-орієнтований, гносеологічний, культурологічний, аксіологічний, діяльнісний, системний, початкова школа.

Abstract. The article deals with the basic provisions of the concept of the integrated education, the basis of which is the synthesis of scientific and methodological approaches of the primary school pupils, and the conditions of their application in the modern educational process.

The author analyzes and theoretically substantiates the aspects of the integrated, person-oriented, epistemological, cultural, axiological, activity, systemic and structural-functional approaches to the integration of learning, their essence and content are illuminated.

Based on the analysis, cause-effect relationships established between methodological approaches and pedagogical phenomena and the processes are established. The effectiveness of their practical application in the conditions of building of a new Ukrainian school is emphasized.

Particular attention is paid to the research of the philosophical, scientific and psychological and pedagogical literature for the

identification of mechanisms of pedagogical integration, which creates an integral concept of teaching pupils based on the synthesis of the integrated approach with other approaches to the teaching, education and development of the students.

Key words: integrated training, scientific and methodological approaches, integrated, person-oriented, epistemological, cultural, axiological, activity, systemic, elementary school.

THE CONCEPTUAL BASIS OF THE INTEGRATED EDUCATION IN THE PRIMARY EDUCATION

Elena Murashchenko

Впровадження інтегрованого навчання в початковій освіті сьогодні є конструктивною моделлю стимуляції інтелектуальної пізнавальної діяльності, досвід якої фіксується у формі якісних знань і вмінь учнів виконувати відомі способи дій та творчої діяльності для знаходження нестандартних рішень у реальних життєвих ситуаціях, організації процесу пізнання та спільної партнерської діяльності учнів, вчителів та батьків, допомагає досягти основної освітньої мети.

Учителі початкових класів усвідомлюють доцільність і актуальність процесу реалізації інтегрованого навчання на сучасному етапі розвитку українського суспільства, але більшість з них не готові до практичного його застосування за причини відсутності чіткого уявлення про концептуальні основи інтегрованого навчання.

Логіка нашого дослідження дозволяє вирішити проблему зумовлену наявними суперечностями між інтегративною природою педагогічної діяльності та недостатньою сформованістю й визначеністю науково-методологічних підходів, які становлять сучасну освітню модель.

Аналіз філософської та науково-методологічної літератури доводить, що категорія «підхід» розглядається як одне з методологічних понять разом з такими категоріями, як «метод», «принцип», «алгоритм», «стратегія». Всі вони є способами опису процесів наукової діяльності та спрямовують її на отримання наукового знання.

У педагогічних дослідженнях поняття «підхід» розглядається як принцип; інтерпретація основних закономірностей освітнього процесу; опис основних механізмів, які забезпечують динаміку

явищ в процесі; сукупність взаємозв'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності; методологічний інструментарій для розв'язання складних задач.

Досліджуючи термін «підхід», В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, Є. М. Шиянов визначають його як сукупність принципів, які визначають стратегію навчання й виховання. При цьому кожний принцип регулює вирішення конкретних суперечностей, що виникають у процесі навчання, а їх взаємодія – вирішення основних його суперечностей [6].

Поняття методологічний підхід Е. Г. Юдін визначає як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якою розглядають об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження [10, 69].

На думку Є. В. Ушакова, «підхід» – поняття, яке найменш досліджене в методологічній літературі й розглядається як найбільш загальне [8].

Поняття підхід розглядається в філософському, соціологічному, гносеологічному, логічному, мовному аспектах у словниках і енциклопедичних виданнях. Наведемо деякі з них.

У новітньому філософському словнику поняття підхід визначається як комплекс парадигматичних, синтагматичних та прагматичних структур і механізмів у пізнанні, який характеризує конкуруючі між собою стратегії в філософії, науці, політиці або організації життя й діяльності людей [5].

Педагогічний словник дає визначення особистісному підходу як базовій ціннісній орієнтації педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом [2].

У словнику психолога-практика зазначено, що підхід – це сукупність прийомів, способів – вплив на щось, у вивченні чогось тощо [7].

Узагальнивши зазначене, сформулюємо визначення методологічного підходу як інструментарію, який є сукупністю взаємозв'язаних структурних компонентів (аксіоматичних, комунікаційних і технологічних установок), який спрямований на пізнання й перетворення складних об'єктів дійсності та можливий при виконанні певних умов.

Таким чином, сучасна модель освіти проектується й практично реалізується на основі сукупності методологічних підходів, які спрямовані на постановку освітніх цілей, відбір змісту, організацію процесу пізнання, які взаємодіють і доповнюють один одного.

Однак процес активного розширення методологічного базису в педагогіці, при всій його закономірності й необхідності, має свої негативні прояви. Деякі вчителі беруть за основу велику кількість підходів, але не завжди розуміють як поєднати їх складові у відповідності з логікою своєї діяльності.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування методологічних підходів до інтегрованого навчання в початковій освіті, встановлення причино-наслідкових зв'язків між ними та педагогічними явищами й процесами для ефективного практичного застосування в умовах побудови Нової української школи.

Інтегроване навчання базується на дидактичному синтезі, який передбачає максимальне використання пізнавального та виховного потенціалу в розвитку учнів початкових класів на підґрунті єдності чуттєвого й раціонального, формування цілісних уявлень про навколишній світ в їх взаємозв'язках і залежностях. Таке навчання визначається сучасною освітньою парадигмою, сутність якої виражається в ідеях особистісно-орієнтованої освіти та гуманістичної філософії й психології М. О. Бердяєва, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерса, Ж. П. Сартра, В. Е. Франкла, Е. З. Фрома та ін.; психологічних досліджень у галузі навчально-пізнавальної діяльності – вчення про зону найближчого розвитку й ролі сучасної діяльності в розвитку людини Л. С. Виготського; дослідження про функції особистості в життєдіяльності, про смислову сферу, про розвиток рефлексивних можливостей людини, про закономірності його психічного розвитку в процесі навчальної діяльності О. Г. Асмолова, М. Я. Басова, П. Я. Гальперина, В. В. Давидова, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, В. В. Рубцова та ін.

Особистісно-орієнтована освітня парадигма знайшла своє відображення в інтегрованому, особистісно-орієнтованому, компетентнісному, гносеологічному, культурологічному, аксіологічному, діяльнісному, системному та інших підходах при домінуючій ролі першого. У зв'язку з цим інтегрований підхід є базовим методологічним підходом інтегрованого навчання, який синтезує інші підходи з позиції формування змісту освіти та з позиції реалізації її регулятивної функції. Відповідно, всі зазначені підходи спрямовують інтегрований підхід до організації інтегрованого навчання, сутність якого, на думку В. С. Безрукова, М. М. Берулава, В. О. Сластьоніна, Ю. С. Тюнікова, М. С. Чапаєва та ін. полягає в реалізації інтегративних ідей у педагогічному процесі в залежності від цілей і задач виховання та розвитку,

призводить до підвищення рівня цілісності даного освітнього процесу.

Охарактеризуємо деякі підходи, що складають основу концепції інтегрованого навчання молодших школярів.

Особистісний підхід передбачає зміщення акцентів початкової освіти з оволодіння знаннями, вміннями, навичками на розвиток особистісного потенціалу дитини. Пріоритетні задачі початкової школи передбачають не стільки засвоєння уявлень про навколишній світ, способи діяльності, норми та цінності учнів, скільки розкриття суттєвих сил особистості, її інтелектуального й морального потенціалу, здібності орієнтуватися в життєвих ситуаціях. Шляхи реалізації даного підходу розкриваються в дослідженнях Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Н. Я. Михайленко, К. Р. Роджерса, І. С. Якиманської та ін. На думку Л. В. Занкова, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, реалізація особистісного підходу в навчальній діяльності молодших школярів розуміється як особлива форма активності дитини, яка спрямована на удосконалення самого себе як суб'єкта навчання. Тобто основною метою даної діяльності є забезпечення умов для перетворення дитини в суб'єкта, який зацікавлений в саморозвитку й здатний до нього [1].

Концепцією всебічного розвитку дитини є теорія інтеграції особистості з високою активністю в усіх видах діяльності, в якій поєднуються та взаємозалежать один від одного особистісні й суспільні інтереси та спостерігаються гармонічні відношення між ними [9].

Культурологічний підхід також розвивається в парадигмі особистісно-орієнтовної освіти, в межах якої відбувається вивчення світу дитини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим цей світ є для дитини, яким сенсом він для нього наповнений. Цей підхід полягає в спрямуванні освітнього процесу на становлення культурної особистості, формування дитини як носія культури, що забезпечує її повноцінне існування в навколишньому світі (М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, В. С. Біблер, Л. С. Виготський, М. Ф. Фьодоров, П. О. Флоренський та ін.).

Засвоєння культури дитиною засобами інтегрованого навчання передбачає формування основ ціннісного відношення дитини до навколишнього світу, до самого себе, оволодіння елементарним способам діяльності культуровідповідності, формування міжособистісних відношень, відповідних норм культури спілкування з дорослими та іншими дітьми. Результатом засвоєння культури виступають особистісні цінності учнів.

Гносеологічний підхід передбачає розробку термінологічного апарату в соціальному, психологічному та педагогічному аспектах. Пізнавальне відношення дитини до дійсності становить необхідну сторону всієї системи його відношень до навколишньої дійсності, можливість адекватно сприймати реальність – його світоглядну проблему.

Таким чином, інтегроване навчання учнів початкових класів базується на наступних положеннях гносеологічного підходу:

– формування цілісного уявлення про світ (В. І. Логінова, О. П. Усова);

– формування ціннісного відношення до світу й основам світогляду засобами засвоєння взаємозв'язаних знань про навколишнє життя (Е. М. Куліковська, І. О. Ликова та ін.);

– формування цілісних уявлень про предмети та явища навколишнього світу більш успішно відбувається в процесі засвоєння учнями наочно виставлених логічних зв'язків між предметами, об'єктами та їх частинами (О. В. Запорожець, В. І. Логінова, П. Г. Саморукова та ін.);

– необхідність перевірки якості знань засобом їх закріплення й застосування в пізнавальній діяльності (П. Г. Саморукова, О. П. Усова та ін.);

– забезпечення єдності чуттєвого та раціонального в процесі пізнавальної діяльності учнів (Н. П. Сакуліна, Б. М. Неменський та ін.);

– застосування пошукових методів у пізнавальній діяльності як способу засвоєння знань (Н. П. Сакуліна, Л. О. Парамонова, М. М. Подьяков та ін.);

– створення творчої основи для оволодіння учнем знаннями, уміннями та навичками у відповідності до його можливостей та потреб (Т. С. Комарова, Н. П. Сакуліна та ін.).

До аксіологічного підходу сьогодні все частіше звертають увагу дослідники у зв'язку з розробкою нової гуманістичної парадигми освіти, яка розглядає людину вищою цінністю й метою суспільного розвитку та спонукає науковців вживати активні дії з виявлення, впорядкування та систематизації тих цінностей, які можуть бути притаманні людству сьогодні, стати ключовими для його подальшого розвитку. У зв'язку з цим аксіологічний підхід сьогодні перестає бути апаратом лише філософії та застосовується для вирішення різних проблем в соціології, психології, педагогіці, культурології, тощо. Вивчення потенціалу аксіологічного підходу

для розв'язання проблем сучасної освіти й розвитку його основних положень проаналізували в своїх роботах Л. В. Вершиніна, А. В. Кір'якова, З. І. Равкіна та ін. Вони зазначили, що аксіологічний підхід є ядром культурологічного підходу, який реалізується у формуванні ціннісного відношення до навколишнього світу й до себе. Ціннісне відношення визначає його психологічний стан, наповнюваність і сенс життя, а система цінностей регулює поведінку й діяльність, визначає мотиваційну сферу, спрямованість, готовність керуватися ними в своїй діяльності.

Інтегроване навчання спрямоване на формування узгодження соціально значущих цінностей, педагогічного процесу та особистісних вимог. Реалізація цієї функції аксіологічного підходу не лише забезпечує визначення й структурування соціально значущих цінностей, які повинні стати ключовою метою ціннісно-орієнтованого освітнього процесу, але й виявити способи їх засвоєння окремою особистістю.

Як методологічна основа розвитку індивідуальності особистості аксіологічний підхід визначає склад та ієрархію цінностей, які визначають спрямованість діяльності, свідомість, мислення й поведінку, стиль взаємодії людини з навколишнім світом та іншими людьми. Розвиток здібностей учнів усвідомлювати, аналізувати, наражати критичному осмисленню те, як його дії та вчинки сприймаються іншими, дозволяє розв'язати задачі, сприяє ціннісній рефлексії, яка є важливим фактором особистісного самовдосконалення й розвитку.

Взаємозв'язок процесів формування особистості з її діяльністю досліджується в різних гуманітарних науках, зокрема в філософії (Є. В. Ільєнков, М. С. Каган, Є. Г. Юдін та ін.), психології (О. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Рубцов та ін.) та обумовлює закономірний інтерес педагогів та розробку **діяльнісного** підходу.

З психологічної точки зору взаємообумовленість цього підходу ґрунтується на фундаментальних положеннях про єдність діяльності й особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, В. П. Зінченко, П. Г. Щедровицький та ін.), про особистість як активний суб'єкт діяльності й відношень зі світом (Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, А. В. Брушливський, Д. О. Леонтьєв, Д. І. Фельдштейн та ін.), про творчий потенціал особистості й можливостях його реалізації в соціальній діяльності (А. О. Деркач, М. Д. Нікандров та ін.).

Педагогічне значення діяльнісного підходу аргументував в своїх роботах О. М. Леонт'єв, який зазначав, що для оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління повинно здійснювати діяльність аналогічну тій, яка стоїть за його досягненнями [4]. Навчальною діяльністю є така форма активності учнів, яка спрямована на удосконалення самого себе як суб'єкта навчання, це основний вид діяльності учнів, який формує не тільки знання, уміння та навички, а й здібності, установки, вольові й емоційні якості, тобто особистість в цілому.

Діяльнісний підхід послужив методологічною основою для багатьох технологій навчання, таких як проблемне навчання, розвивальне навчання, диференційоване навчання, концентроване навчання, модульне навчання тощо. Спільним для всіх цих технологій є те, що вони роблять акцент на оволодінні учнями способами діяльності, в першу чергу навчальної, через яку відбувається засвоєння всіх видів діяльності [3].

Нове розуміння сутності й методологічних можливостей діяльнісного підходу обумовило нову хвилю інтересу до нього на сучасному етапі модернізації освіти та знайшло відображення у терміні «системно-діяльнісний підхід», основна ідея якого полягає в тому, що нові знання не даються в готовому вигляді, учні «відкривають» їх самі в процесі самостійної дослідницької діяльності. Педагог повинен організувати дослідницьку роботу дітей таким чином, щоб вони самі додумалися до розв'язання проблеми й самі пояснили, як треба діяти в нових умовах.

Основна задача педагога при цьому підході є організація навчальної діяльності таким чином, щоб в учнів сформувалися потреби до здійснення творчого перетворення навчального матеріалу й здібності до цього з метою оволодіння новими знаннями в результаті власного пошуку. Відповідно, ключовим елементом технології системно-діяльнісного підходу виступає ситуація актуального утруднення, метою якого є власний освітній результат, отриманий в ході спеціально організованої діяльності: ідеї, гіпотези, версії, способи, що виражені в продуктах діяльності (схемах, моделях, дослідах, інтелект-картах, проектах тощо).

При переході на системно-діяльнісний підхід на перший план висуваються технології конструювання евристичної ситуації та методи, які забезпечують саморозвиток, самоактуалізацію учнів, які дозволяють йому самому шукати й усвідомлювати способи розв'язання реальних життєвих ситуацій.

Системний підхід характеризує об'єкт пізнання як цілісну єдину систему у взаємозв'язках з іншими об'єктами. При цьому сам об'єкт виступає як частина більш складної системи з її компонентами й зв'язками. Така система знань будується як перехід від простої системи, що розкриває особливості складних об'єктів, явищ через розкриття їх взаємозв'язків. При цьому система знань має ієрархічний характер, тобто розкривається спочатку сутність простих об'єктів, що лежать в основі більш складних знань. Системний підхід в педагогіці базується на філософії системного аналізу (загальній теорії систем). Поняття «інтеграція» входить в тезаурус даної науки й означає стан взаємозв'язку окремих компонентів системи та процес, що обумовлює такий стан.

У сучасній дидактиці зберігся великий досвід розробки змісту освіти на основі системного підходу: ознайомлення дітей з соціальною діяльністю (В. І. Логінова, М. М. Подьяков та ін.), зі світом природи (Л. Я. Мусатова, П. Г. Саморукова та ін.), математичними знаннями (А. М. Леушина), створення ієрархічних систем знань, що передбачають ряд послідовних етапів (В. І. Логінова), має важливого значення для побудови системи інтегрованого навчання (від вибору центрального явища до поняття, що розкриває його сутність, від нього – до вибору центрального зв'язку компонента поняття тощо).

Структурно-функціональний підхід витікає з системного підходу, дозволяє розглядати інтегроване навчання як цілісність, в якій кожний компонент як функціональний визначається через його співвідношення з іншим через зв'язки і залежності. З позиції даного підходу інтегроване навчання важливо розглядати як педагогічний процес, що встановлює взаємозв'язані компоненти, кожний з яких виконує відповідні функції й володіє відносною автономією.

Аналіз наукової літератури визначив, що теоретично обумовлені аспекти інтегрованого підходу до навчання школярів та виявлені в філософській і психолого-педагогічній літературі механізми педагогічної інтеграції дозволяють створити цілісну концепцію інтегрованого навчання школярів на основі синтезу інтегрованого підходу з іншими підходами до виховання й розвитку дітей.

Література:

1. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – 3-е изд., дополн. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.

2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: И; М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. Краевский В. В., Полонский В. М. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сб. науч. ст. / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. М., 2001.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
5. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – Минск: Интерпрессервис : Кн. Дом, 2001. – 1279 с. – (Мир энциклопедий).
6. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, Є. М. Шиянов. – М.: Школа-Прес, 2000. – 512 с.
7. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – Мн: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 976 с.
8. Ушаков Є. В. Введение в философию и методологию науки : Учебник / Е.В. Ушаков. – М.: Издательство «Экзамен», 2005. – 528 с.
9. Харитонов М. Г. Этнопедагогическая система И. Я. Яковлева. – Чебоксары: КЛИО, 2001. – 66 с.
10. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М., 1978. – С. 69.

FORMING DEMOCRATIC CITIZENSHIP OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER-TO-BE AT A HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

*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*

Abstract. Scientific pedagogical founding of the special educational course «Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education» is revealed and its contents have been developed. Prognostic results of the educational subject study as means of realization of democratic principles in the pedagogical process of professional teacher training in the conditions of renovation of Ukrainian society and public activity growing are defined.

Study of the educational discipline is aimed at mastering by teachers-to-be the historical and pedagogical principles of becoming and presenting citizenship education in the world educational systems in the context of civilizational development of humanity; learning theoretical positions of civil education: essence, pedagogical importance, purpose, tasks, principles, conformities; become proficient at methodical bases and tools (forms, methods, facilities) of realization of tasks of citizenship education in pedagogical process.

In total, the considered educational course suggests that future pedagogues study to use modern methods of diagnostic and evaluation of quality of educational process for establishing level of the social standing; to analyse and summarize the fact sheets of pedagogical diagnostics of the civil education and draw its results for perfection of the educational process; to accomplish integration of citizenship education contents in pedagogical activity; to implement the leading forms, methods and facilities of citizenship education in the pedagogical process; to build cooperative relations on principles of social tolerance, democracy, confession and respect to diverse views and persuasions.

Key words: citizenship education, democratic citizenship, pedagogical education, teacher-to-be, professional teacher training, special educational course.

ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Володимир Аркадійович Погребняк

In the context of global integration processes, European choice and the development of statehood in Ukraine, civic education is gaining increasing relevance in the practice of institutions of higher education in the country. The reason seems to be that the implementation of democratic principles in the educational process of a secondary school in conditions of renewal of Ukrainian society and the rise of social activity involve application of an appropriate teacher training.

The priority of the formation of democratic citizenship, the activation of youth participation in state-building and social processes are emphasized in the National Program of Patriotic Education, the National Doctrine of the Development of Education of Ukraine, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021, the Laws of Ukraine «About Education» and «About Higher Education», other guideline documents regulating the updating of the domestic education system.

However, today, the system of purposeful training of future teachers in the domestic pedagogical universities to the realization of the tasks of civic education is, in our opinion, at the stage of formation. The functioning of such system primarily requires proper scientific methodological and theoretical support, based on the consideration of domestic and foreign achievements in this area.

A significant contribution to the study of the philosophical, methodological, theoretical and methodical principles of citizenship education in foreign and domestic pedagogical staff was carried out by N. Abashkina, A. Aleksyuk, R. Alejandro, Yu. Alferov, P. Clark, O. Dzhurytsky, M. Edwards, J. Gaventa, D. Hitter, A. Hughes, N. Lavrychenko, M. Leschenko, Z. Malkova, B. Melnychenko, L. Pukhovska, A. Sears, O. Sukhomlynska, K. Taylor, I. Vasylenko, N. Voskresenska, B. Wulfson and other scholars.

At the same time, it must be recognized that organizational and pedagogical conditions and methodical means of citizenship education in the pedagogical science and educational practice of foreign countries that have overcome the long way of origin, the formation and development of a democratic society and school, have been worked out and developed

quite thoroughly. All at once, unfortunately, a few scientific studies are devoted to the research of the world-wide experience of citizenship education of young people in Ukraine.

The significance of upbringing democratic citizenship today is determined not only by the positive influence of a high level of its formation on a political situation or administrative activity in general, but also, in particular, on ensuring responsible attitude to society and public activity, understanding processes of internal social and international cooperation and unity. Despite the fact that citizenship education has always been the focus of pedagogical science and practice, these aspects in the past, unfortunately, often failed to find proper implementation in the educational process. Finally, the problem of educating citizenship traditionally always relied on a family, school and church, but their main task was primarily to form youth tolerance, subordination and commitment, which considered the key components of responsible citizenship. Taking into consideration specified recent social changes and community processes, in the present circumstances the justification of such approach to citizenship education is questionable and acutely controversial [8; 13].

In the context of the above-mentioned issues the research is aimed at carrying out a scientific theoretical substantiation and development of a special educational discipline «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*» [16] in accordance with the professional educational programme of teachers-to-be training. Thus, the tasks of the research are (1) to substantiate the scientific pedagogical principles and (2) to project the contents of the special training course, taking into account the promising foreign achievements in the field of formation of democratic citizenship in a higher school.

Foreign scholars study the phenomenon of democratic citizenship in various aspects: *historical* and *social studies* (D. Heater [2], P. Riesenberg [9]); *philosophical* and *political* (B. Barber [1], O. Ichilov [3], W. Kymlicka [4]); *feminist* (C. Pateman [6], A. Phillips [7] et al.).

Historically, the idea of citizenship is based on the concept of participation in the common existence of a culturally homogeneous group and is associated with the implementation of functions that optimally ensure its livelihoods and survival. However, the complications of production processes and economic cooperation, the development of new means of transport and communication today have led to the integration and globalization, comprehensive in-depth contacts

between the most diverse cultural groups on a global scale. Thus, the development of cultural diversity of the population and the growth of interdependence between countries [14] necessitate the development of modern approaches to the definition of the phenomenon of civicism. This means that most of the citizenship education methodological and theoretical foundations and methodical provision need to be updated in accordance with the current sociocultural circumstances [15].

From the middle of the nineteenth century, the international community is convinced of the responsibility of a democratic government for educating citizens, which are a source of state power and an organizer of legislation and the entire socio-economic, political and cultural life of a country. Canadian researcher E. Ryerson wrote about this: «*Civic education and civil liberties flourish or collapse together*» [11, 296].

Public education is considered as means of forming national identities, it is the responsibility of the government to take care about schooling. In spite of the fact that initially the citizenship education correlates with the formation of loyalty to a country and a community, with the development of a statehood and the formation of a nation, the main emphasis of citizenship education gradually shifts from generally passive attachment to abstract social ideas and awareness of a societal community to the activation of the vital participation in the public life of a democratic country.

By the middle of the twentieth century, the phenomenon of democratic citizenship in the global world context is gradually being formalized as a concept that is no longer interpreted as just the legal, officially recognized status in a country with the corresponding consequences. Democratic citizenship is defined by four basic components: *civil*, comparative with the rights necessary to secure fundamental personal freedoms; *political*, which envisages the right to participate in political activity; *social*, related to the right on economic well-being and private safety; *moral*, which simulates the general idea of a «*good citizen*» [10, 389].

Furthermore, different approaches involve the implementation of such aspects of democratic citizenship as the development of a critical attitude and the need for active participation in social life, assimilation of basic information on national history, geography and culture. These tasks are consistently implemented by pedagogues in educational institutions, starting with kindergarten; special attention is paid to the elucidative

activity with adult population in the system of lifelong education, especially with immigrants [5, 4].

Significant experience in raising and implementing the concept of democratic citizenship belongs to Canada. The formation of democracy and development of civil society led to a change in the interpretation of the essence and content components of democratic civicism in various social groups and in the educational process in certain regions of Canada [12, 8]. The country conducts active theoretical researches for a holistic interpretation of the nature of citizenship and the improvement of the methodology for its formation. To ensure the joint effort of various institutions and assistance in coordinating federal and provincial initiatives in this area, the Canadian Association for the Social Sciences (CASS) has launched the Committee for Effective Canadian Citizenship Education. At the Faculty of Education of the University of New Brunswick they study its exclusive concepts and various aspects offered by Canadian and foreign scholars in order to develop a unified methodological and theoretical approach and, on this basis, to construct methodological principles for implementation citizenship education in the enlightening process of general and higher educational institutions, as well as in the system of postgraduate and lifelong education [5, 5-6]. Similar studies are carried out by A. Sears at the University of British Columbia on the identification of the main methodological approaches, theoretical positions and methodical foundations, common in the pedagogical researches of many scholars, for the implementation of citizenship education [12].

Consequently, the integration of scientific approaches to citizenship education allows us to consider this pedagogical phenomenon in the aggregate of the acquisition of knowledge of history, culture, social sciences; development of a critical and at the same time responsible civilian position, skills and abilities of participation in social life; the formation of respect and the desire to take care of and preserve the environment; understanding of own vocation and features of international relations in multicultural setting. Thus, citizenship education is a prerequisite and an effective means of building a democratic state and implementing socio-economic, cultural and educational policies in a country on the basis of humanism, mutual respect and tolerance.

The above generalizations make it possible to assert that the scientific and theoretical substantiation, development and introduction of a special educational discipline «*Forming Democratic Citizenship of a*

Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education» [16] taking into account perspective foreign achievements in the area of formation of democratic citizenship in the system of higher education will contribute to the pedagogical process of teachers-to-be training, to the development of citizenship in the conditions of the reform of the national educational segment and to the realization of democratic principles of the civil society in educational activities of secondary and higher education in situation of updating Ukrainian society and the rise of public activity.

The methodological and theoretical principles for the realization of the tasks of citizenship education in the professional activities of a teacher are defined as the subject of the course «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*».

The purpose of the special training course is to familiarize students with theoretical and methodical bases, the current state and leading tendencies of citizenship education in the world pedagogical experience for forming their pedagogical competence and enable the use of the best pedagogical achievements in practical educational activities in the context of building a democratic society in Ukraine.

In accordance with the goal, we anticipate the implementation of the following main tasks of the discipline:

coverage of the history of the formation and promotion of responsible democratic citizenship in the context of cultural and civilizational development of mankind, disclosure of specifics and tools for implementation of civil education on a democratic basis;

1) broadening general and citizenship education, encouraging responsible attitude to the community life and the state as a whole, ensuring the awareness by educators of the significance of civic education of a person in conditions of democratization of Ukrainian society and integration into the European and world community;

2) implementation of civil education of a specialist on the basis of familiarizing students with the essence, methodological and theoretical principles, the current state and relevant trends in this direction of education in the world of pedagogical data, formation of personal citizenship consciousness and the responsible professional-pedagogical position of future teachers as the main preconditions for practical implementation of civic education of youth;

3) assistance in the integrated development of general (instrumental, interpersonal and systemic) and special competencies of

students in accordance with the need for quality assurance of professional pedagogical training in a higher educational institution on the basis of the Bologna Process.

The results of the study of the course are the mastery of the historical and pedagogical foundations of the formation and promotion of citizenship education in world educational systems in the context of the cultural and civilizational development of mankind; assimilation of the theoretical positions of civic education: the essence, pedagogical value, purpose, tasks, principles, regularities; methodical bases and tools (forms, methods, means) for realizing the tasks of citizenship education in the pedagogical process. Furthermore, future specialists are trained to use modern methods of diagnosis and assessment of the quality of the educational process to establish a level of citizenship education; to analyse and generalize the actual data of pedagogical diagnostics of civic education and use its results for improvement of the instructive process; to integrate the contents of citizenship education in pedagogical activity; to implement the leading forms, methods and means of civic education in the pedagogical process; to build relationships on the basis of social tolerance, democracy, recognition and respect for different views, opinions and beliefs.

An important condition for achieving the goal and realization of the tasks of the special educational discipline «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*» we consider to be ensuring its comprehensive study in line with the whole psychological and pedagogical training in higher education, in particular, through the implementation of interdisciplinary connections with general and social pedagogy, pedagogy of higher education, comparative pedagogy, teaching methods, the theory of pedagogical management, bases of methodology and organization of scientific research, pedagogical technologies of training, general, age and educational psychology, sociology, political science, law, culture and ethics.

The content of the academic course «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*» is structured according to three syllabus units: «*Historical and Pedagogical Principles of Formation of Citizenship Education*» (1), «*The Experience of Citizenship Education in World Educational Systems*» (2), «*Methodology and Theory of Citizenship Education in a Democratic Society*» (3).

The main teaching methods of the course are the lecture, the narrative, the explanation, the conversation, the educational discussion, the dialogue, the annotation, the reviewing, the design and execution of practical research tasks, the modelling pedagogical situations, the solving of creative individual tasks, the actualisation of the personal experience, trainings, multimedia presentations of educational materials.

In order to ensure the qualitative assimilation of the content of the course on the basis of the study and theoretical analysis of scientific and methodical literature on the problems of the discipline, we offer students to complete the tasks of independent (individual) work in the form of a structured learning-and-research report.

Predefined topics may be changed in accordance with the students' scientific interests as a result of the appropriate reasoning. In this case, the formulation of the topic and the selection of the source base are carried out by the students on their own and are criteria for evaluation. An alternative form of independent work is to define the preparation of a scientific article (speech, message) for publication or presentation at student's scientific events: conferences, seminars, educational Olympiads, during the presentation of research works, etc.

Valuation of the quality of students' execution of the program of the course «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*» can be carried out with the help of procedures of *current, modular and final control*.

Current control is directed to checking the systematic work and the level of actual mastering the content of the discipline. The forms of ongoing control are determined by a pedagogue.

Modular control is carried out as a result of work on mastering the themes of a separate module (unit). Forms of modular control are selected by students in agreement with the instructor (oral / written interview, conversation, etc.).

The *final evaluation* of the course consists of all the points gained by a student during the current and modular types of control.

Thus, we expect that the study of the special educational discipline «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*» will ensure the personal development and learning by future teachers: the historical and pedagogical principles of formation and promotion of citizenship education in world educational systems in the context of cultural and civilizational development of mankind; theoretical positions of

citizenship education and upbringing (essence, pedagogical significance, purpose, tasks, principles, regularities); methodical bases and tools (forms, methods, means) for realizing the tasks of citizenship education in the pedagogical process.

At the same time, we suppose that the practical orientation of the course will contribute to the implementation of modern methods of diagnosis and assessment of the quality of the educational and upbringing procedures for establishing the level of civic education; analysing and generalizing the information of pedagogical diagnostics of citizenship education and using its results for the improvement of the educational process; implementation and integration of the content of citizenship education in pedagogical activities; the application of the leading forms, methods and means of citizenship education and upbringing in the pedagogical process, as well as the construction of pedagogically advisable relationships on the basis of social tolerance, democracy, acknowledgement and respect for different views, traditions and beliefs.

Consequently, the implementation of the premeditated special educational course «*Forming Democratic Citizenship of a Primary School Teacher-to-Be in the System of Higher Pedagogical Education*» in the pedagogical process of a teacher training and the experimental evaluation of the effectiveness of selection and usage of its contents, forms and teaching methods constitute the prospect of further scientific research of the topic.

References:

1. Barber B. R., *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, Berkeley, University of California Press, 1984.
2. Heater D., *Citizenship: The Civic Ideal in World History Politics and Education*, London, Longman, 1990.
3. Ichilov O., *Dimensions and Role Patterns of Citizenship in Democracy*, [in:] Political Socialization, Citizenship Education and Democracy, ed. by O. Ichilov, New York, Teachers College Press, 1990, pp. 11–24.
4. Kymlicka W., *Liberalism, Community and Culture*, Oxford, Clarendon Press, 1989.
5. McKenzie Helen, *Citizenship Education in Canada*, Toronto, University of Toronto, Political and Social Affairs Division, 1993.
6. Pateman C., *Participation and Democratic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720444>.
7. Phillips A., *Democracy and Difference*, University Park, Pennsylvania University Press, 1993.

8. Pogrebnyak V., *Education of Democratic Citizenship in Canada*, [in:] Педагогічні науки. Зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Полтава. ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2014. Вип. 61-62, С. 40–46.
9. Riesenberg P., *Citizenship in the Western Tradition*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1992.
10. Ross Aileen D., *Citizenship Today*, [in:] *Learning and Society*, ed. by J. R. Kidd, Toronto, Canadian Association for Adult Education, Mutual Press Ltd, 1963, pp. 383–392.
11. Ryerson Egerton, *The Importance of Education to a Manufacturing and Free People*, [in:] *Journal of Education for Upper Canada*, 1848, October, Vol. 1, No 10, pp. 290–296.
12. Sears Alan, *Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology*, [in:] *Proceedings*, 1992, May, 19, p. 8.
13. Погребняк В. *Методолого-теоретичні засади виховання демократичної громадянськості в Канаді*. Педагогічні науки. Зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Полтава. ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. Вип. 3 (59), С. 23–31.
14. Погребняк В., *Міжнародна концепція полікультурного виховання*. Педагогіка вищої та середньої школи. Зб. наук. пр. Криворізьк. нац. ун-ту. Кривий Ріг, 2013. Вип. 37, С. 359–363.
15. Погребняк В., *Пошуки педагогами Канади сутності демократичної громадянськості: від поінформованості до активної участі*. Педагогічні науки. Зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. Полтава. ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2015. Вип. 64, С. 40–44.
16. Погребняк В., *Формування демократичної громадянськості майбутнього вчителя початкової освіти*. Прогр. навч. дисц. для здобув. наук. ступ. докт. філос. (к. пед. н.). Полтава. ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2019.

ЕРГОНОМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ФАКТОР ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НУШ

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

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

Анотація. Стаття присвячена проблемі інтенсифікації процесу навчання шляхом оптимізації ергономічних характеристик навчально-предметного середовища. Проаналізовано наукові підходи до створення інноваційного освітнього середовища Нової української школи шляхом детермінації його ключових педагогічних та ергономічних принципів.

Ключові слова: освітній простір, інноваційне освітнє середовище, інтенсифікація процесу навчання, ергономічні принципи освітнього середовища.

Abstract. The article is devoted to the problem of intensification of the learning process by optimizing the ergonomic characteristics of the learning environment. The scientific approaches to creation of innovative educational environment of the New Ukrainian School by determination of its key pedagogical and ergonomic principles are analyzed.

Key words: educational space, innovative educational environment, intensification of the learning process, ergonomic principles of the educational environment.

ERGONOMIZATION OF THE EDUCATIONAL AND SUBJECT ENVIRONMENT AS A FACTOR OF INTENSIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN NUSH

Yevheniia Pochynok, Nelia Slynko

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський простір вимагає докорінної зміни усіх сфер: соціально-економічної, політичної, фінансової, культурної, духовної. Реформування освіти

у цьому контексті є одним із найсуперечливіших та найважливіших питань. У сучасному інформаційному суспільстві вона стає рушійною силою розвитку особисті, яка відзначається гнучкістю та критичністю мислення, творчістю та самостійністю діяльності, здатністю адаптуватися до відповідних цивілізаційних форм. Тому в умовах постійного розвитку суспільних явищ питання інтенсифікації процесу навчання є особливо актуальним. Така трансформація освіти можлива, на нашу думку, за умови оптимізації ергономічних характеристик освітнього простору.

Нове освітнє середовище як «третій учитель» є невід'ємною складовою сучасної української школи. Однією з основних концептуальних засад реформування освіти в межах Нової української школи є осучаснення освітнього середовища, яке сприятиме формуванню й розвитку особистості кожного школяра. На допомогу освітянам МОН України видало низку законів, постанов та методичних рекомендацій, що націлені на урізноманітнення освітнього простору, оновлення дидактичного обладнання, забезпечення комфортного і безпечного навчально-предметного оточення. У зв'язку з цим актуалізується питання переосмислення ролі і значення освітнього середовища, що має забезпечувати оздоровчу функцію освіти, сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, оптимізації взаємовпливів у системи «учитель – учень – навчально-предметне середовище». Тобто, назріла необхідність розв'язання проблеми ергономізації навчально-предметного середовища сучасної НУШ, що не обмежується лише оформленням комфортних інтер'єрів чи оздобленням засобів навчання, а включає оптимізацію всього дидактичного інструментарія педагога, проникає у внутрішній світ особистості школяра, враховуючи його прагнення, інтереси, нахили, інтелектуальні та психофізіологічні можливості.

Актуальність даної теми посилює «криза семи років» молодших школярів, що адаптовуються та розвиваються в сучасному динамічному та багатофункціональному освітньому середовищі та, відповідно, зумовлює виняткову відповідальність учителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сміслову інтерпретацію понять «освітнє середовище», «освітній простір», «простір освітніх можливостей» системно досліджували науковці Н. Бастун, Т. Водолазька, В. Давидов, С. Дерябо, Б. Ельконін, Н. Крилова, О. Леонова, Ю. Мануйлов, А. Цимбалару, І. Шендрик,

Т. Чернецька тощо. Ґрунтовні ідеї проектування елементів освітнього середовища розкрито у працях І. Басва, Д. Іванова, О. Кріуліної, В. Панова, В. Рубцова, А. Тубельського.

Концептуальні засади організації навчально-предметного середовища розробляли Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Р. Штайнер. Зокрема актуальності не втрачає концепція зонування навчальних кабінетів, що передбачає можливість самостійної проектної та дослідницької діяльності школярів, активізації їх пізнавального інтересу та ініціативності.

Як окремий компонент освітнього середовища просторово-предметне середовище розглядали В. Панов та В. Ясвін. Зокрема, В. Ясвін був одним із розробників методики комплексної оцінки освітнього середовища. У своїх працях він наводить ґрунтовні рекомендації щодо проектування освітнього середовища та основні принципи його організації. Під просторово-предметним середовищем В. Панов та В. Ясвін розуміють просторову організацію класу, що включає в себе всі об'єкти, які безпосередньо задіяні в освітньому процесі. Тому, як бачимо, освітнє середовище – це складна, багатогранна система, яка безперервно розвивається, а отже, з нею відбувається й інтенсифікація процесу навчання.

Раніше провідним принципом організації навчання був екстенсивний підхід, що передбачав досягнення мети навчання за рахунок збільшення кількісних показників (обсягів навчального матеріалу, тривалості навчання та ін.). За таких умов невід'ємною частиною розвитку освіти стає збільшення кількості навчальних предметів, однак це, навпаки, ускладнює навчальний процес, веде до дублювання навчального матеріалу та зменшує пізнавальний інтерес учнів. Тож, безперечно, інноваційний підхід до реорганізації освітньої системи відкидає екстенсивне навчання. Унаслідок стрімкої інформатизації суспільства актуальним стає саме принцип інтенсифікації, що передбачає реалізацію мети навчання шляхом збільшення якісних, а не кількісних показників.

Проблема інтенсифікації навчання знайшла своє відображення у працях А. Алексюка, П. Блонського, С. Виготського, С. Гончаренка, Т. Жижко, Л. Занкова, І. Зязюна, Л. Колток, А. Кузьмінського, І. Лернера, О. Мороз, Н. Ничкало, С. Рубінштейна, М. Скаткіна тощо. Вперше цей термін було введено у педагогіку Ю. Бабанським та М. Поташник у 70-80-х роках минулого століття. Відтоді інтерес до розробки факторів інтенсифікації навчального процесу постійно зростає і залишається

особливо актуальним в умовах перебудови навчання в сучасній українській школі.

Відтак **метою статті** є аналіз механізмів інтенсифікації освітнього процесу НУШ навчання шляхом оптимізації ергономічних характеристик освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішуючи цілий ряд задач, педагогічна ергономіка має на меті саме інтенсифікацію освітнього процесу при оптимізації та раціоналізації робочого часу, людської енергії та засобів навчання. Взагалі, термін «*інтенсифікація*» з латинської («*intensio*») перекладається як «*посилення*» і передбачає збільшення інтенсивності, дієвості та продуктивності виконання певного виду діяльності. У педагогічній науці існує багато дефініцій поняття «*інтенсифікація процесу навчання*». Так, приміром, М. Бородуліна вкладає в його суть будь-яку реорганізацію навчального процесу, що викликає підвищення результатів навчання за умови збереження чи скорочення його термінів [5, с. 143].

У Словнику С. Гончаренка знаходимо таке визначення поняття *інтенсифікація навчання* – «*напряму розвитку навчально-виховного процесу, згідно з яким зростання обсягів засвоєного матеріалу відбувається внаслідок певних змін, а саме: вдосконалення організації навчання, підвищення напруженості навчання*» [6, с. 129]. На думку, І. Морозової, інтенсифікацію пізнавальної діяльності людини можна визначити як особливу категорію, що проявляється на рівнях інтенсивності реалізації діяльності, продуктивності отриманого результату, надійності [5, с. 145].

Здійснивши аналіз різних дефініцій поняття «*інтенсифікація навчання*», можемо стверджувати, що *інтенсифікація навчання* – це реалізація мети навчання шляхом покращення, насамперед, якісних показників, оптимального підходу до організації розумової діяльності особистості кожного учня, перебудова освітньої системи із традиційної (формалізованої) в творчу, найбільш оптимальна організація освітнього середовища.

Таким чином, механізм інтенсифікації навчання передбачає його стрімку інформатизацію та ергономізацію, що відіграє провідну роль у підвищенні продуктивності розумової діяльності, а, отже, зумовлює зростання якісних показників навчання. Важливою у цьому плані постає проблема *оптимізації ергономічних характеристик навчально-предметного середовища*, що передбачає створення найбільш сприятливих умов навчальної діяльності для

реалізації її мети без додаткових затрат часу, кількісних характеристик навчання та розумових зусиль суб'єктів освітнього процесу.

Розробники концепції Нової української школи визначають *освітній простір* як системну цілісність, що є динамічною багаторівневою та поліфункціональною. Саме така система забезпечує взаємозалежність та взаємодію своїх складових, що перебувають на різних просторових рівнях: глобальному, континентальному, рівні окремої країни та регіону, локальному рівні (окремого закладу освіти), сімейному, а також особистісному [4, с. 5].

Т. Водозазька розглядає *освітнє середовище* як сукупність умов, у яких відбувається освітній процес [2, с. 26]. Ці умови мають бути орієнтовані, перш за все, на гармонійний розвиток кожної особистості, створення позитивної ситуації комфорту та прагнення до взаємодії.

Освітнє середовище є середовищем існування, яке постійно змінюється відповідно до вимог суспільства та освітніх тенденцій. У зв'язку з цим, воно спочатку проектується теоретично, а потім втілюється практично через систему рекомендацій та принципів.

Ключовими якостями сучасного освітнього середовища НУШ є: цілісність, єдність і впорядкованість предметно-просторового середовища та візуального сприйняття; багатофункціональність, гнучкість та мобільність; вікова відповідність; персоналізованість, наявність особистого простору; свобода, відкритість сприйняття, креативність; практичність та ергономічність; гармонійність та збалансованість; соціалізація та співпраця [4, с. 18]. Як бачимо, сучасне освітнє середовище НУШ не обмежується ергономічними характеристиками, однак вони становлять фундамент для його успішного моделювання з метою інтенсифікації процесу навчання.

Навчально-предметне середовище (з точки зору його ергономічних характеристик) – це шкільна територія, будівлі, приміщення і робочі місця з навчально-дидактичним обладнанням, меблями, наочними засобами, освітлювальною технікою, а також кольорове оформлення та мікроклімат [3, с. 48]. Таке середовище у педагогіці ще називають *просторово-предметним*, яке включає в себе не тільки просторові умови навчання, а й предметні засоби [2, с. 26]. А. Савенкова зазначає, що просторово-предметний компонент впливає на активність та загальні результати навчальної діяльності школярів, їхні взаємини з однолітками та соціальним середовищем [2, с. 27].

Найбільш ефективна оптимізація ергономічних характеристик навчально-предметного середовища можлива, на нашу думку, за умови максимальної реалізації його *педагогічних та ергономічних принципів*. Не зупиняючись детально на педагогічних принципах (науковості, доступності, наочності, педагогічної технологічності, адекватності, зв'язку навчання з життям, достатньої стимуляції), стисло схарактеризуємо ергономічні принципи

Принцип психологічного комфорту та безпеки – створення комфортного та безпечного освітнього середовища як для учнів, так і для вчителя. У наукових доробках Т. Водолазької [1; 2] знаходимо поняття «доброзичливого до дітей освітнього середовища», тобто середовища, де панує психологічний комфорт, що сприяє благополуччю кожної дитини, її особистісному саморозвитку. Втім, таке середовище орієнтоване виключно на школяра і не враховує особистих запитів та емоційно-психологічного комфорту педагога. З огляду на це, нам видається доцільнішим вживання терміну «гармонійне освітнє середовище», яке враховує особливості як учнів, так і вчителів, і забезпечує умови для їх гармонійного розвитку, ефективної взаємодії та емоційно-психологічної безпеки.

Принцип психофізіологічної адаптованості пов'язаний з конструктивними та інформаційними параметрами освітнього середовища, що повинні адаптуватися до зорових, слухових та психофізіологічних можливостей молодших школярів, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості.

Тісно пов'язаний з розглянутим є *принцип персоналізованості*, наявності особистого простору. Це дає можливість для усамітнення, роботи та відпочинку невеликими групами, сприяє створенню особистого комфортного простору, забезпечує право дитини на вибір місця для навчальної діяльності. Концепція НУШ необхідною умовою організації навчально-предметного середовища ставить наявність у шкільних приміщеннях «куточків усамітнення» або «куточків я-простору». Науково доведено, що відсутність особистого простору протягом тривалого часу негативно позначається на психологічному та фізіологічному станах людини. Тобто, якщо організм тривалий час перебуває в умовах абсолютної відсутності особистої території і позбавлений можливості усамітнитися на певний час, то він стає безпорадним і в інших умовах. Так, у дітей виникає невпевненість у собі, страх зробити помилку, безініціативність, значне зниження мотивації до дій та згасання творчих ідей [2].

Принцип хронометричної відповідності – пристосованість часових та ритмічних характеристик освітнього середовища до психофізіологічних можливостей учнів та вчителів. Це дозволяє мінімізувати часові затрати на вивчення навчальних дисциплін, підвищити рівень засвоєння учнями знань, формування умінь і навичок практичної діяльності.

Принцип естетичності або дидактичного дизайну забезпечує привабливість форм інтер'єру шкільних приміщень, навчального обладнання, дидактичних засобів навчання для розвитку естетичного смаку, підвищення мотивації навчання тощо [3, с. 20] Органічний дизайн шкільних приміщень створює атмосферу гармонійності та збалансованості, емоційної врівноваженості, підвищує пізнавальний інтерес школярів, мотивує до плідної співпраці та встановлення дружніх стосунків з однолітками. Цей принцип об'єднує вимоги до кольорового та світлового оформлення шкільних приміщень, текстури та фактури штучних та природних поверхонь, загального художнього оформлення шкільної будівлі.

Ключові орієнтири Концепції НУШ та вимоги до осучаснення та оздоровлення освітнього середовища дозволили доповнити класичні ергономічні принципи, що є, на нашу думку, актуальним та доцільними в аспекті сучасних освітніх тенденцій. *Принцип візуалізації* має на меті мінімалізацію інтелектуальних зусиль, необхідних для розуміння навчального матеріалу через цілеспрямоване залучення зорового аналізатора, що є абсолютно домінуючим каналом сприймання педагогічної інформації, про що згадували В. Пароджанов, Л. Окулова. Принцип візуалізації [7, с. 4] (іноді називають ергономічним принципом) сприяє мінімалізації інтелектуальних зусиль, необхідних для розуміння навчального матеріалу. Ергономічні алгоритми мови (оптимальне сполучення формул, схем, креслень, графіків, діаграм, вертикального і горизонтального їх поєднання, підставлення, розділення тощо) виконують не лише ілюстративну функцію, але й дозволяють посилити інтелектуальні здібності учнів в освітньому процесі.

Важливим, на нашу думку, є *принцип стандартизації*, оскільки ергономічні дослідження опираються на чинні нормативні документи, стандарти, норми, вимоги та рекомендації в галузі освіти, ергономіки та дизайну. Стихійна організація освітнього середовища не сприятиме його оптимізації, тому забезпечуватиме стан функціонального дискомфорту для учасників освітнього

процесу. Тому цілий ряд завдань ергономічного характеру (організація робочого місця школяра в класі чи за комп'ютером, забезпечення належних фізичних, зорових чи слухових зв'язків між учнями та засобами наочності, а також між учнями та вчителем та між самими учнями; оптимальний розподіл світлокольорової яскравості в полі сприймання; дотримання температурного режиму; допустимий рівень акустичного шуму; створення дидактичних засобів навчання тощо) регламентують Державні санітарні правила і норми (ДСанПіН), санітарні норми і правила (СНіп, СанПіН), Державні стандарти України (ДСТУ), ергономічні та педагогіко-ергономічні вимоги та рекомендації тощо.

Незважаючи на дієвість принципу візуалізації, на зміну йому поступово приходить *принцип полімодальності сприйняття*. Якщо візуалізація освітнього середовища передбачає орієнтацію на один канал сприйняття інформації, то означений принцип втілюється шляхом одночасної активації декількох каналів сприйняття. Цінними є висновки В. Нестеренка [6], що використання у навчальному процесі усіх аналізаторів учнів рівноцінне розширенню інформаційного входу організму, а отже, певною мірою, збільшенню його пропускну здатності.

Сенсоризацію навчально-предметного середовища забезпечує мультисенсорний дизайн, зокрема інтерактивна сенсорна підлога (або відеопідлога), інтерактивна дошка, динамічне освітлення навчальних приміщень тощо. За умов реалізації цього принципу під час пізнавальної діяльності у школяра діють всі органи чуття, що дозволяє суттєво підвищити результати навчання. Така організація освітнього середовища є особливо необхідною для дітей з особливими освітніми потребами, проблемами в навчанні та розсіяній увазі. Залежно від домінантного типу сприйняття виділяють аудіалів (звук), кінестетиків (дотики) та візуалів (наочність). Однак насправді не існує абсолютного розмежування між цими трьома типами сприйняття. Найпоширенішим є змішаний тип. Саме тому так важливо, особливо у роботі із молодшими школярами, задіяти якомога більше органів чуття у процесі сприйняття інформації.

Принцип відкритості та надійності освітнього середовища – зв'язок із соціальним (зовнішнім) середовищем та особистим (внутрішнім) середовищем особистості, а також безвідмовність функціонування навчально-предметного середовища. Освітнє середовище має бути не тільки надійним, а й водночас досить гнучким та мобільним. Оскільки зовнішні умови суспільства,

внутрішньошкільні умови, особисті інтереси учнів та інноваційні технології постійно змінюються, освітнє середовище має бути готовим до цих змін та враховувати їх. Це й обумовлює гнучкість компонентів освітнього середовища, завдяки чому утворюються нові компоненти, структура, форма і змістове наповнення. Крім того, сучасні модульні меблі килимки, пуфи, м'ячі, крісла мають бути надійними й відповідати ергономічним вимогам (регулювання висоти та кута нахилу, зручність, легкість, форма, маса, колір, регульованість за висотою тощо), задовольняти біологічну потребу дитини в руховій активності.

Особливістю освітнього середовища НУШ є виділення 8 осередків, де діти проводять досліди та спостереження, граються, малюють, читають, спілкуються тощо. Таке структурування простору має бути зручним і безпечним, відповідати вимогам гнучкості і керованості, максимально мобільними для зміни розташування робочих місць та організації різних видів діяльності, задовольняти потреби в особистісному просторі кожного школяра.

Цікаві тенденції моделювання освітнього простору знаходимо у педагогічному досвіді зарубіжних країн. Так, з метою оптимізації ергономічних характеристик освітнього середовища у Вардсеншкولі, що в Норвегії, навіть розташували два класи в одному приміщенні. Його площа становить 90 м квадратних, а класи розділяє між собою пересувна перегородка, яку за потреби прибирають. Клас устаткований новітніми меблями та шафами, зручними полицями з книгами та дидактичними матеріалами. Учні мають змогу самостійно обирати бажаний напрямок вивчення теми. Крім цього, навіть під час уроку школярі можуть за власним бажанням виходити до «зони вільного розвитку» – спеціально облаштованої кімнати для спілкування, читання книг, перегляду навчальних фото- та відеоматеріалів. Це запобігає виникненню в учнів відчуття замкненого простору та обмеження власної свободи.

Заслуговують на увагу й архітектурні варіації шкільних приміщень США. Вони нагадують «велику квартиру», де кожна дитина має власну шафу. Як згадувалося раніше, це має велике значення для реалізації принципу персоналізованості, наявності особистого простору. Серед шкільних меблів переважають мобільні парти-стілці, які за необхідності дитина може самостійно пересунути [10, с. 439].

Цікавим є експеримент в одній із ізраїльських шкіл – «Крамим». Освітнє середовище цієї школи орієнтоване на ефективне використання простору і часу, а також організації

взаємодії людини і техніки, адже поєднало в собі технічне обладнання та гнучку організаційну структуру. Таке середовище спрямоване на реалізацію такої моделі організації навчання, у якій переважає нелінійний виклад змісту, дистанційні та групові (група; «дім» – кілька груп; щабель – кілька «домів»; спільнота – кілька щаблів) форми навчання, причому склад груп може бути змінним залежно від різних факторів. Відповідно до цих ідей ізраїльські архітектори та дизайнери розробили проект будівлі, яка абсолютно не обмежує свободу для організації різних форм навчання, прояву креативності як учнів, так і вчителя [10, с. 439].

Комплексна реалізація ергономічних принципів навчально-предметного середовища орієнтована на створення новітнього освітнього простору. Однак не всі українські школи готові до таких змін. Від початку запровадження реформи НУШ ситуація змінилася лише у небагатьох школах, в решті закладів суттєвих зрушень не відбулося. Це пов'язано як з матеріальними проблемами, так і з обмеженістю просторового середовища, потребою унормувати наповнюваність класів учнями тощо. Стихійне оформлення навчально-предметного середовища (без урахування науково обґрунтованих ергономічних норм, вимог та рекомендацій) не дасть бажаних результатів, не забезпечить виконання здоров'язбережувальної місії початкової школи.

Як бачимо, українські школи, на відміну від зарубіжних, перебувають тільки на початковому етапі формування сучасного освітнього середовища. Однак уже зараз з'являється багато інноваційних ідей, які активно втілюються у дійсність. І першопричиною для цього виступає саме стрімка інтенсифікація навчання на основі створення ергономічного навчально-предметного середовища, яке буде спонукати до найбільш ефективного розвитку особистості, до найвищої результативності навчальної діяльності. Для того, щоб освітній процес не був причиною перенавантаження, втоми та відсутності мотиваційного фактору, слід максимально оптимізувати всі характеристики освітнього середовища. Саме тому оптимізація та інтенсифікація мають здійснюватися у нерозривному взаємозв'язку ергономічних принципів.

Серед основних причин модернізації шкільних приміщень з метою інтенсифікації навчання розробники «Рекомендацій щодо організації освітнього простору НУШ» вказують невідповідність для потреб сучасних педагогів та школярів, а особливо – для їхньої творчості. «Типові приміщення таких будівель пристосовані лише

до однієї форми роботи, не дозволяють урізноманітнити організацію освітнього процесу» [4, с. 50].

Освітній простір потрібно будувати таким чином, щоб кожен учень відчував себе вільним у своїх можливостях, діях та ідеях. Дитина вчиться краще, коли у процесі навчання вона може експериментувати, втілювати свої творчі задуми, самостійно досліджувати світ [2, с. 29]. Тому просторово-предметне середовище не повинно обмежуватися тільки шкільним приміщенням, адже не менш важливим є пришкільна територія, де можна проводити уроки серед природи, досліди та експерименти. Просторове середовище має включати в себе значний спектр предметів, з якими дитина зможе контактувати під час пізнавальної діяльності як самостійно, так і в складі малих груп. Воно має бути сучасним, динамічним, естетичним та водночас зручним. Таке оновлення навчально-предметного середовища приведе до оновлення всієї системи освіти.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті проведеного дослідження можемо зробити висновок, що освітнє середовище – це складна багатогранна, динамічна, педагогічно керована система, яка має прямий вплив на результат навчальної діяльності учнів. Оптимізація ергономічних характеристик сучасного навчально-предметного середовища є не просто необхідною умовою інтенсифікації навчального процесу, а гострою потребою часу та реформи української школи.

На основі педагогічних та ергономічних принципів створюються педагогіко-ергономічні вимоги та рекомендації, що враховують конкретні умови організації навчально-предметного середовища НУШ.

Наразі існує безліч ідей модернізації освітнього середовища відповідно до вимог часу, суспільства і розвитку освіти, однак у багатьох школах вони знаходять застосування лише у часткових проявах. Але окремими ідеями не можна розв'язати проблему, тому питання моделювання сучасного освітнього середовища з метою інтенсифікації навчання залишається відкритим і потребує подальшого вивчення.

Література:

1. Водолазька Т. В. Освітнє середовище як «третій учитель» / Т. В. Водолазька // Імідж сучасного педагога. – 2018. – № 4. – С. 10–12.
2. Водолазька Т. В. Просторово-предметне середовище початкової школи та його вплив на якість навчання / Т. В. Водолазька // Постметодика. – 2012. – № 2. – С. 26–30.

3. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки: навч. посіб. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помогайбо. – К.: Академвидав, 2012. – 192 с.
4. Інформаційний посібник «Новий освітній простір: мотивуючий простір» [Електронний ресурс]. – http://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2019/04/NOP_Motivuyuchi-y-prostir.pdf?fbclid=IwAR2zG-RvTWNAyHsmO51FGS3EBkGO3zoazTo9PVbpFRNZH5Sc2t-pwbY8p_s
5. Морозова И. С. Психологические факторы интенсификации учебно-познавательной деятельности личности / И. С. Морозова // Интеграция образования. – 2003. – № 3. – С. 139–145.
6. Нестеренко В. П. Основы педагогической эргономики. Возрастная физиология и школьная гигиена / В. П. Нестеренко. – Вологда : ВГПИ, 1973. – 163 с.
7. Починок Є. А. Ергономічний підхід у вдосконаленні професійної підготовки студентів педагогічних університетів / Є. А. Починок // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 8(157). – С. 3–5.
8. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін. / За ред. Н. Г. Ничкало. Серія № 11. Випуск 2, 2004. – К.: Вища школа, 2000.
9. Рекомендації щодо організації освітнього простору нової української школи [Електронний ресурс]. –<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf>
10. Цимбалару А. Тенденції моделювання освітнього простору в контексті розвитку початкової освіти у зарубіжних країнах / А. Цимбалару // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 18. – С. 436–442.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Людмила Петрівна Процай

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

Наталія Володимирівна Гібалова

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

Анотація. У статті викладено результати наукового теоретико-експериментального дослідження з проблеми формування цифрового громадянства учнів початкової школи. Презентовано наукову новизну дослідження, що полягає в уточненні понять «цифрове громадянство учня початкової школи» та «цифровий громадянин» та визначенні педагогічних умови формування цифрового громадянства: упровадження методу проектів на матеріалах цифрового громадянства, застосування інструментів батьківського контролю, використання дидактичної інфографіки в інформаційному освітньому середовищі. Описано організаційно-педагогічну модель формування цифрового громадянства учня початкової школи в освітньому процесі.

Ключові слова: цифровий інтелект, цифрове громадянство учня початкової школи, мережевий проект, дидактична інфографіка, цифровий громадянин.

Abstract. The article presents the results of scientific theoretical and experimental research on the problem of digital citizenship formation of elementary school students. They were announced at the second stage of the 2019 All-Ukrainian Student Research Contest in the specialty «Primary Education». The author of the work is a master's student Kateryna Ryabchun, scientific supervisor – Ludmyla Protsai, associate

professor of the department of elementary education, natural and mathematical disciplines and methods of their teaching Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University. The scientific novelty is the refinement of the concepts of «digital citizenship of elementary school students» and «digital citizenship», the definition of pedagogical conditions for the formation of digital citizenship: implementation of the project method on the materials of digital citizenship; the use of parental control tools; the use of didactic infographics in the informational educational environment. The article presents the pedagogical model of digital citizenship formation of elementary school students in the educational process.

Key words: digital intelligence, digital citizenship of elementary school student, network project, didactic infographics, digital citizen.

RESULTS OF THEORETICAL-EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE PROBLEMS OF FORMATION OF DIGITAL CITIZENSHIP IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Ludmyla Protsai, Nataliia Hibalova

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» [5], 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. [4]).

Метою статті є представлення концептуального апарату та результатів наукового теоретико-експериментального дослідження з проблеми формування цифрового громадянства учнів початкової школи.

Актуальність теми наукового дослідження зумовлена зміною інформаційного суспільства на цифрове, адже цифрові технології стали невід'ємною частиною соціального життя людини. Успішною вважають особистість, яка вдало поєднує набуті міцні знання (професійні, ІТ, іноземна мова, математика) та м'які навички (комунікабельність, організованість, командна робота, пунктуальність, критичне мислення, креативність, гнучкість, лідерські якості), володіє цифровим інтелектом. Саме це визначає успіх людини як у професійній сфері її діяльності, так і в побутовому житті.

У процесі дослідження з'ясовано, що вчені виокремлюють поняття DQ (digital intelligence) – цифровий інтелект людини, визначуваний трьома рівнями: цифрове громадянство, цифрова творчість (креативність) та цифрове підприємництво. Дітей, народжених на зламі ХХ-ХХІ ст. й до сьогодні, за теорією поколінь американських учених В. Штрауса та Н. Хоувом, називають центеніалами, тобто людьми, які не уявляють життя без Інтернету [2]. Однак, вже за п'ять років, якщо вірити теорії поколінь, до школи підуть зовсім інші діти. «Цифрове» покоління замінять ті, кого називають «дітьми смартфонів», Google babies, поколінням «дзен» та «альфами». Отже, модернізація цифрових технологій прямо пропорційна зміні покоління, а отже й зміні тенденцій щодо його освіти.

У науковій та навчально-методичній літературі й педагогічній практиці найбільшу увагу приділено цифровій креативності: розробляються програми варіативних курсів комп'ютерної

грамотності, програмування та робототехніки. Цифрове підприємництво також активно пропагують серед учнів та студентів. Однак формуванню цифрового громадянства дітей-центеніалів у школі та сім'ї приділяють недостатньо уваги, хоча це основа їхньої безпеки та продуктивного перебування у віртуальному світі, і починати вчити цього потрібно, щойно дитина отримує доступ до першого електронного девайса. Проблема формування цифрового громадянства молодшого школяра частково розв'язувана під час вивчення інформатики в початковій школі, зокрема автори відповідних підручників (О. Ващенко, І. Зарецька, О. Іщенко, Г. Ломаковська, Г. Проценко, Ю. Ривкінд, Ф. Рівкінд, Л. Романенко, О. Кліщ, М. Корнієнко, О. Коршунова, С. Крамаровська) включили тему «Безпека в Інтернеті» до змісту предмета. Інститут модернізації змісту освіти України опублікував для вчителів початкової школи електронну версію посібника із цифрового громадянства та безпеки в Інтернеті [1], розробленого Google у співпраці з Альянсом із захисту користувачів в Інтернеті. Крім того, в Україні діє інтерактивний курс з Інтернет-безпеки «Он-ляндія», створений за програмою Microsoft «Партнерство в навчанні»; за підтримки компанії Google та МОН України впроваджено сертифікатну програму «Про Інтернет», що включає методичний посібник та інтерактивний практикум для учнів та вчителів.

За кордоном питання цифрового громадянства також є на часі. Кармі Лім – заступник голови Сінгапурської ради з питань ЗМІ розробила посібник для учнів «Клан Клік-Клац. Виховання дітей у цифрову еру». Інші зарубіжні вчені (Д. Белшоу (D. Belshaw), Б. Гірш (B. Hirsch), Г. Крибер та Р. Мартін (G. Creeber&R. Martin), Л. Манович (L. Manovich), Дж. Стоммел (J. Stommel) та ін.) і вітчизняні науковці (В. Биков, Д. Галкін, Н. Гібалова, Н. Гущина, А. Кочарян, М. Лещенко, П. Матюшко, Н. Морзе, О. Овчарук, Л. Процай, В. Ребрина, О. Співаковський, Л. Петухова, В. Коткова та ін.) у своїх працях розтлумачують поняття цифрової грамотності, цифрової компетентності, цифрової культури й дотичні до них, визначають їхню структуру та специфічні особливості.

Однак використання вказаних вище матеріалів та методик, необхідних для викладання основ безпеки у всесвітній мережі, недостатньо для цілісного формування цифрового громадянства молодшого школяра, а зазначена педагогічна проблема є недостатньо розробленою у науково-педагогічних джерелах та практиці початкової освіти, що й зумовило вибір теми науково-

дослідницької роботи «Формування цифрового громадянства учнів початкової школи» [4].

Концептуальний апарат наукової роботи було визначено таким чином: **мета** дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови й модель формування цифрового громадянства учнів початкової школи; **завдання**: 1) уточнити сутність поняття «цифрове громадянство учня початкової школи», з'ясувати особливості навчання та виховання дітей центеніалів; 2) визначити педагогічні умови формування цифрового громадянства учнів початкової школи; 3) теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і моделі формування цифрового громадянства учнів початкової школи; 4) розробити засоби наочності формування цифрового громадянства; **об'єкт дослідження** – освітній процес початкової школи, **предмет** – педагогічні умови формування цифрового громадянства учнів початкової школи; **гіпотеза** – рівень цифрового громадянства учнів початкової школи значно підвищиться за таких педагогічних умов: упровадження методу проектів на матеріалах цифрового громадянства; застосування інструментів батьківського контролю; використання дидактичної інфографіки в інформаційному освітньому середовищі; **методи дослідження**: теоретико-методичний аналіз психолого-педагогічної, наукової, навчально-методичної літератури із проблеми дослідження; вивчення, узагальнення й систематизація сучасного педагогічного досвіду формування цифрового громадянства дітей-центеніалів; емпіричні методи (спостереження, опитування, анкетування, тестування, практичні вправи, метод проектів); праксеометричний метод (аналіз результатів діяльності учнів); педагогічний експеримент, методи математичної та описової статистики; **наукова новизна** полягає в тому, що вперше уточнено поняття «цифрове громадянство учня початкової школи» та «цифровий громадянин», критерії, показники та рівні його сформованості; визначено педагогічні умови формування цифрового громадянства; теоретично обґрунтовано й реалізовано організаційно-педагогічну модель формування цифрового громадянства учня початкової школи в освітньому процесі; **практична значущість** полягає в розробці системи діагностичних вправ для визначення рівня цифрового громадянства, комплекту дидактичної інфографіки, покрокової інструкції до використання онлайн-застосунків батьківського контролю, інтерактивного тематичного тесту на е-платформі LearningApps.

Експериментальними базами дослідження стали Кременчуцька ЗОШ I-III ступенів № 20, КЗ «Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів № 19 Полтавської міської ради Полтавської області», КЗ «ЗОШ I-III ступенів № 2 Полтавської міської ради Полтавської області», Великобузівський НВК, Воскобійницька загальноосвітня школа I-III ступенів Шишацької селищної ради Полтавської області, КЗ «Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів № 27 Полтавської міської ради Полтавської області», ЗК «ЗОШ I-III ступенів № 2 Полтавської міської ради Полтавської області», Гілецька ЗОШ I-III ступенів Чорнухинського району, Полтавської області, Новокочубеївська ЗОШ I-III ступенів Чутівської районної ради Полтавської області, Савинцівська ЗОШ I-III ступенів, Полтавська ЗОШ № 9, КЗ «Полтавська загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 Полтавської міської ради Полтавської області», Ніжинська ЗОШ I-II ступенів № 11 Ніжинської міської ради Чернігівської області.

У першому розділі «Теоретичні основи формування цифрового громадянства учнів початкової школи» розкрито сутність поняття цифрового громадянства молодшого школяра. Під цифровим громадянством молодшого школяра розуміємо здатність учня початкової школи безпечно та успішно діяти в цифровому просторі, бути відповідальним, пильним, обачним, чуйним, здатним критично оцінювати інформацію.

Відповідно до загальновизнаних компонентів цифрового громадянства (цифрова громадянська ідентичність, організація екранного часу, протидія онлайн-цькуванню, організація кібербезпеки, управління приватністю, критичне мислення, цифровий слід, цифрова емпатія [3]) визначили критерії й показники сформованості цифрового громадянства молодших школярів, наведені в *таблиці 1*.

У ході дослідження з'ясували, що у навчанні дітей-центеніалів необхідно враховувати особливості покоління Z та рекомендації щодо можливої дієво-практичної співпраці з ними під час таких проблем, як інтернет-серфінг, інфантильність, мережеве спілкування, публічність та ін.

Таблиця 1 – Критерії й показники сформованості цифрового громадянства молодших школярів

Критерії	Показники
Цифрова громадянська ідентичність	Уміння створювати та підтримувати здорову індивідуальність в Інтернеті та в режимі офлайн.
Організація екранного часу	Уміння контролювати, розподіляти та обмежувати час, проведений в мережі.
Протидія онлайн-цькуванню	Здатність виявляти ситуації, пов'язані із залякуванням в Інтернеті, і керувати ними мудро.
Організація кібербезпеки	Можливість захистити свої дані шляхом створення сильних паролів і протидіяти кібер-атакам.
Управління приватністю	Можливість обробляти всю свою особисту інформацію, доступну в Інтернеті. Конфіденційність особистої інформації.
Критичне мислення	Здатність відрізнити достовірну та неправдиву інформацію, її корисний та шкідливий зміст, а також надійні та сумнівні посилання в Інтернеті.
Цифровий слід	Здатність розуміти, що таке цифровий слід, його наслідки в реальному житті, та відповідально управляти ним.
Цифрова емпатія	Уміння демонструвати співчуття до себе та інших людей в онлайн-світі.

У другому розділі «Педагогічні умови формування цифрового громадянства учнів початкової школи», виходячи з теоретичних міркувань щодо формування цифрового громадянства учнів початкової школи – дітей центеніалів – та розглядаючи це питання як педагогічну проблему, виокремлено педагогічні умови формування цифрового громадянства молодших школярів: упровадження методу проєктів на матеріалах цифрового громадянства; застосування інструментів батьківського контролю; використання дидактичної інфографіки в інформаційному освітньому середовищі.

З'ясовано, що проектна діяльність учнів ефективно впливає на засвоєння навчального матеріалу із цифрового громадянства, сприяє самостійності, активності та ініціативності. Розроблено орієнтовний поетапний план проектної роботи молодших школярів «Інфографіка цифрового громадянства». Створено покрокові інструкції використання програмних інструментів батьківського контролю. У ході дослідження виявлено, що інфографіка є дієвим засобом репрезентації матеріалів цифрового громадянства для молодших школярів, сприяє його засвоєнню, тренує зорову пам'ять, розвиває уяву та мислення; допомагає вчителю візуально навести інформацію великого обсягу; переглянути й узагальнити ключові поняття навчального матеріалу з теми. Розроблено та впроваджено комплект дидактичної інфографіки для формування цифрового громадянства. Зразки інфографіки представлено на *рисунку 1*.



Рис. 1. Зразки інфографіки

Основні положення наукової роботи, гіпотеза про те, що рівень цифрового громадянства учнів початкової школи значно підвищиться за таких педагогічних умов: упровадження методу проектів на матеріалах цифрового громадянства; застосування

інструментів батьківського контролю; використання дидактичної інфографіки в інформаційному освітньому середовищі – перевірялися експериментально. Педагогічний експеримент проводився у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

На *констатувальному етапі експерименту* методом онлайн-анкетування вчителів початкової школи та батьків молодших школярів з'ясовано актуальність та недостатність вирішення проблеми формування цифрового громадянства учнів початкової школи. Було розроблено та розповсюджено через соціальні мережі Facebook та Viber окремі анкети для вчителів та батьків. Вибірка вчителів склала 68 осіб (1 клас – 12,2%, 2 клас – 24,5%, 3 клас – 30,6%, 4 клас – 32,7%), вибірка батьків – 142 особи. Анкетуванням охоплено 49 шкіл: 24 школи м. Полтави та Полтавської області, 11 шкіл – м. Харкова та Харківської області, 2 школи – м. Луцька, 1 школа – м. Миколаєва, 11 шкіл – м. Києва та Київської області.

Описова статистика анкетування вчителів показала такі результати: на запитання «Чи знаєте Ви про цифрове громадянство дитини, його складники та рівні?» 57,4% вчителів відповіли, що частково, 38,2% – так, решта – ні; на запитання «У якому віці, на вашу думку, потрібно починати формувати цифрове громадянство у дитини?» 51,5% респондентів обрали відповідь «молодший шкільний вік», 35,3% – «дошкільний вік», 13,2% – «з 11 років», і була відповідь, що цифрове громадянство не потрібно формувати; на запитання «Хто має формувати цифрове громадянство?» лише 1,5% респондентів відповіли «батьки, вчителі, вихователі»; серед найпопулярніших форм формування цифрового громадянства респонденти визначили «Урок інформатики» (64,7%). Було також з'ясовано, що майже половина опитуваних учителів (47,1%) часто говорить із батьками про ризики перебування дітей в Інтернеті, решта – іноді; 57,4% вчителів часто з дітьми порушують тему безпечного перебування в Інтернеті, а 1,5% – ніколи; 29,4% вчителів часто обговорюють з учнями Інтернет-контент.

Описова статистика анкетування батьків молодших школярів показала такі результати: на запитання «Чи згодні Ви з думкою про те, що виховання цифрового громадянства починається з першого «дотику» дитини до цифрового пристрою (смартфона, планшета чи ПК)?» 82,1% батьків відповіли, що так, 16,4% – ні, решта – тоді, коли дитина вже використовує активно такі пристрої для навчання та коли активно працює із пристроями; на твердження «Я цікавлюся вподобаннями моєї дитини в мережі Інтернет» 44,4% респондентів

обрали відповідь «завжди», 28,9% – «часто», 25,4% – «іноді», 1,4% – «ніколи»; на твердження «Моя дитина задає мені запитання, якщо її щось здивувало або шокувало в Інтернеті» 33,8% батьків відповіли «іноді», 29,6% – «часто»; 27,5% – «завжди»; 9,2% дітей взагалі не задає питань батькам; на твердження «Я дозволяю моїй дитині користуватися будь-яким цифровим пристроєм у спальні» 34,5% респондентів відповіли «ніколи», 25,4% – «часто». З'ясовано, що 70,9% батьків не використовують додатки на смартфоні або ПК, які автоматично контролюють час перебування дитини в Інтернеті та безпечність Інтернет-контенту.

Констатувальний етап експерименту включав діагностування рівня цифрового громадянства молодших школярів шкіл м. Полтави та Полтавської області. Загальна кількість учнів – 181: 40 – другого класу, 44 – третього класу та 97 – четвертого класу.

Ми схарактеризували рівні цифрового громадянства молодших школярів (*таблиця 2*) відповідно до визначених критеріїв, розробили вправи, систематизувавши їх у збірку, і тест, зміст яких містив складники цифрового громадянства.

Таблиця 2 – Рівні цифрового громадянства молодших школярів

Рівні	Характеристика
Високий	учень/учениця розрізняє дитячу інформацію та інформацію для дорослих; наводить приклади приватної та публічної інформації; дотримується правил безпеки в Інтернеті; вміє створювати надійний пароль; знає правила поведінки в Інтернеті, правила користування гаджетами та дотримується їх; критично оцінює медіа-інформацію.
Середній	учень/учениця розрізняє дитячу інформацію та інформацію для дорослих; знає деякі правила безпеки в Інтернеті; вміє створювати пароль, однак не дотримується принципів надійності; знає правила поведінки в Інтернеті та правила користування гаджетами, але не завжди дотримується їх; може критично оцінити медіа-інформацію.
Низький	учень/учениця не розрізняє дитячу інформацію та інформацію для дорослих; не знає про правила безпеки в Інтернеті; не вміє створювати надійний пароль; має уявлення про правила поведінки в Інтернеті та правила використання гаджетів, але дотримується їх тільки на вимогу дорослих; не може критично оцінити медіа-інформацію.

Результати діагностики на констатувальному етапі експерименту наведено на діаграмі (див. рис. 2).

Отже, результати проведеного дослідження засвідчують низький рівень цифрового громадянства молодших школярів на констатувальному етапі експерименту.

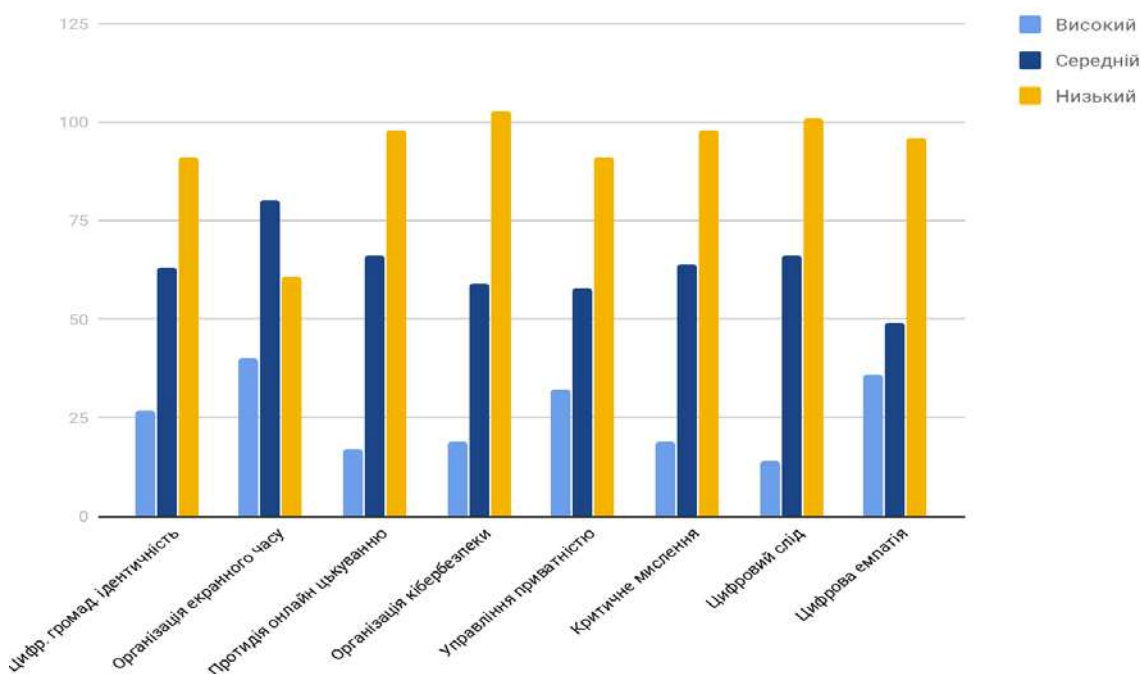


Рис. 2. Діагностика сформованості цифрового громадянства молодших школярів (констатувальний етап)

Формувальний етап експерименту полягав у забезпеченні визначених нами педагогічних умов. Відповідно до першої умови «Впровадження методу проектів на матеріалах цифрового громадянства» ми розробили орієнтовний поетапний план організації проекту з формування цифрового громадянства та запропонували вчителям початкової школи і практикантам (студентам, які здійснювали апробацію дослідження) спочатку провести інтегрований урок або виховний захід з метою формування знань (основних теоретичних понять) учнів із цифрового громадянства та вмінь відповідно до визначених показників. Обов'язковою вимогою було використання вправ із навчального посібника «Обачність. Пильність. Захист. Ввічливість. Сміливість» [2].

На виконання другої умови «Застосування інструментів батьківського контролю в режимі онлайн та офлайн» учасникам експерименту було запропоновано організацію просвітницької

роботи серед батьків, зміст якої містив би покрокову інструкцію до використання інструментів батьківського контролю. Форма проведення – бесіда або консультування на батьківських зборах, а також ознайомлення з дидактичними матеріалами в режимі онлайн за умови наявності батьківської віртуальної спільноти.

Відповідно до третьої умови «Використання дидактичної інфографіки в інформаційному освітньому середовищі» було надано комплект дидактичної інфографіки з метою його застосування в навчальному середовищі.

На *контрольному етапі експерименту* учням було запропоновано виконати повторно вправи та тест, що проводилися на констатувальному етапі експерименту. Результати динаміки сформованості цифрового громадянства молодших школярів контрольного етапу наведено на діаграмі (див. рис. 3).

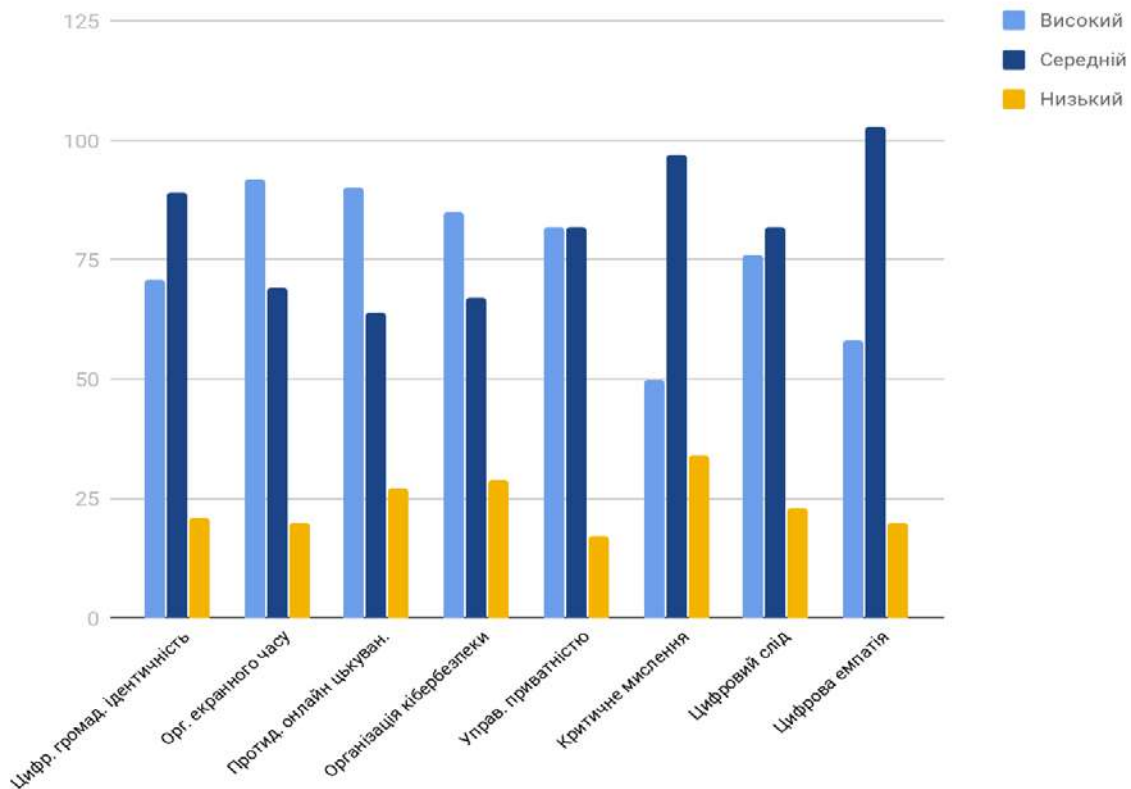


Рис. 3. Діагностика сформованості цифрового громадянства молодших школярів (контрольний етап)

Для експериментального підтвердження наукової гіпотези сформулюємо нульову статистичну гіпотезу H_0 – різниця результатів проведених діагностичних методик (виконання вправ, тестування) на констатувальному та контрольному етапах

експерименту статистично не суттєва. Тоді альтернативна гіпотеза H_1 свідчатиме про значущість цієї різниці.

Для перевірки гіпотези H_{01} використаємо статистичний критерій χ^2 -Пірсона, оскільки він ґрунтується на наближенні частоти прояву досліджуваної ознаки у вибірці, виміряної за номінальною шкалою, та обчислюється за формулою:

$$\chi_{emn}^2 = \sum \frac{(n_1 - n_2)^2}{n_1 + n_2},$$

де n_1 та n_2 – частота прояву показників критеріїв на констатувальному та контрольному етапі експерименту відповідно. Емпіричні значення χ^2 -Пірсона за 8-ма критеріями для гіпотези H_0 відповідно дорівнюють 67,95; 41,26; 90,16; 83,86; 76,73; 51,71; 93,94; 74,12. Критичні значення критерію χ^2 -Пірсона знаходимо за таблицею критичних точок критерію Пірсона при 0,05 та 0,01 рівнях значущості та числа ступенів свободи $k=s-1=3-1=2$, де s – кількість рівнів:

$$\chi_{\text{крит}}(0,05) = 7,8, \chi_{\text{крит}}(0,01) = 11,3.$$

Оскільки всі емпіричні значення більші за критичні, то гіпотеза H_0 відхиляється, а H_1 приймається, тобто різниця результатів дослідження на констатувальному та контрольному етапах експерименту статистично значуща, що свідчить про підтвердження істинності висунутої наукової гіпотези – рівень цифрового громадянства учнів початкової школи значно підвищиться за таких педагогічних умов: упровадження методу проектів на матеріалах цифрового громадянства; застосування інструментів батьківського контролю; використання дидактичної інфографіки в інформаційному освітньому середовищі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної теми. Подальших розвідок потребує проблема формування цифрової творчості школярів у процесі вивчення початкового курсу інформатики.

Література:

1. Google Ukraine. Обачність. Пильність. Захист. Ввічливість. Сміливість / Google Ukraine., 2018. – 42 с.
2. Strauss-Howe Generational Theory [Електронний ресурс] // CenSAMM – Режим доступу до ресурсу: <https://censamm.org/resources/profiles/strauss-howe-generational-theory>.
3. What is DQ? [Електронний ресурс] // DQ Institute – Режим доступу до ресурсу: <https://www.dqinstitute.org/what-is-dq/>.

4. Процай Л. Формування цифрової компетентності магістрів початкової освіти на принципах інтеграції змісту інформатичних дисциплін та ключових понять демократії / Людмила Процай // Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання : зб. тез III Міжнар. наук.-практ. конф. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2018. – С. 75–78.
5. Формування цифрового громадянства учнів початкової школи. – Режим доступу до ресурсу: <http://vspu.edu.ua/content/hot/rey/doc2/a2.pdf>.

ВИВЧЕННЯ ТРИПІЛЬСЬКИХ ОРНАМЕНТІВ У СТУДІЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Катерина Василівна Юхно,

керівник Народного художнього колективу студії образотворчого мистецтва «Соняшник», керівник гуртка-методист Комунального закладу «Полтавського Палацу дитячої та юнацької творчості Полтавської міської ради Полтавської області»

Юлія Григорівна Павленко,

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

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність вивчення національних орнаментів, зокрема трипільських, з метою реалізації патріотичного, морального та естетичного напрямів виховання молодших школярів і їх творчого розвитку у студії образотворчого мистецтва. Розкрито шляхи планомірної організованої роботи: від виконання нескладних орнаментальних завдань до глибокого усвідомлення давніх українських традицій і реалізації самостійних творчих задумів.

Ключові слова: Трипільля, орнамент, образотворче мистецтво, творчий розвиток, патріотичне виховання, молодші школярі.

Abstract. The article analyzes the historical phenomenon of Trypillian culture and substantiates the relevance of studying national ornaments, in particular Trypillian, with a view to realizing the patriotic, moral and aesthetic directions of the education of younger students and their creative development in the work of the fine arts studio. Historical information on Trypillian culture is made, characteristic features of Trypillian art and features of Trypillian ornamentation are clarified, author's methodical approaches to the study of Trypillian ornaments with young children are presented. The most effective ways of systematically organized work on the theme «Trypillian ornamentation» from simple ornamental tasks and the formation of the first technical skills of decorative drawing to a deep awareness of ancient Ukrainian traditions,

developed creative abilities and completion of creative works are revealed. The authors also provide excerpts of methodical developments of classes on the topics «Miracle Ornaments» and «Easter Paint».

Key words: Trypillya, ornament, fine arts, creative development, patriotic education, junior high school students.

STUDY OF TRIPIL ORNAMENTS IN THE STUDY OF EDUCATIONAL ARTS FOR YOUNG CHILDREN

Kateryna Yukhno, Yuliia Pavlenko

Серед величезної археологічної спадщини України особливе місце посідає культура, з якою пов'язують процес створення підвалин сучасної цивілізації на території нашої Батьківщини – розвиток аграрних технологій, металургії, становлення певного світогляду та етнографічних рис тощо. До цієї давньої і загадкової культури звертаються не лише археологи й історики. Все частіше намагаються черпати з цієї тисячолітньої глибини інформацію для себе політики, діячі різних релігійних течій, митці та пересічні люди.

В Україні трипільська культура збереглася у пережитках і залишила по собі виразні сліди. Український народ зберіг свою спорідненість зі своїми пращурами, що населяли проукраїнські землі задовго до появи слов'ян. Розписування хат, печей, коминів, геометричні та рослинні орнаменти, що використовуються й досі у килимарстві, гончарстві, різьбленні, вишивках, писанках – це ті ланки, що несуть у собі зв'язок тисячоліть, культур, зв'язок поколінь.

Зважаючи на актуальність у позашкільній освіті патріотичного виховання і творчого розвитку дітей, вивчення національних орнаментів, зокрема й трипільських, у роботі студії образотворчого мистецтва стоїть доволі гостро. У процесі виконання елементарних орнаментальних завдань, починаючи з молодшого шкільного віку, діти отримують перші технічні навички декоративного малювання. Поступово завдання ускладнюються й, за умови правильно організованої планомірної роботи, поряд з технічними навичками, відбувається глибоке усвідомлення давніх українських традицій, розвиваються творчі здібності школярів.

Мета публікації полягає в презентації історико-мистецтвознавчого аналізу явища трипільської культури, й зокрема

орнаментики, та ознайомленні з власним досвідом роботи над вивченням трипільських орнаментів у студії образотворчого мистецтва з дітьми молодшого шкільного віку.

За електронною енциклопедією «Вікіпедія», Трипільська культура, культура Кукутень (рум. Cucuteni, або культурна спільність «Кукутень-Трипілля») – археологічна культура часів енеоліту, назва якої походить від назви села Трипілля на Київщині, у зазначеній «розширеній» назві культури присутня ще й назва румунського села Кукутень. Культура набула найбільшого розквіту між 5500 та 2750 роками до н. е., розташовувалась між Карпатами та Дніпром на територіях сучасних України, Молдови та Румунії загальною площею понад 350 тис. км². У часи розквіту культури їй належали найбільші за розміром поселення у Європі: кількість мешканців деяких з них перевищувала 15 тис. осіб [2].

Трипільська культура є історичним феноменом, осмислення якого потребує врахування нагромаджених за 130 років знань археологами, істориками, музейними працівниками, колекціонерами.

Над вивченням трипільської культури в Україні працювали п'ять поколінь дослідників – загалом понад 180 осіб, а бібліографія видань (лише наукових друкованих праць) нині налічує понад 2500 позицій, в тому числі понад 60 монографічних досліджень, опублікованих упродовж останніх 130 років. Так, важливий унесок у вивчення Трипілля зробили С. Бібіков, Л. Блажко, С. Бутенко, М. Відейко, Б. Гурман, В. Дергачов, І. Заєць, Ю. Захарук, В. Збеневич, В. Круц, В. Маркевич, Т. Мовша, Р. Новиков, Т. Пассек, С. Рижов, А. Росляков, Г. Сергєєв, Т. Ткачук, В. Хвойка, О. Цвек, Е. Черниш, М. Шмаглій, Є. Якубенко та інші дослідники.

Не зважаючи на те, що територіальні межі цієї культури за сучасними дослідженнями постійно поширюються, назва «Трипільська культура», що була дана на початку ХХ ст. за місцем розкопок, які проводив у 1896–1998 рр. тоді ще археолог-аматор, чех за походженням Вікентій (Честослав) Хвойка (Šeněk Chvojka) у околицях містечка Трипілля (нині – село Трипілля Обухівського району Київської області), залишається до наших часів. До речі, більшість знахідок із цих розкопок зберігається нині у Національному музеї історії України в м. Києві, за винятком речей, які дослідник подарував музеям інших міст та країн.

Як указують ряд електронних джерел, трипільська культура – складова частина великого кола давньоземлеробських культур доби

неоліту та мідного віку (Кріш, Боян, Вінча, Варна, Каранове, Гумельниця, Лендель, Тисаполгар, та ін.), які дослідники часом об'єднують у так звану «цивілізацію Старої Європи», час існування якої на території приблизно від сходу сучасної Італії до Дніпра припадає на VI-IV тис. до н.е. [3; 5; 9; 10; 14; 16; 17].

Науковці зазначають, що Трипільська культура є однією з основних давньоземлеробських культур мідної доби. Трипільські племена займали простори Східної Європи від Дніпра до Карпат, від Полісся до Чорного моря і Балканського півострова. Розвивалася ця культура в V-IV тис. до н. е. (протягом 2000 років) і пройшла в своєму розвитку три етапи – ранній, середній та пізній. В Україні виявлено (станом на 2014 рік) понад дві тисячі пам'яток трипільської культури. Вони згруповані у 15 областях: найбільше в Середній Наддністрянщині та Надпругті й Надбужжі, менше у Наддніпрянщині. Вірогідно, за густотою розселення об'єднання племен.

І. Пасічник вказує: «однією з особливостей трипільської культури була величезна територія поширення (близько 190 тис. км²). Під час свого найбільшого розквіту (наприкінці середнього етапу) населення на всій території трипільської культури за різними оцінками становило від 400 тисяч до 2 мільйонів осіб» [11].

Для трипільської культури характерні високий рівень розвитку господарства і розвинені суспільні відносини. За часів цієї культури сталося значне збільшення щільності населення в ареалі її поширення. Трипільські селища найчастіше розташовувалися на придатних для землеробства пологих схилах, біля води. Їх площа досягала декількох десятків, а в деяких випадках – 200-450 гектарів. Вони склалися з наземних глинобитних жител, розділених іноді внутрішніми перегородками або двоповерхових. Частина приміщень, що служила для житла, опалювалася печами, відкритими вогнищами, мала круглі вікна, частина використовувалася під комори. У таких будинках, ймовірно, жила одна або кілька сімей. Селище використовувався близько 50 років, до виснаження землі (чорноземи тоді ще не утворилися), потім обов'язково спалювався за особливим ритуалом, а плем'я переселялося на нове місце. Племенами управляли вожді.

Знаряддя праці та зброю виготовлялися з кісток тварин, кременю і каменю, іноді з міді.

Основу економіки трипільців складала аграрна галузь. Тут, на території України, вони мали можливість використовувати величезні площі родючих земель, а природні умови у V-IV тис. до н.е. були достатньо сприятливими, аби отримувати пристойні врожаї невибагливих рослин: вівса, проса, гороху, ячменю, бобів, винограду, аличі, абрикос тощо. Для обробки землі застосовували підсічно-вогневу систему землеробства. Багаті пасовиська у долинах великих річок – Дніпра, Дністра, Південного Бугу давали змогу випасати велику і дрібну рогату худобу, коней, розводити свиней. В лісах можна було полювати, річки були багаті рибою. Полювали за допомогою лука і стріл. На полюванні використовували собак. Ця тварина була у трипільських племен священною.

Високого рівня досягло гончарство. Трипільська кераміка займала одне з чільних місць в Європі того часу по досконалості вироблення і розпису. Власне, відомості про рівень розвитку та особливості мистецтва трипільської культури вчені отримують за численними знахідками керамічних виробів того часу (посуду, статуєток, ритуальних фігурок тварин і людей тощо), а також за знахідками глиняних моделей трипільських будинків (іноді навіть із хатнім начинням).

Трипільська кераміка за якістю не поступається порцеляні і вражає надзвичайною красою орнаментів, виконаних білою, чорною; червоною й коричневою фарбами. Дослідження пишно розмальованого трипільського посуду свідчать про те, що в його створенні брали участь не лише гончарі, а й художники. Складні візерунки, ретельно дібрані кольори та глибокий зміст символіки – усе це вимагає спеціальної обізнаності й майстерності.

Розписна трипільська кераміка – єдиний добре збережений вид трипільського живопису, котрий становить водночас органічний елемент стінопису інтер'єрів. У своєму блозі мистецтвознавець Тетяна Ямницька слушно зазначає, що є всі підстави розглядати стінопис Трипілья феноменом світового значення. Також авторка наголошує, що функція трипільського живопису не лише декоративна, а передусім ідеологічно-магічна, що виявляється як консолідуєчий духовний чинник трипільської етнічної спільноти [14].

Кераміку раннього періоду Трипілья вирізняє тонкий рельєфний орнаментальний декор; тут домінують елементи трипільських спіралей, іноді при моделюванні рельєфів

застосовується сіра та біла глина. Проте червоний та білий кольори застосовуються лише на середній стадії розвитку Трипілля.

Трипільська кераміка витончена за технічним рівнем виконання, розмаїттям і вибагливістю форм, орнаментальністю й художнім вирішенням живопису. Характерно, що ця кераміка виконувалась без гончарного круга. Проте вона посідає одне з перших місць серед глиняного посуду первісних європейських племен.

Форма орнаменту – прямі та хвилясті лінії, овали, змієподібні спіралі тощо, які передусім символізували сили природи і живі істоти: сонце, воду, людей, тварин, рослини.

З керамічним виробництвом пов'язана велика кількість глиняних статуеток культового значення. На ранньому етапі розвитку трипільського мистецтва кількісно переважають антропоморфні вироби, що передають жіночу фігуру. Чоловічі зображення зустрічаються дуже рідко. Ознаки статі, як правило, підкреслені врізаним трикутником. Також статуетки прикрашалися врізаним спіральним візерунком, ромбами, квадратами, наколами, ямками, нерідко заповненими білою пастою. Зазвичай вони зображують сидячу жінку з витягнутими ногами і відхиленням назад корпусом. Часто зустрічаються і невеликі глиняні крісельця з плоскою спинкою із сидячими фігурками.

Великою кількістю матеріалів представлена зооморфна пластика – фігурки бика, свині, кози, собаки, птаха й інше. Є й глиняні дитячі брязкальця, наприклад, у вигляді яйця, заповненого глиняними кульками.

На середньому етапі розвитку Трипілля поступово змінювалася форма голови статуеток: зникло стрижневе закінчення, сіднична частина втратила велику об'ємність, властиву ранньотрипільській пластиці, статуетки стають значно граційнішими, з'являються фігурки, поверхня яких замість візерунків, виконаних у заглибленій техніці, покривалась фарбою. Більш ретельно моделюються скульптури з проробленими рисами обличчя, деталями зачіски й одягу. Поступово збільшується кількість різнотипних чоловічих образів. Голови їх або без очей, або з одним лівим оком (лише зрідка з двома), і нерідко з перев'язом через плече.

Ретельний аналіз художніх технік і особливостей створення кераміки трипільськими майстрами подано у матеріалах електронного ресурсу «Спадщина предків: культурно-історичний

портал», де слушно зазначено, що іноді здається, що назва «мідний вік» не зовсім пасує до трипільських часів. Більше пасувала б інша – «керамічний вік»: переважна частина археологічних знахідок, які можна побачити у музеях, становлять зовсім не мідні сокири чи прикраси, а посуд, статуетки [15].

З самого початку стиль трипільської кераміки більше нагадував традиції давніх сусідніх археологічних культур (серед них культура лінійно-стрічкової кераміки, Боян, Вінча, Тиса, Кріш, Хаманджія та інші). Вони знайшли втілення в оздобленні та особливостях обробки поверхні посуду. Проте вже наприкінці VI тис. до н.е з'являються зразки посуду, які є справжньою візитівкою молодої (на той час) трипільської культури. Від предків трипільці успадкували різноманітність форм виробів. Лише основних типів виробів налічується понад десяток. Вченим було невідомо, яку назву мали ці вироби у давні часи, отож вони дали їм свої назви: горщик, миска, глечик, ваза, фруктошниця, грушоподібна чи навіть біноклеподібна посудина тощо.

За керамічними археологічними знахідками виразно відчувається, що посуд робився у кожному господарстві, про це свідчить і різноманітність виробів та їх якість. Чого тільки не додавали до глини трипільські майстри: шамот (суху глину, а той подрібнені уламки посуду), пісок, органічні домішки, однак вершиною було створення сумішей із різних сортів глини.

Роздивляючись у музеях шедеври давнього гончарства, ставиш собі запитання: а як могли люди робити такі досконалі форми? Частина відповіді можна знайти, уважно придивляючись до виставленого у вітринах посуду. Він, як правило, склеєний, зібраний реставраторами із фрагментів. Тому можна побачити, що фрагменти розташовані не хаотично, а за певною системою – горизонтальними стрічками. Найкраще помітно це на великих посудинах – від 30-40 см і більше. Наявність стрічок означає те, що посудина розпалася на ті частини, із яких її колись зібрав майстер. Якщо посудина мала висоту понад 30-50 см, процес монтування міг тривати і декілька діб. За день нарощували по 2-3 стрічки шириною у декілька сантиметрів, із перервами на підсихання. Щоб прискорити процес, нижню і верхню частини посудини могли «будувати» окремо, а потім монтували.

Різноманітними були засоби та прийоми оздоблення виробів. Набуло поширення прикрашання поверхні за допомогою відбитків різноманітних штампів. Це могла бути відповідним чином

загострена паличка чи кістка, річкова мушля тощо. Справжнім винаходом були штампи, виготовлені з ікла кабана. На вигині випилювали кілька трикутних пазів, лишаючи між ними площини потрібного розміру та форми. Так за один прохід можна було нанести кілька відбитків, що значно прискорювало роботу. Дуже популярним став прокреслений орнамент. Його наносили по сирій глині знаряддями, виготовленими із дерева або кістки. Вражають стрічки із 3-4 досить тонких врізних ліній, які дивовижно паралельні між собою.

Для створення орнаментів із таких стрічок використовували спеціальний пристрій-обойму, у якій закріплювали зі сталими проміжками по 3-4 кістяних вістря. Це і давало змогу наносити дивовижно паралельні лінії.

Ще один вид оздоблення нагадує різьблення по дереву. По трохи підсохлій поверхні майстри вирізали невеличкі квадрати, трикутники, прямокутні виїмки, які разом утворювали досить складні композиції.

Спочатку зразки мальованого посуду розписували мінеральними фарбами (вохра, тальк, оксид марганцю) після випалу. При розкопках знайдено як запаси деяких фарб, так і камені, на яких ці фарби розтирали. Перетерті на пил мінерали змішували із розчинниками – це могли бути вода або ж олія. Малювали пензлями, сліди яких можна побачити, якщо уважно придивитися до розпису, особливо на великих посудинах: їх виготовляли різної ширини. Є волосяні лінії, не товщі 1 мм (а бувають і тонші), однак трапляються стрічки шириною від 4-5 до 7-8 мм. Помітні місця перетину та стикування ліній, видно, де вони починаються і де завершуються.

Однак настав час і вся ця краса, вишуканий трипільський посуд, зникає. Його стає все менше і менше, а потім його перестають робити і одного дня назавжди згасають. Економічна та суспільна криза наприкінці мідного віку зробила неможливим існування спеціалізованого гончарного ремесла і викликала регрес у цій галузі. Відбувається повернення до домашніх форм виробництва з характерними для нього ознаками – грубим, ліпленим від руки посудом без розпису та іншого вишуканого оздоблення. Це супроводжувалося відмовою від попередніх технологічних досягнень – зникають і гончарне коло, і двоярусні горни. На тисячоліття зникли рецепти приготування глини та чудових фарб. І зовсім зникли вишукані та загадкові трипільські орнаменти. Лише

деякі їх елементи пережили тисячоліття, щоб дивувати нас у сакральному та декоративному мистецтві наступних епох.

Вплив мистецьких традицій трипільської культури на пізніші культури дуже помітний. Учені вважають, що вишукані вази критської та егейської культур багато успадкували саме від трипільської кераміки. Безперечно й те, що ця культура залишила слід в українському образотворчому мистецтві. Розгляньте зображення трипільських символів та орнаменти українських традиційних писанок.

Слід відзначити велику увагу науковців щодо вивчення трипільської орнаментики (І. Андрієвський, О. Годенко-Наконечна, С. Губерначук, Я. Мельник, В. Мицик, Т. Мовша, Ю. Нікіщенко, Є. Паламарчук, С. Рижов, Т. Ткачук та й інші автори) адже різноманітні орнаменти на посудинах – джерело інформації про світогляд і релігійні вірування трипільців. Через цікавий розпис цю культуру часто мистецтвознавці називають культурою мальованої кераміки, що вражає досконалістю форм та орнаменталізації.

Спираючись на дані, що подає С. Губерначук, зазначимо, що найчастішими символами носіїв Трипільської культури були Сонце і тур-бик. А на символи води в окремих групах трипільських поселень припадає 33% від усіх відомих знаків, на символи дощу – 16%, на символи тварин – 14%, на символи дерева – 16%. З-поміж виставлених для огляду трохи більше як 350 трипільських пам'яток у Національному музеї історії України та Музеї Інституту археології НАН України, зображення Сонця та його колообігу є на 33, Місяця – на 11, води – на 25, дощу – на 29, дерева – на 15, тура-бика – на 33, оленя, змії, собаки, птахів – на 5-10 пам'ятках [5].

Понад 700 замальовок трипільського посуду оприлюднив у таблицях до своєї праці «Гончарство племен Трипільської культури» С. Рижов. Там знову ж таки переважають зображення перерахованих знаків-символів: Сонця і його коло обігу – на 90, води й дощу – на 40, Місяця – на 40, Зірок – на 4, дерева – на 6, тура-бика – на 17, змії, хорта, птахів – на півдесятка посудинах. [12, с. 57-72].

Як вважає В. Мицик, парність у трипільців була однією із мірностей чи закономірностей, без яких за їхніми усвідомленнями неможливо творити життя. А трипільські композиції із парністю Небесних Світил Мицик витлумачує як вияв духовно розвиненого суспільства. Шлюбну пару на космічному рівні символізують Сонце і Місяць. У низці трипільських горщиків поруч із Сонцем зображуються фази Місяця. У житті – це чоловік і жінка [7].

Т. Ткачук та Я. Мельник виділяють у орнаментиці трипільців елементи розпису у вигляді серпанків Місяця, які входять до хрестоподібних і свастикоподібних композицій. Трипільський хрест – то символ Сонця, а свастика – то рух Сонця у колообігу. Виходить, у виділених Ткачуком і Мельником орнаментах маємо у сув'язі символи Сонця і Місяця. Мотиви парності Сонця й Місяця або й триєдності Сонця, Місяця, Зірок знаходимо у блоках трипільських знаків на посуді із Майданецького, Гальянок, Раковиця та ін. [13].

Дослідник Трипільської культури Т. Мовша знаходить на посуді із Сушківки та Жванця блоки знаків, які витлумачує як зображення Сонця і птахів перед деревом життя [8].

Є. Паламарчуком та І. Андрієвським проведена ґрунтовна робота з розшифровки міфологічних уявлень трипільської цивілізації, закодованих в орнаментиці та пластиці [10].

У довідникових джерелах найчастіше зустрічається таке визначення поняття орнаменту: «від лат. Ornamentum – прикраса, в мистецтві й архітектури – це ритмічне чергування різноманітних зображень, які можуть бути великомасштабними і дрібномасштабними, стилізованими і натуралістичними, мають геометричне (наприклад, меандр), рослинне (акант, пальмета тощо) або інше походження, являють собою упорядкування стилізованих рослинних, зооморфних чи антропоморфних мотивів [2].

В зарубіжній та українській науковій літературі з теорії та історії мистецтвознавства, а також у роботах, присвячених декоративно-ужитковому мистецтву знаходимо велику кількість інформації про орнаменти та орнаментику (Д. Антонович, М. Біляшівський, Л. Буткевич, В. Воронов, О. Годенко-Наконечна, Р. Захарчук-Чугай, Т. Кара-Васильєва, Ю. Нікішенко, М. Станкевич, М. Селівачов, Т. Романець, Ю. Нікішенко, В. Щербаківський та багато інших авторів). Незважаючи на це, переважна більшість науковців, стверджують, що специфіка орнаменту, як виду мистецтва, залишається одним із мало розроблених аспектів. Так, відомий дослідник історії української культури Д. Антонович ще на початку минулого століття зазначив: «орнамент – це найменш досліджена галузь українського мистецтва» [1, с. 385].

О. Годенко-Наконечна підкреслює, що традиційно в історії мистецтва орнамент розглядався як прикраса, проте у ХХ ст. «народилося нове розуміння орнаментів, зокрема давніх орнаментів, як відображення найскладніших світоглядних понять, висловлених універсальною мовою найдавнішого мистецтва, як культурного тексту

певної епохи із нашаруванням певних змістів, закладених у формальній структурі [4, с. 261].

Значне місце в процесі художньої позашкільної освіти займає декоративно-ужиткове мистецтво, що характеризується єдністю художньої структури, наявністю різноманітних видів діяльності і виступає ефективним засобом естетичного, морального, патріотичного виховання особистості, формування художнього смаку, естетичного ідеалу і творчих здібностей. Г. Лозко справедливо зазначає, що пріоритетним у процесі вивчення декоративно-ужиткового мистецтва виступає те, що діти вчаться вільно орієнтуватися в цій системі, розуміти мову народного мистецтва, «кодів» та «шифрів» етнокультури, уміти «вільно творити цією мовою» [6, с. 59-60].

Вивчення орнаменту забезпечує дітей-гуртківців основними знаннями, уміннями й навичками з декоративно-ужиткового мистецтва, знайомить їх з прийомами та способами виконання різних видів декоративної творчості з урахуванням сучасного естетичного сприйняття. Відчуття ритму, гармонії кольору, рівноваги форми і кольору, які отримують діти в процесі вивчення орнаменту, дозволяють творчо реалізовувати себе в різних видах розписів, створенні декоративних композицій, підвищують рівень художньо-творчих здібностей у цілому.

У народному декоративно-ужитковому мистецтві навколишній світ відображається за допомогою символів. Дослідники народного мистецтва (В. Василенко, О. Горденко-Некрасова, А. Гурська, В. Котляр та інші) зазначають, що воно має яскраво виражені характерні риси: традиційність, колективний характер творчості, високу досконалість мови, людяність, зв'язок із навколишнім життям. Традиційність у народному мистецтві має глибокі корені, що йдуть у глибину віків. Століттями відбиралися і відпрацьовувалися характерні риси орнаментального розпису, його колорит, композиційний лад, елементи. Народне мистецтво споконвіку створюється для людини і служить йому. Воно несе в собі величезний духовний заряд, естетичний і моральний ідеал, віру в торжество прекрасного, перемогу добра і справедливості. Народне мистецтво дозволяє залучати майбутнього громадянина до духовної культури свого народу, частиною якої він є.

Одним з основних «інструментів» створення образу декоративно-ужиткового мистецтва є орнамент. Історія мистецтва орнаменту дає можливість чітко простежити, як у творчості людини з'єдналися соціальна, естетична та пізнавальна форма життя. Процес

утворення і розвитку орнаментальних форм безперервний і постійний. Для того щоб брати участь в еволюції орнаменту, необхідно знати особливості розвитку історичного шляху цього мистецтва.

У процесі детального вивчення природи трипільських орнаментів школярі-гуртківці з'ясовують значення кожного із символів, так званих «кодів», вчать «кодувати» власні орнаментальні композиції відповідно до задуму. Так, наприклад, проектуючи орнаментальні чи сюжетні композиції, діти використовують найпростіші геометричні мотиви – горизонтальну й хвилясту лінії, які означають землю і воду, роблячи ромбічний візерунок, з'ясовують, що прадавня людина вірила, що цей знак захищатиме від злих сил та принесе добробут. Використання переривчастої похилої лінії (повітря, духовне життя, воля), квадрату (знак землі, символ безпеки, рівноваги), хреста (знак всесвіту, життя), спіралі (символ життєвої сили, один із найпоширеніших декоративних елементів), крапки (центр і джерело життя, символ первинної творчої енергії) наближує дитячі роботи до етнічних стереотипів, вироблених власним народом упродовж століть, формує етнокультурну компетентність школярів.

Для орнаменту властиві художні засоби, притаманні іншим видам мистецтва, наприклад, узагальненість форм і прийоми повтору елементів архітектури, рельєфність скульптури, чарівність сюжетів і колористика живопису. Вивчення трипільських орнаментів на заняттях у студії образотворчого мистецтва спрямоване на вирішення таких завдань:

- ознайомити з історією виникнення та розвитку трипільської культури;
- продемонструвати специфіку трипільської орнаментики й особливості мови творів декоративно-ужиткового мистецтва загалом;
- вивчити основні закони й принципи композиційної побудови орнаментів;
- формувати вміння виконувати орнаменти різних видів, використовувати символіку трипільських орнаментів як засобу художньої виразності;
- виробити навички цілеспрямовано і послідовно працювати над створенням і виконанням орнаментальної композиції;
- забезпечити розуміння традиційних схем побудови орнаменту;
- актуалізувати інтелектуальні та творчі здібності школярів;
- формувати емоційно-ціннісне ставлення дітей і молоді до дійсності через творчі завдання тощо.

Формування у дітей-гуртківців знань про джерела, художні і виконавські традиції орнаментального мистецтва повинно здійснюватися на ґрунті осмисленого запам'ятовування і сприйняття головних, загальних і локальних особливостей трипільської культури й орнаментики. Це завдання успішно реалізується за допомогою методів ілюстрації й демонстрації. Так, користуючись матеріалами, представленими на Українському національному порталі «Аратта» (опубліковані за книгою Є. Паламарчука та І. Андрієвського «Зорі Трипільля» [10]), розроблено наочний посібник «Трипільські логографічні символи» для вивчення символів трипільських орнаментів у студії образотворчого мистецтва.

У програмі роботи студії образотворчого мистецтва для кожної вікової групи дітей (початковий рівень – 6-8 років; основний рівень – 8-12 років; вищий рівень – 12-16 років) передбачено проведення занять із вивчення трипільської орнаментики. Вказані вище завдання реалізуються комплексно, у всіх розділах програми: «Малюнок», «Живопис», «Композиція», «Декоративна робота», «Історія мистецтва» та в екскурсійному блоці. Так, передбачені такі теми у розрізі яких трипільська орнаментика виступає у ролі об'єкту вивчення, а також засобу навчання: «Сюжетна композиція на задану тему», «Виконання вправ простими та кольоровими олівцями», «Диво-орнамент», «Великодня писанка» тощо.

Важливо, щоб у процесі вивчення цих тем діти усвідомили загальні принципи організації композиційної рівноваги на площині. Для цього, організовуючи виконання практичних вправ із композиції на площині, педагог повинен звернути увагу учнів на створення стійкої зорової рівноваги всіх її компонентів в різноманітних напрямках: вгору і вниз, вправо і вліво. Під час членування площини на частини, учні повинні досягти підпорядкування розчленованих частин загальній композиційній структурі, під час ритмічної організації – другорядні елементи підпорядковувати основними. Визначається також місце і величина композиційного центру.

Під час проведення занять із декоративного малювання, де головною метою є формування навичок дітей малювати орнаменти, необхідно розповісти їм, що орнамент – не тільки своєрідна прикраса, а зашифроване повідомлення наших предків про своє життя. Якщо дитина усвідомить значення орнаменту, то зацікавиться традиціями народних промислів. Таким чином здійснюється естетичне виховання молодших школярів з використанням методу бесіди.

Із традиціями трипільської культури, зокрема й орнаментикою, ознайомлювати школярів можна й безпосередньо, якщо

демонструвати реальні предмети та їх фото, Також варто обов'язково розповісти про кожну річ, особливості нанесеного на неї орнаменту.

Нижче наводимо методичні рекомендації щодо роботи над вивченням трипільських орнаментів у студії образотворчого мистецтва (сформульовані на основі власного досвіду роботи):

1. Для створення орнаменту спочатку малюють смуги, потім розбивають їх на однакові модулі, які заповнюють малюнком. При цьому модуль орнаменту може бути побудований за принципом симетрії чи асиметрії й виконуватися не лише в смугі, а й у колі, квадраті.

2. Орнаментальні роботи рекомендується виконувати гуашевими фарбами, тому що ця фарба дає можливість виправити помилки і лягає на папір чи виріб рівним шаром.

3. Остаточному втіленню творчого задуму повинне передувати виконання схеми робочого ескізу декоративного малюнка у зменшеному розмірі. Варто націлювати дітей на виконання кількох варіантів декоративної переробки різних елементів орнаменту (стилізація, спрощення реалістичних форм), колір при цьому береться насичений, локальний.

4. Послідовність виконання роботи над орнаментальною композицією повинна містити такі етапи:

– лінійна побудова малюнка на основі робочого ескізу і попередніх начерків та замальовок з метою передачі руху, ритму, відтворення форми елементів;

– ескіз тонального вирішення: одні елементи будуть світліші, інші-темніші, світлий елемент на темному фоні або навпаки;

– ескіз кольорового вирішення: колір елементів орнаменту може бути зовсім інший, ніж колір природної форми, окремі деталі можуть бути виконані у холодній чи теплій гамі, на основі допоміжних кольорів тощо;

– остаточне виконання орнаменту: ретельне промальовування деталей: вирішення їх у кольорі.

5. У роботі з молодшими школярами над орнаментальними композиціями використовуємо такі методичні прийоми:

– застосування трафаретів-шаблонів;

– застосування методу аплікації;

– застосування штампів (наприклад, «картопляних»);

– виконання орнаментів за зразком;

– ілюстрація, демонстрація готових виробів, зразків орнаментів, в т.ч. електронна презентація.

6. Завдання навчити дітей зображати предмети і складати орнаменти тісно пов'язані між собою і тому їх треба здійснювати разом. Змістом узорів є не тільки лінії і геометричні форми, а й форми предметного світу – рослини та їх елементи, комахи, птахи тощо.

Отже, трипільці досягли чималих успіхів завдяки власній праці, розуму та ресурсам дуже багатой країни, яку нині називають Україною. Вони були першими, хто довів: тут можна власноручно збудувати високу цивілізацію та добре життя. Вивчення всієї історії в цілому, в комплексі умов географічних, економічних, мистецтвознавчих не лише дає правдиве розуміння минулого, а й разом з тим указує подальший шлях нашого народу.

Трипільська орнаментальна традиція органічно вплетена в тисячолітній художньо-історичний процес і становить важливий чинник стильового і художнього розвитку українського мистецтва, а також потужний чинник мистецького виховання дітей і молоді.

У процесі виконання короткочасних й довготривалих орнаментальних композицій молодші школярі долучаються до духовної спадщини та традицій національної культури. При цьому дітей слід націлювати не тільки на відтворення відомих їм мотивів, а й на створення нових декоративних образів, навіяних розмаїттям та багатством трипільської орнаментики. Діти будуть не лише копіювати зразки народного мистецтва, а творчо використовують традиційні елементи й мотиви орнаменту, компонуючи їх по-своєму.

Література:

1. Антонович Д. Український орнамент / Д. Антонович // Українська культура : Лекції за ред. Дмитра Антоновича; упор. С. В. Ульяновська. – К. : Либідь, 1993. – С. 385–403.
2. Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org>. (дата звернення: 13.05.2018).
3. Все про Трипільля [Електронний ресурс] : сайт, 02.02.2016. – Режим доступу : <http://trypillianculture.blogspot.nl/> (дата звернення: 22.08.2018).
4. Годенко-Наконечна О. Композиційні особливості трипільсько-кукутенської абстрактно-геометричної орнаментики (типологія та стилістика основних композиційних схем) / Олена Годенко-Наконечна // Студії мистецтвознавчі. – 2012. – Число 2. – С. 41–57.
5. Губерначук С. Знаки-символи трипільських орнаментів і символи-образи українських обрядових пісень. Знаки Сонця, дощу і Місяця / Станіслав Губерначук [Електронний ресурс] // Аратта : Український національний портал, 17 січня 2006 року. – Режим доступу : http://m.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=45 (дата звернення: 13.12.2018).
6. Лозко Г. С. Етнологія України : філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект / Г. С. Лозко. – К. : АртЕк, 2004. – 304 с.

7. Мицик В. Ф. За законом світового ладу : Трипільська цивілізація і світогляд українського народу / В. Ф. Мицик. – К. : МАУП, 2007. – 328 с.
8. Мовша Т. Г. Антропоморфные сюжеты на керамике культур Трипольско-Кукутенской общности / Т. Г. Мовша // Духовная культура древних обществ на территории Украины. – Киев, 1991. – С. 34–47.
9. Особливості трипільської культури [Електронний ресурс] // Освіта. ua / Культура : сайт, 08.10.2010. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/10381/> (дата звернення: 01.04.2018).
10. Паламарчук Є. Зорі Трипілья / Євген Паламарчук, Іван Андрієвський. – Вінниця : Теза, 2005. – 144 с.
11. Пасічник І. Стародавнє Трипілья: таємниці та скарби / Іван Пасічник [Електронний ресурс] // Україна – це ми! : сайт, 1.06.2017. – Режим доступу: <https://we.org.ua/history/davni-chasy/starodavnye-trypillya-tayemnytsi-ta-skarby/> (дата звернення: 03.07.2018).
12. Рижов С. М. Гончарство племен трипільської культури / С. М. Рижов // Давня кераміка України: Археологічні джерела та реконструкції / Ін-т археології НАН України. – К., 2001. – С. 5–60.
13. Ткачук Т. Семіотичний аналіз Трипільсько-кукутенських знакових систем (мальований посуд) / Т. М. Ткачук, Я. Г. Мельник. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – 239 с.
14. Трипільська культура [Електронний ресурс] // Історія образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва : блог Тетяни Ямницької, 28 лютого 2016 року. – Режим доступу : http://arshistorian.blogspot.nl/2016/02/blog-post_28.html (дата звернення: 09.09.2018).
15. Трипільська культура на землях України [Електронний ресурс] // Спадщина предків : культурно-історичний портал, 05 квітня 2015. – Режим доступу : <http://spadok.org.ua/trypillya/trypilska-kultura-abo-de-pochynalasya-istoriya-nashoyi-krayiny> (дата звернення: 12.03.2018).
16. Трипільська культура. Територія поширення. Хронологія та періодизація [Електронний ресурс] // Головний інформаційний портал країни front.ua\$, 15 квітня 2014. – Режим доступу : http://news.ucoz.ua/trypilska_kultura_teritorija_poshirennja_khronologija_ta_periodizacija/2014-04-15-120 (дата звернення: 11.02.2018).
17. Трипільські логографічні символи та їх тлумачення [Електронний ресурс] // Аратта : Український національний портал, 19 січня 2018 року. – Режим доступу : http://www.aratta-ukraine.com/symbol_ua.php?id=1 (дата звернення: 26.04.2018).
18. Яковенко Н. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII ст. / Наталія Яковенко. – К. : Генеза, 1997. – 380 с.

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	3
<i>Федій Ольга Андріївна</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	4
<i>Каранузова Наталія Дмитрівна</i> КОНТРОЛЬ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	19
<i>Мієр Тетяна Іванівна, Широков Денис Леонідович</i> НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: ГЕНЕЗА ФЕНОМЕНУ, КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД У РАНЗІ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ, ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ПЕРШОКЛАСНИКІВ	28
<i>Богута Валентина Миколаївна</i> ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	40
<i>Власенко Наталія Олександрівна</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	50
<i>Кулімова Юлія Григорівна, Звенігородська Анна Ігорівна</i> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМ СУЧАСНОГО УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	59
<i>Матвієнко Леся Григорівна</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ ЛАБОРАТОРІЇ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ	67

<i>Мірошніченко Тетяна Віталіївна</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ.....	75
<i>Муращенко Олена Валентинівна</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ.....	84
<i>Pogrebnyak Volodymyr</i> FORMING DEMOCRATIC CITIZENSHIP OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER-TO-BE AT A HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT	94
<i>Починюк Євгенія Анатоліївна, Слинко Неля Валеріївна</i> ЕРГОНОМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПРЕДМЕТНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ФАКТОР ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В НУШ	104
<i>Процай Людмила Петрівна, Гібалова Наталія Володимирівна</i> РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	116
<i>Юхно Катерина Василівна, Павленко Юлія Григорівна</i> ВИВЧЕННЯ ТРИПІЛЬСЬКИХ ОРНАМЕНТІВ У СТУДІЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	130

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: від 8 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 – через один рядок посередині великими літерами, напівжирним шрифтом;

Ім'я, прізвище автора (ів) мовою статті – через один рядок курсивом, напівжирним шрифтом, прізвище автора (ів) – великими літерами. Науковий ступінь та посада автора (ів) – у наступному рядку. Вирівнювання по правому краю.

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, прізвище автора (ів) англійською мовою; 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. 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 (для пересилання збірника), контактні телефони і e-mail.

Контакти:тел. +38(099)9251722 – Павленко Юлія Григорівна
e-mail: iuliiia.pa77@gmail.com

Зразок оформлення статті

УДК 331.65:069

НАЗВА СТАТТІ

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*

Анотація мовою статті (45-50 слів).

Ключові слова мовою статті (5-10 слів).

Анотація англійською мовою (розширена – 120-250 слів).

Ключові слова англійською мовою (5-10 слів).

НАЗВА СТАТТІ (англійською мовою)

Ім'я, прізвище англійською мовою

Текст статті. Текст статті. Текст статті. Текст статті. Текст статті. Текст статті. Текст статті. Текст статті. ...

Література

- 1.
- 2.
- 3.

Щорічне наукове видання

**ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ
У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ**

**Збірник наукових праць
Випуск 2**

Відповідальні за випуск: **О. А. Федій, Ю. Г. Павленко**

Видано в авторській редакції

Підписано до друку 29.11.2019 р.

Формат: 60x84/16. Друк офсетний.

Гарнітура «Times New Roman»

Ум. друк. арк. 8,7. Зам. № 3810. Наклад 100 прим.

Видавництво «Сімон»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ПЛ № 17 від 23.03.2004 р.

36000, м. Полтава, вул. Пушкіна, 42.

simon@simon.com.ua