



Технології інтеграції змісту освіти



Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної
освіти ім. М. В. Остроградського

Технології інтеграції змісту освіти

*Збірник наукових праць
Всеукраїнського круглого столу
«Інтеграція змісту освіти в профільній школі»
(17 квітня 2019 р.)*

Випуск 11

Полтава – ТОВ «АСМІ» – 2019

УДК 37.014.542
Т38

Рекомендовано до друку вченою радою
Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського (протокол № 2 від 25 квітня 2019 р.)

Члени редакційної колегії:

дійсний член НАПН України, д-р пед. наук, проф.
дійсний член НАПН України, д-р пед. наук, проф.
д-р філос. наук
д-р пед. наук, проф.
д-р пед. наук
д-р пед. наук

Ільченко В. Р.
Бурда М. І.
Клепко С. Ф.
Гриньова М. В.
Гуз К. Ж.
Білик Н. І.

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

Технології інтеграції змісту освіти: зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого
Т38 столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р.,
Полтава / [головн. ред. В. Р. Ільченко]. - Вип. 11. - Полтава : ТОВ
«АСМІ», 2019. - 184 с.

ISBN 978-966-182-584-9

Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнського круглого столу
«Інтеграція змісту освіти в профільній школі» (17 квітня 2019 р.) містить
результати досліджень учених і вчителів-практиків щодо актуальних освітніх
проблем формування наукової картини світу та життєствердного національного
образу світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей.

Пропонується науковцям, методистам, учителям-практикам, яких
цікавлять проблеми цілісної освіти та інтеграції змісту освіти.

УДК 37.014.542

ISBN 978-966-182-584-9

© ПОППО, 2019
©ТОВ «АСМІ», 2019

ПЕРЕДМОВА

У збірнику наукових праць відомі в Україні та світі вчені – філософи, педагоги, психологи та учителі-практики висвітлюють стратегічні та практичні напрями інтеграції вітчизняного змісту освіти.

Матеріали наукового видання розміщено за трьома розділами.

Розділ I «Теоретико-методичні засади інтеграції змісту освіти, формування цілісного світогляду життєствердного образу світу суб'єктів навчання».

Розділ містить 26 наукових праць (академіки Ільченко В. Р., Шевченко Г. П., член-кореспондент Гриньова М. В., доктори наук: Гуз К. Ж., Мариновська О. Я., Москалик Г. Ф., Висоцька О. С., Піддячий М. І., Стрельников В. Ю., Год Б. В., Лавріненко О. А., Семергей Н. В., Самодрин А. П., Ляшенко А. Х. та ін.), які фактично є системою лекцій із проблем інтеграції змісту освіти, що охоплюють дошкілля, початкову, основну, старшу і вищу школи, і можуть стати в нагоді викладачам закладів вищої освіти, лекторам закладів післядипломної педагогічної освіти при розкритті ідей освіти сталого розвитку, ідей Нової освіти, що пропагуються елітою планети – Римським клубом (<https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>).

Розділ II «Інноваційні аспекти реалізації цифрової освіти, віртуальної реальності».

Цей розділ присвячений вирішенню проблем формування матеріальної бази Нової освіти, її основної ознаки – цілісного світогляду представників суспільства, яке в XXI ст. складе «єдину планетарну цивілізацію», як передбачають автори ювілейної доповіді Римського клубу «Come On» (2018). Переклад назви доповіді застерігає – «Не здумай нас обманути», «Приєднуйся до нас!».

Розділ III «Засоби діагностики ефективності дидактичного процесу».

У розділі розкриваються питання психологічних досліджень впливу цілісності змісту освіти на розвиток особистості учня (Моргун В. Ф.); літературного компоненту у науковій картині світу (Білик Н. І.); психологічних засобів діагностики духовних цінностей старшокласників (Помиткін Е. О.); цілісності змісту освіти як умов проєкологічного виховання учнів (Сєдих К. В.).

У цьому розділі зацікавлені знайдуть рекомендації до визначення IQ, EQ, LQ вербального і невербального інтелекту суб'єктів освітнього процесу, їхнього емоційного інтелекту та інтелекту любові, впливу дидактичного процесу на здоров'я.

З М І С Т

Розділ I.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ, ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ, ЖИТТЄСТВЕРДНОГО ОБРАЗУ СВІТУ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ	С.
	Роль архетипів в інтеграції змісту національної освіти	
	Зелюк В. В.	6
	Інтеграція змісту профільної школи як умова формування цілісного світогляду молодих поколінь	
	Ільченко В. Р.	10
	Роль предметів математичного циклу у формуванні життєствердного образу світу старшокласників	
	Гуз К. Ж.	14
	Духовність особистості як складник її життєствердного образу світу	
	Шевченко Г. П.	19
	Становлення національного образу світу учнів засобами інтеграції змісту освіти	
	Мариновська О. Я.	22
	До сучасних проблем модернізації української школи	
	Москалик Г. Ф.	32
	Інтегрований підхід у дошкільній галузі освіти	
	Богущ А. М.	34
	Цілісність змісту освіти як умова збереження здоров'я учнів	
	Дудко С. Г., Дудко Л. М.	37
	Аспекти екологічної безпеки іграшок у площині формування здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку	
	Коченгіна М. В.	44
	Інтеграція змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку в практиці роботи закладів освіти Дніпропетровщини	
	Висоцька О. Є.	50
	Формування екологічної свідомості учнів засобами інтегрування змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку	
	Добрянська О. М., Яворенко Л. Е.	54
	Інтеграція змісту освіти як предмет освоєння в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів	
	Олійник І. М.	58
	Систематизація як провідний принцип формування змісту інтегрованого курсу «природничі науки» і засіб формування наукової картини світу учнів	
	Засєкіна Т. М.	63
	Інтеграція змісту освіти профільного навчання як одного з етапів неперервної освіти	
	Зламанюк Л. М.	68
	Сучасний підхід до інтеграції навчання природничих наук у педагогічному університеті	
	Гриньова М. В.	74
	Поступ людини і суспільства засобом праці	
	Піддячий М. І.	77
	Засоби сучасних технологій навчання для забезпечення інтеграції змісту освіти	
	Стрельніков В. Ю.	83
	Методологічні основи формування екологічного складника наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей	
	Гринюк О. С.	87

	Профільність – закон природи	
	<i>Самодрин А. П.</i>	95
	Ідеї цілісної освіти у ренесансно-гуманістичній парадигмі виховання «нової людини» у ранній новий час	
	<i>Год Б. В., Год Н. В.</i>	101
	Європейський проторенесансний рух «Devotio moderna» та цілісна виховна парадигма ордену єзуїтів: педагогічна компаративістика	
	<i>Лавріненко О. А., Зузяк Т. П.</i>	108
	Категоріальне тлумачення поняття «якість цілісної освіти»	
	<i>Семергей Н. В.</i>	112
	Цілісна освіта та педагогіка цілісного світорозуміння: освітософія категорій, історичні витоки та сучасні актуалітети	
	<i>Басенко Р. О.</i>	116
	Наукові ідеї В. І. Вернадського та сучасні умови формування у школярів наукової картини світу	
	<i>Романова Н. В.</i>	123
	Система знань з хімії як складник наукової картини світу та образу світу старшокласника	
	<i>Ляшенко А. Х.</i>	126
	Діяльнісний підхід до навчання (з досвіду роботи опорного закладу «Шишацька спеціалізована школа ім. В. І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області»)	
	<i>Ярова Р. О.</i>	132
Розділ II.	ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ, ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ	
	Кабінет цілісного світогляду в старшій школі	
	<i>Льченко О. Г.</i>	137
	Погляд крізь майбутнє: навчати, використовуючи віртуальну реальність	
	<i>Чарченко П. С.</i>	140
	Які типи цифрового контенту доцільно використовувати в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду	
	<i>Голота О. В.</i>	147
Розділ III.	ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ	
	Психологічні дослідження впливу цілісності змісту освіти на розвиток особистості учня (інтелекту, мотивації навчання)	
	<i>Моргун В. Ф.</i>	152
	Літературний компонент у науковій картині світу та образі світу старшокласника як умова формування емоційного інтелекту	
	<i>Білик Н. І.</i>	160
	Психологічні засоби діагностики духовних цінностей старшокласників	
	<i>Помиткін Е. О.</i>	168
	Цілісність змісту освіти як умова проекологічного виховання учнів у підтримуючій моделі взаємодії	
	<i>Седих К. В.</i>	175
	РЕКОМЕНДАЦІЇ	
	учасників Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі» (17 квітня 2019 р., м. Полтава)	179

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ,
ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ,
ЖИТТЄСТВЕРДНОГО ОБРАЗУ СВІТУ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАННЯ

УДК 37.032

Зелюк В. В., м. Полтава

РОЛЬ АРХЕТИПІВ В ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Уперше у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі порушено проблему та представлено пропедевтичний аналіз інтеграції ментально-психологічної методології архетипу нації у теорію розвитку цілісної освіти. Запропоновано концептуально-теоретичні, історико-культурологічні та освітньо-філософські виміри місця і ролі архетипів нації в інтеграції змісту освіти. З'ясовано методологічний дуалізм осмислення феномену архетипів у площині цілісної освіти: з одного боку – архетипи української нації збагачують сучасність ідеєю цілісної освіти, з іншого – архетипи пропонують ціннісно-смыслову основу цілісної освіти, «вказують» вектори розвитку її змісту. Наголошено на вагомому методологічному потенціалі категорії «архетип» у суспільній легітимації (визнанні) та теоретичному обґрунтуванні стратегій інноваційного розвитку сучасної освіти України.

Ключові слова: цілісна освіта, інтеграція змісту освіти, архетип, архетипна методологія, українська нація, національна ідентичність, стратегія розвитку освіти, педагогіка цілісного світорозуміння.

In the article, for the first time in the domestic scientific and pedagogical discourse, the problem of integrating the mental-psychological methodology of the archetype of a nation into the theory of the development of holistic education is raised. Conceptual-theoretical, historical-cultural, educational-philosophical dimensions of the place and role of the archetypes of the nation in the integration of the content of education are proposed. The methodological dualism of understanding the phenomenon of archetypes in the plane of holistic education has been clarified: on the one hand, the archetypes of the Ukrainian nation enrich modernity with the idea of holistic education, on the other, archetypes offer a value-semantic basis for holistic education, "indicate" the development vectors of its content. A significant methodological potential of the "archetype" category in public legitimization (recognition) and theoretical substantiation of innovative development strategies of modern education in Ukraine was noted.

Key words: holistic education, integration of educational content, archetype, archetypal methodology, Ukrainian nation, national identity, strategy for the development of education, pedagogy of holistic world outlook.

*Небо й некло борються в серці Мудрого,
тож хіба може він бути бездіяльним,
без справи, без подвигу, без користі для людей.*

Г. С. Сковорода

Постановка проблеми. Мотивуючими рядками, що винесені в епіграф допису, патріарх української філософії закликає кожного до активного, творчого та діяльного життя, звеличує Подвиг і Діяльність як есенційні чесноти особистості. У цьому контексті цілком природно постає питання про первинні джерела людської активності, про взірці та орієнтири для гуманістичного та людинотворчого цілепокладання. Не є винятком й освітня сфера, у

якій питання першооснов її змісту, природи цінностей і смислів покладені в основу виховного ідеалу, становлять зміст ключових теоретико-методологічних та освітософських проблем. У пошуку відповідей на питання про першооснови національної освіти, на наш погляд, треба звернути увагу на архетип як масштабну філософсько-етнологічну та психологічну категорію, обґрунтування якої дає змогу зрозуміти джерела «вихідних даних», шляхи формування першообразів, джерела аксіології та національної ідентичності етносу.

Цілі статті: обґрунтувати науково-теоретичні основи використання методології архетипу у дослідженні шляхів інтеграції змісту освіти та побудови сучасної парадигми цілісної освіти та цілісного світорозуміння. У статті окреслено концептуально-теоретичні, історико-культурологічні та освітньо-філософські виміри місця і ролі архетипів нації в інтеграції змісту освіти, запропоновано наукове осмислення методологічного потенціалу категорії «архетип» у суспільній легітимізції (визнанні) та теоретичному обґрунтуванні стратегій розвитку національної освіти України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «архетип» запропоновано у філософській спадщині К. Юнга [17] й нині набуло статусу міждисциплінарної категорії, хоча його основи належать психологічному пізнанню. Окремі аспекти аналізу соціокультурних, ментальних і національних аспектів розвитку під кутом зору архетипної методології представлено у працях зарубіжних (Б. Бетгельхейм, Е. Вайцекер [2], Л. Гумільов, М. Луїза, Дж. Лакофф, В. Пропп, Д. Соколов, Ж. Фоконьє, фон Франц та ін.) та вітчизняних (А. Бичко, М. Грушевський, О. Гордійчук [3], К. Гуз [4], О. Донченко [5], В. Ільченко [7; 14], Я. Калакура [8], О. Когут, Л. Костюк [10], В. Кремінь, С. Кримський [12-13], М. Міщенко [15], О. Рафальський [8], М. Попович, Ю. Романенко [5], А. Сагайдак [16], Д. Чижевський, М. Юрій [8] та ін.) учених.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналізуючи теоретичний зміст поняття «архетип», зазначимо, що первинно цей термін було вжито у філософській спадщині К. Г. Юнга, який пов'язав його із колективним несвідомим, первинними структурами, що представлені ідеями, переживаннями, почуттями, образами, сюжетами, нарешті – традиціями [17, с. 25-30]. Поняттям «архетип» прийнято називати «архаїчно-міфологічні» образи, екзистенціали буття народу, інваріанти, досвід минулих поколінь, у яких свідоме і несвідоме виступає в єдності. Архетип – це те колективне несвідоме, яке є основою формування сучасної духовної та матеріальної культури [3, с. 15–16]. Важливо підкреслити, що архетип лежить у площині менталітету нації та формується під дією географічних, природно-кліматичних, історичних, культурно-психологічних та інших чинників. До ознак архетипу належать: первинність, колективне несвідоме, універсальність, спадковість, образність, повторюваність, стійкість, символізм, апріорність, схематичність. Архетип це те, що є передумовою майбутніх образів, їхньою схемою, а першообраз набуває дійсних характеристик тоді, коли проникає у свідомість і наповнюється матеріалом свідомого досвіду. Треба звернути увагу, що архетип належить до етнічності, у якій займає місце інваріантного архетипічного ядра. Прикладів архетипів чимало: уявлення про «віче» і демократію, архетип Матері та Землі, архетип Долі тощо [8, с. 86–90; 1, с. 173].

Важливо наголосити, що архетип є біологічним феноменом, адже локалізує інстинктивну природу. Більше того, архетип пов'язують із пізнанням цілісної психіки суб'єкта. Архетип як вроджений інстинкт до чогось (цінності Матері, Свободи, Батьківщини тощо) забезпечує трансляцію національної культури, дає змогу зберегти її першообразність та історичність [6, с. 10]. Можна стверджувати, що під архетипами розуміють колективно повторювані форми сприйняття і розуміння, що виконують роль організуючого принципу інтеграції колективного несвідомого у сферу соціальної свідомості. Структурно архетипи складаються із психічної першооснови, яка була властива певному етносу на початку його становлення та національного досвіду, певних подій, що чинили на етнос тривалий вплив, приміром сакральний або військовий [16, с. 204].

Обґрунтовуючи інтеграцію архетипної методології до аналізу проблем цілісної освіти, насамперед треба звернути увагу на науковий доробок видатного українського вченого

С. Кримського, якому належить беззаперечний пріоритет у науковому осмисленні та аналізові феномену архетипу. На його думку, ідея цілісності як універсуму властива українській ментальності у тріаді дім – поле – храм. Дім означає святе довкілля людини, її нішу в Універсумі. Поле – життєвий топос людини, поле життя, простір розвитку. Храм – сакральність, святині етносу, його єдність і цілісність у категоріях земного та небесного [13, с. 274]. Українські архетипи виявляють себе як символи у міфах, казках, прислів'ях, приказках, обрядах і традиціях. Більше того, ідея цілісності пронизує структуру та зміст українського архетипу, його складники становлять цілісність, відображаючи єдність світу, діалектичний зв'язок тілесного та духовного, матеріального та ідеального [15, с. 91]. Треба підкреслити, що К. Гуз, розкриваючи роль архетипів у формуванні українського національного середовища, звертає увагу на те, що український термін «освіта» містить алюзію із поняттям «світ». Відтак ідея цілісності світу відповідає ідеї цілісної освіти та інтеграції змісту навчання [4, с. 26].

Відтак, на нашу думку, архетипи відіграють пріоритетну роль у теоретичному обґрунтуванні ідей цілісної освіти та інтеграції змісту освіти. Це виявляється у двох науково-методологічних аспектах.

Перший: архетип як колективне несвідоме забезпечує наявність ідеї цілісної освіти, яка є іманентною, природною українському архетипному середовищу. Можна констатувати, що поява ідеї цілісної освіти обумовлена первинністю її образу у колективній свідомості українського суспільства, її внутрішньою властивістю народу, його життєво-необхідною потребою. У добу глобалізації «колективний дух», «загальний розум», «пасіонарність особистостей» актуалізує ідею цілісної освіти як основну умову виживання нації в умовах викликів сучасної цивілізації. Більше того, архетипи пропонують уявлення про цілісний образ світу та життєстверджуючу життєву позицію, побудова яких стає основним завданням цілісної освіти.

Другий: архетипи є постачальниками ціннісно-сислової основи цілісної освіти, забезпечують її сукупністю цінностей (Свобода, Доля, Матір, Жінка тощо), вказують напрями розвитку її змісту. Для втілення ідеї та досягнення пріоритетів цілісної освіти, насамперед, виникає питання про джерела загальних концептів, константних ідей, набір ціннісних орієнтацій, що є універсальними, інваріантними складниками цілісного світорозуміння. Іншими словами: звідки ми дізнаємося про цінності, про те, що становить основу цілісного світорозуміння, де ми черпаємо активність для цілепокладання певних ідей, образів тощо. Єдиною відповіддю на ці питання є уявлення про архетип як етнічно-ментальне джерело сучасних національних цінностей, смислів та універсальних першооснов, що визначають інтереси та систему уявлень народу.

Методологічна інтеграція архетипів у розв'язання питань, що лежать у площині філософії освіти становить виняткове значення, адже дозволяє розглянути сучасні виклики освіти в єдності минулого та майбутнього. Перетворення минулого у символ (архетип) дає змогу виявити ідейне джерело майбутніх смислів – цілісної освіти, підтвердити її історичну обґрунтованість та національну ідентичність. Уявлення про архетипи дає змогу виявити природність демократичного розвитку сучасної української освіти (архетип свободи і віче), верифікувати інтеграцію та цілісність змісту освіти (цілісні архетипи української культури – дім, поле, храм) тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтеграція методологій, між- і трансдисциплінарність нині набувають статусу соціокультурного мейнстріму та наукового «тренду» сучасності [9, с. 13]. Почасти – це є відкупом науковій моді, та лише в окремих випадках – одним із основних шляхів виявлення сутнісного стану речей. На наш погляд, інтеграція архетипної (ментально-психологічної та філософської за змістом) методології у вирішення теоретичних питань побудови сучасної освітньої парадигми є виправданим концептуальними узагальненнями: цілісна освіта та життєстверджувальний національний образ світу відповідає первинній ментально-психологічній і культурно-історичній основі української нації. Уявлення про архетипи як колективне несвідоме свідчить, що ідея цілісної

освіти першопочатково закладена у ментально-етнічній основі українців. Більше того, саме архетипні уявлення стають постачальником основного змісту освіти, відіграють роль її ціннісно-світоглядної основи. Запропонована студія є першим кроком у позначенні кола проблем, розв'язанню яких значно прислужиться спроба інтеграції архетипної методології до предметного поля освітософського дискурсу.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О. В. Українська національна ментальність та освітня культура : точки стикування. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2008. Вип. 34. С. 173–180.
2. Вайцекер Е., Війкман А. Come on! Капіталізм, недалекоглядність, населення і руйнування планети. Доповідь Римського клубу. Київ : Саміт-книга, 2019. 276 с.
3. Гордійчук О. О. Архетипи української ментальності : соціально-філософський аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки*. 2010. Вип. 1 (84). С. 15–19.
4. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
5. Донченко О. А., Романенко Ю. В. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психо-політичного повсякдення) : монографія. – Київ : Либідь, 2001. 334 с.
6. Євтушенко І. В. Архетип як універсальна категорія / І. В. Євтушенко // *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. – 2018. – Vol. 3 (7). – P. 9-13.
7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Цілісна освіта «Довкілля» як варіант складової освіти для сталого розвитку / В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз // *Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. : в 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 3 : Загальна середня освіта, 2012. – С. 137-148.*
8. Калакура Я. С., Рафальський О. О., Юрій М. Ф. Ментальний вимір української цивілізації / Я. С. Калакура, О. О. Рафальський, М. Ф. Юрій. – К. : Генеза, 2017. – 560 с.
9. Клепко С. Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 13–23.
10. Костюк Л. Б. Етнічна ментальність українців як основа соціокультурної інтеграції. *Нова парадигма : журнал наукових знань*. Київ : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. Вип. 66. 237 с.
11. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
12. Кримський С. Б. Архетипи української культури. *Вісник НАН України*. 1998. № 7–8. С. 74–87.
13. Кримський С. Б. Архетипи української ментальності. Дім – Поле – Храм. *Проблеми теорії ментальності* / відп. ред. М. В. Попович. Київ : Наукова думка, 2006. С. 273–299.
14. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / К. Ж. Гуз, О. С. Гринюк, В. Р. Ільченко та ін. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 192 с.
15. Міщенко М. М. Українські національні архетипи : від колективного несвідомого до усвідомленої національної ідентичності (до актуальності методології архетипічного аналізу). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Філософія. Філософські перипетії*. 2014. № 1130. Вип. 51. С. 90–94.
16. Сагайдак А. Н. Архетипы коллективного бессознательного в украинской культуре. *Вестник ОНУ имени И. И. Мечникова*. 2008. Вып. 5. С. 204–207.
17. Юнг К. Г. Архетип и символ. Москва : Ренессанс, 1991. 300 с.

Відомості про автора:

Зелюк Віталій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ МОЛОДИХ ПОКОЛІНЬ

Розглядається проблема інтеграції змісту освіти старшої школи на прикладі природничо-математичних і літературознавчих предметів із метою формування наукової картини світу, образу світу випускників, їхнього наукового мислення, цілісного світогляду.

Ключові слова: інтеграція змісту профільної школи; природничо-математичні, літературознавчі предмети; наукова картина світу; життєствердний образ світу; загальні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу; цільові установки формування в учнів НКС, образу світу; онтодидактичний стрижень встановлення цілісності знань освітньої галузі.

The article deals with the problem of integration of the content of higher education education with the example of natural-mathematical and literary subjects in order to form a scientific picture of the world, the image of the world of graduates, their scientific thinking, a holistic outlook.

Key words: integration of the profile of the school; natural-mathematical, literary subjects; scientific picture of the world; life-affirming image of the world; general laws of nature, ecology, development of the literary process; target setting of the formation of students in the NKS, the image of the world; an ontodidactic rod for establishing the integrity of knowledge in the educational field.

Постановка проблеми. Кожній людині нині потрібне цілісне світорозуміння і цілісний світогляд, що уможливорює передбачення майбутнього, відповідальне ставлення до втручання процесів техногенної цивілізації в рівновагу природних і соціальних систем довкілля, завдяки світорозумінню, що забезпечує зважені рішення стосовно завдань, що відносяться до екологічних проблем, питань раціонального природокористування, маніпуляції свідомістю за допомогою ЗМІ тощо. Різко загострилося протиріччя між високим ступенем відповідальності сучасної людини перед довкіллям, людством, майбутніми поколіннями за результат трудової, професійної діяльності, вибір рішень екологічних проблем і відсутністю у свідомості випускників загальноосвітньої школи наукової картини світу, наявності у них життєствердного образу світу, що забезпечує розуміння цих проблем і вироблення адекватних підходів до їх вирішення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «наукова картина світу» дозволяє розкрити сутність процесу відображення системи знань, накопичених людством, у свідомості окремої людини, її світосприйнятті й світогляді. Наукова картина світу – це форма систематизації наукових знань, що включає вихідні теоретичні поняття, принципи і гіпотези різних галузей науки, характерних для певного етапу в її розвитку, що об'єднуються на основі загальних закономірностей природи, екології та культури [4; 5].

Знання, що складають наукову картину світу, – це продукт системного узагальнення знань, одержуваних із різних навчальних предметів, зокрема природничо-математичних і літературознавчих.

У центрі наукової картини світу – людина з усіма її життєво важливими проблемами, потребами, інтересами і цінностями. Їй важливо розуміти, яким чином вона пізнає дійсність, що при цьому відчуває, через що їй необхідно пройти, перш ніж вона отримає задоволення від процесу осягнення істини і можливостей свого розуму.

Наукова картина світу (НКС) – це модель, в основі якої лежать дані конкретних наук про природу, інтегровані на основі загальних закономірностей науки, що можна розкласти на закономірності природи, екології, культури, оскільки в освітньому процесі НКС має

формуватися вчителями в процесі інтеграції змісту навчального предмету таким чином, щоб кожний учень міг створювати свій образ світу – особистісно значущий складник НКС. У процесі систематизації змісту предметів, згортання і компактного виразу значних обсягів змісту різних освітніх галузей формується цілісне уявлення про дійсність, досягається розуміння знань учнями. Перш за все необхідна інтеграція змісту освітніх галузей «Природознавство» і «Математика», тобто природничо-математичних предметів, оскільки математика є мова природи. Без знань про досягнення культури НКС буде неповною, тому при формуванні її необхідно інтегрувати також і зміст літературознавчих предметів.

Ціль статті: показати шляхи формування у старшокласників НКС, життєствердного образу світу як умови відповідальності молодих поколінь перед суспільством, природою.

Викладення основного матеріалу дослідження. Наукова картина світу, образ світу учнів у нормативних документах – Державному стандарті освіти, за винятком літературного компоненту освітньої галузі «Мови і літератури», в програмах не згадується, – у наукових дослідженнях розглядається як складне утворення із системно-ієрархічною будовою, засноване на єдності когнітивних і чуттєво-образних компонентів знання про дійсність, як образ дійсності, який необхідно сформувати у свідомості учнів шляхом інтеграції знань, одержуваних у курсах усіх предметів, що вивчаються в загальноосвітній школі.

В освітньому процесі НКС виконує різні функції – світоглядну, функцію системного представлення знань, функцію формування наукового стилю мислення учнів.

Особливість особистісно значущого складника НКС – образу світу людини в тому, що вона включає в себе не тільки форми наукового знання, а й релігійного, знання «життєвої мудрості і здорового глузду». Д. Леонт'єв писав із цього приводу: «Людина виходить за межі біологічних потреб і соціальних ролей, долає ситуативність своєї поведінки завдяки думці, уяві й символізації. За їх допомогою він створює не тільки картину світу такого, як він є, але й картину бажаного світу, і картини інших можливих світів; вона пов'язує у свідомості актуальну ситуацію з багатьма іншими обставинами, які не присутні в ній безпосередньо, в тому числі з її віддаленими причинами і наслідками, вона знаходить цілісність картини світу у часовій перспективі, стає здатною планувати свої майбутні дії й оцінювати сенс будь-якої своєї дії, або зовнішньої обставини в контексті не миттєвої ситуації, а всього свого життя і в ширшому контексті» [3, с. 36-37]. Образ світу людини – це вихідний пункт і результат її взаємодії з дійсністю [2, с. 102].

Формування в учнів наукової картини світу, яка б об'єктивно відображала реальність, вимагає включення в процес навчання елементів знань не тільки тих, які зустрічаються в підручнику, а й отриманих у процесі взаємодії з об'єктами середовища життя на уроках у довкіллі, осмислення ролі наукового знання і мислення в розв'язанні проблеми збереження життя на Землі.

Формування НКС учнів – процес складний. Дослідження показують, що в більшості випадків цей процес носить нині переважно стихійний характер. Як показав аналіз педагогічних джерел, нормативних документів і проведене нами опитування керівників шкіл, учителів природничо-математичних, літературознавчих предметів, основними причинами такої ситуації є: відсутність в інваріантній частині Державного стандарту, в навчальних програмах цільової установки на формування НКС, образу світу у школярів; практично відсутність методичних посібників і рекомендацій, дидактичних матеріалів з названих предметів для вчителів з даного питання; неузгодженість навчальних програм, послідовність їх вивчення, що порушує спадкоємність цілісної освіти й ускладнює встановлення міжпредметних зв'язків, необхідних для формування НКС учнів. У програмах не передбачено час на проведення спеціальних занять узагальнювального типу, зорієнтованих на засвоєння основних понять НКС, життєствердного національного образу світу. Майже 80% педагогів оцінюють як недостатню свою компетентність у питанні формування НКС та образу світу учнів. Одна з основних причин – ці поняття не фігурують в ЗНО. Не дивлячись на те, що еліта планети – Римський клуб оголосили XXI ст. віком Нової освіти, основним пунктом якої є цілісний світогляд, цілісне світорозуміння молодих поколінь [7], які можливо

формувати в процесі інтеграції змісту освіти, що призводить до наявності в учнів наукової картини світу, життєствердного образу світу як її особистісно значущого складника.

Проведене нами дослідження на базі експериментальних шкіл Полтавської, Дніпропетровської областей показало, що в учнів випускних класів різних профілів можна досягти сформованості НКС, образу світу за таких умов:

1. Цільовими установками учнів у засвоєнні предметів, що реалізують освітні галузі «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент), на які орієнтуються вчителі цих предметів, повинні стати:

– оволодіння науковою термінологією, що стосується формування НКС, образу світу учня, зокрема, оволодіння здатністю оперувати базовими закономірностями природи, екології, розвитку літературного процесу в процесі моделювання НКС і образу світу;

– уміння інтегрувати знання, отримані в межах одного предмету, із знаннями, отриманими під час вивчення інших предметів на основі базових закономірностей;

– розуміння ролі цих закономірностей, понять, пов'язаних із ними в об'єднанні фактологічних знань у цілісність як умову досягнення високих рівнів інтелекту, цілісності свідомості, соціальної зрілості;

– уміння структурувати знання, узагальнювати і моделювати свій життєствердний образ світу на різних етапах навчання, ілюструючи його фото, символами, в тому числі почерпнутими під час систематичних уроків у доквітлі.

2. Кожен учитель повинен чітко уявляти собі загальну модель НКС учнів у системі основних понять зі свого предмету та змісту освітніх галузей, на яких вона будується.

Під час формування НКС, образу світу спільними зусиллями вчителів природничо-математичних, літературознавчих предметів формується ядро знань про дійсність, яке має бути засвоєно всіма без виключення учнями.

Аналіз матеріалів, представлених в науковій і методичній літературі, й діагностичній експеримент, проведений на початку дослідження, показали, що переважна більшість учнів старших класів, незалежно від профілю класу, мають стихійно сформовані уявлення про поняття НКС, образ світу. Крім того, у старшокласників слабка мотивація оволодівати цими поняттями, оскільки вони не фігурують в завданнях ЗНО.

Умови формування НКС, її особистісно значущого складника – образу світу визначають науковий потенціал суспільства і, отже, рівень розвитку держави. Як вказував В. І. Вернадський, «наука – природне явище, вона в загальнообов'язковій формі пов'язує кожну людину зокрема і суспільство в цілому з біосферою і ноосферою» [1]. У Ювілейній доповіді Римського клубу ця думка набула підтвердження – ХХІ ст. проголошено віком Нової освіти, центральним пунктом якої має бути цілісний світогляд суспільства тих країн, які залишаються на політичній карті світу [<https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>]. Експлікатом цілісності є підлягання її елементів єдиним загальним закономірностям [6, с. 217]. Це можуть бути закономірності науки як складника культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Методологічні основи формування наукової картини світу учнів, життєствердного образу світу кожного учня обумовлюють:

1) Наявність у Державному стандарті освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» (літературний компонент) переліку об'єктів та явищ, які підлягають вивченню безпосередньо в доквітлі учня; понять, які слугують онтодидактичним стрижнем встановлення цілісності знань всіх компонентів кожної освітньої галузі, випереджальними організаторами знань, основою здійснення наступництва у формуванні цілісності знань про дійсність при переході учнів з класу в клас; державних вимог до рівня сформованості цілісності знань про дійсність, наукової картини світу, образу світу. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів мають включати вимоги до вмій учнів, встановлювати різні рівні цілісності знань; контроль і корекцію комплексної оцінки ефективності освітнього процесу щодо засвоєння цілісності знань про дійсність.

2) Зміст компонентів означених освітніх галузей, втілених у предметах природничо-математичного та літературознавчого циклів, має містити наскрізні закономірності природи, екології, розвитку літературного процесу, спільні для всіх означених предметів наскрізні поняття шкільної освіти, які в кожний момент навчального процесу можуть використовуватися в ролі основи інтеграції знань як з освітніх галузей, так і з відповідних предметів.

3) Цілісність освітнього процесу має забезпечуватися навчальним середовищем: Державним стандартом освіти, системою навчальних комплектів з предметів означених циклів, матеріальною базою школи, перш за все, кабінетом цілісного світогляду, екологічною стежкою, навчально-дослідною ділянкою, злагодженою діяльністю вчителів задля реалізації методичної системи формування наукової картини світу та образу світу.

4) Процес засвоєння учнями знань як двостороння науково обґрунтована діяльність учителів і учнів повинен бути спрямований на неперервне формування у свідомості учнів цілісності знань про середовище життя, наукову картину світу, образу світу як особистісно значущої системи знань про дійсність, на розвиток інтелекту та ключових компетентностей учнів, що базуються на природних потребах дитини (у дослідженні, конструюванні, моделюванні об'єктів реального світу, у комунікації та синтезі інформації, що засвоюється).

5) Програми та науково-методичні комплекти означених вище предметів мають являти систему, як цілісність знань про природу, а також методи і форми навчання, контролю і корекції знань учнів, які зумовлюють злагоджену діяльність учителів усіх предметів циклу з формування в учнів цілісності знань.

6) Психолого-педагогічні умови формування цілісності знань про дійсність повинні забезпечуватися на 5 рівнях: теоретичного аналізу змісту (до розподілу його на предмети), формування змісту предметів, системи програм, системи навчально-методичних комплектів та планування цілісних результатів навчання предметів природничо-математичного, літературознавчого циклу. Усі рівні повинні мати спільний онтодидактичний стрижень.

Досвід упровадження цілісної природничо-наукової освіти (2008–2017 рр.) показав, що таким онтодидактичним стрижнем може бути система загальних закономірностей природи, екології, розвитку літературного процесу – збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного тану, періодичності процесів у реальності.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. Москва : Наука, 1977. 176 с.
2. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
3. Леонтьев А. А. Личностный смысл и трансформация психического образа. Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. №2.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
5. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / [К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, В.Р. Ільченко та ін.]. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
6. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания. Одесса : Астро-Принт, 1999. 307 с.
7. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!»). URL : <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>].

Відомості про автора:

Ільченко Віра Романівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувачка відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

РОЛЬ ПРЕДМЕТІВ МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТВЕРДНОГО ОБРАЗУ СВІТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглядається роль предметів математичного циклу у формуванні життєствердого національного образу світу старшокласника як особистісно значущого складника наукової картини світу, освітньої характеристики особистості.

Ключові слова: образ світу як вихідний пункт і результат пізнавального процесу; загальні закономірності природи, екології, культури; інтеграція змісту природничо-математичних, літературознавчих предметів; навчальна програма з математики; доцільність змін до навчальних програм.

The role of the subjects of the mathematical cycle in the formation of a life-affirming national image of the world of the senior pupil as a personally significant component of the scientific picture of the world, the educational personality characteristics is considered.

Key words: the image of the world as a starting point and the result of the cognitive process; general laws of nature, ecology, culture; integration of the content of natural-mathematical, literary subjects; math curriculum; the expediency of changes to the curriculum.

Постановка проблеми. Пояснювальна записка навчальної програми з математики (10–11 кл.) визначає мету базової загальної освіти: розвиток особистості, яка поєднує в собі творчий потенціал, яка готова змінювати і відстоювати національні цінності українського народу; застосовувати набуті знання в реальних життєвих ситуаціях, під час розв'язання практичних завдань і здатності визначати й обґрунтовувати власну життєву позицію. Фактично в меті задекларовано формування життєствердого національного образу світу старшокласників, оскільки освітньою характеристикою особистості є її образ світу – особистісно значущий складник наукової картини світу, як системи знань про дійсність, яка формується внаслідок інтеграції змісту освітніх галузей на основі загальних, спільних для них закономірностей, відкритих наукою.

Аналізу попередніх досліджень і публікацій. Аналізу поняття «образ світу» присвячена значна кількість праць філософів (М. Бердяєв, О. Куракіна, С. Подмазін, М. Попович, Е. Фромм та ін.), психологів (Р. Архейм, Б. Величковський, В. Зінченко, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Петухов, С. Подмазін, С. Рубінштейн, С. Смірнов, дослідників системності гуманітарного (Г. Гачев) та природничо-наукового знання (В. Ільченко) [2, с. 102]. Проте зміст поняття «образ світу» у контексті формування його в процесі вивчення математики, дидактичні основи інтеграції математичних знань спеціально в науковій літературі не розглядалися.

Ціль статті: розкрити зміст поняття «образ світу» та необхідність формування його у старшокласників під час вивчення математики.

Викладення основного матеріалу дослідження. Найповніший психологічний аналіз поняття «образ світу» здійснив С. Смирнов. Під образом світу вчений розуміє впорядковану систему знань людини про світ, про себе, про інших людей, крізь яку заломлюється й опосередковується будь-який зовнішній вплив. Психологія знає багато аналогічних понять: «модель універсуму», «картина світу», «когнітивна карта» і власне «образ світу», що вживалися саме в контексті стимульного підходу [7].

Образ світу не є лише засобом, що використовується для оброблення нав'язаного суб'єктові стимульного впливу і перетворення його на значущий образ із подальшим вибором відповіді на нього. Головний внесок у процес побудови образу предмета або ситуації належить не окремим почуттєвим враженням, а образу світу загалом. Не образ світу

виступає в ролі тієї проміжної ланки, яка обробляє, модифікує і перетворює на почуттєвий образ сенсорні образи, що з'являються в результаті стимуляції органів чуттів, а навпаки, сенсорні образи уточнюють, підтверджують і перебудовують вихідний образ світу. Створення образу зовнішньої реальності є лише актуалізацією тієї або іншої частини вже наявного образу світу, процесом уточнення, виправлення або навіть радикальної його перебудови. Людина не будує образ наново на основі наявної стимуляції і не вводить його потім у картину світу, не виробляє далі відношення до нього і не будує відповідно до цього свою діяльність. Усе відбувається навпаки. І предметне значення, і емоційно-особистісний зміст образу передують його актуальному почуттєвому переживанню і задані всім контекстом нашої діяльності, актуалізованою частиною образу світу. У відповіді на зовнішнє подразнення в кожному акті людської поведінки бере участь образ світу [7].

Для того, щоб та чи інша стимуляція і викликані нею почуттєві враження могли зробити свій внесок у картину світу і тим самим оформитися в образ предмета, процесу тощо, тобто стати елементом образу світу, необхідна особливий складник, що йде від образу світу загалом назустріч стимуляції ззовні. Саме цей складник здійснює функцію ферменту і визначає, які стимули будуть асимільовані образом світу, а які «проігноровані».

Як зазначає С. Смірнов, образ світу не складається з образів окремих явищ і предметів, а від початку розвивається і функціонує як певна цілісність. Це означає, що будь-який образ об'єкта, що викликає подразнення, є не що інше як елемент образу світу, і сутність його не в ньому самому, а в тому місці, у тій функції, що її він виконує в цілісному відображенні реальності. Ця характеристика образу світу визначається взаємозв'язками та взаємозалежностями між елементами самої об'єктивної реальності [7].

Вплив образів світу на стимуляцію ззовні є способом його існування і має спонтанний характер. Цей процес забезпечує постійне апробування образу світу почуттєвими даними, підтвердження його адекватності. При порушенні можливостей такого апробування образ світу починає руйнуватися. Образ світу має формуватися при безпосередньому впливові світу (середовища життя) на органи чуттів дитини. Цього впливу не замінить вплив тексту – необхідна інформація від реальних об'єктів [4, с. 33].

Психологи підкреслюють неперервний процесуальний характер руху від суб'єкта до світу, що переривається лише з утратою свідомості. Образ світу генерує пізнавальні гіпотези не тільки у відповідь на пізнавальне завдання, а постійно. Внутрішні і зовнішні фактори лише модифікують попередній процес, часто інтенсифікують його, можуть спрямувати в інше річище тощо, але не будують його з нуля. Наявність зустрічного процесу до стимуляції від образу світу є необхідною умовою асиміляції образом світу почуттєвих вражень, викликаних цією стимуляцією, включення інформації, яка надходить, у цілісну картину світу суб'єкта. Цей процес має форму генерації пізнавальних гіпотез на всіх рівнях відображення дійсності. Гіпотези є тим «ферментом», що перетворює «сирі» сенсорні дані у «матеріал», із якого будується образ світу. Не суб'єкт додає щось до стимулу, а стимул і викликані ним враження слугують «збільшенням» до пізнавальної гіпотези, перетворюючи її у почуттєво пережитий образ [4, с. 33–35].

Образ світу зароджується й розвивається у процесі освоєння й удосконалення діяльності та спілкування людини. Відображення у ньому найглибших істотних характеристик світу утворює ядерні структури образу світу, що характеризують найзагальніші взаємозв'язки в природі. Вони відображені в загальних закономірностях природи, що проявляються під час вивчення всіх природничо-математичних дисциплін як основа формування цілісності знань в процесі їхньої інтеграції. Загальні закономірності природи разом із поняттями, пов'язаними з ними, є основою систематизації математичних знань.

Структура образу світу дитини формується також відповідно до моделі світу людей, що її оточують, у процесі засвоєння архетипів – системи суспільно вироблених символів, закріплених у мові, предметах культури, нормах і еталонах діяльності.

Система цих символів і утворює відображений простір діяльності людини в реальному світі, що будується за законами цього світу, а не довільно конструюється суб'єктом.

Початковою ланкою формування образу світу є система пізнавальних гіпотез, що невинно генеруються суб'єктом щодо зовнішнього оточення. Цілісна система таких гіпотез, що будується на різних рівнях, і становить образ світу людини, що робить головний внесок у процес формування образу будь-якого предмета або явища, виступаючи як початок і результат окремого пізнавального акту. Такі функції образу світу роблять його участь у процесі психічного відображення реальності найважливішою формою вияву пізнавальної активності суб'єкта, що перетворює вищі рівні психічного відображення на справжню предметну діяльність. Саме через образ світу здійснюється вирішальний вплив суспільно-історичного досвіду і результатів загальнолюдської практики на пізнавальну діяльність індивіда. Тому освітній процес як провідна ланка формування образу світу молодих представників певного суспільства має спиратися на образ його світу, а не руйнувати усталені архетипи. З цієї точки зору мають аналізуватися всі нововведення у зміст освіти та новації в технології навчання, перш за все, інтеграція змісту освіти в профільній школі, формування у старшокласників наукової картини світу. Розуміння образу світу, його соціальної і діяльній природи дає змогу інтерпретувати цей психічний образ як результат діяльності суб'єкта і водночас як форму відображення об'єктивної реальності. Адекватність відображення реальності пояснюється об'єктивним характером суспільного й історичного досвіду, зафіксованого в образі світу людини, а також забезпечується постійним «порівнянням» образу, що створюється, з реальними подіями на сенсорному «вході», варіація якого досягається завдяки участі ефекторних систем у будь-якому акті психічного відображення.

Провідне значення цілісного образу світу і його основи, що забезпечують цю цілісність, визначається тим, що вони дають змогу одержати знання про сутності, а не тільки про те, якою є та чи інша річ, та чи інша подія.

С. Смірнов підкреслює: питання про те, у яку систему включити той чи інший продукт почуттєвого відображення, не може бути вирішене на основі самого складу чуттєвих даних. Сутнісне не може бути просто витягнуте з чуттєвості за допомогою її нескінченно складного перероблення. Воно ніби привноситься у почуттєву копію речі, виходячи із загального контексту діяльності й образу світу за допомогою механізму генерації пізнавальних гіпотез. Цю думку підтверджують наші дослідження. Залежно від наявності чи відсутності цілісного образу світу, в основі якого лежать найзагальніші закономірності природи, екології, розвитку культури, в даному дослідженні розвитку літературного процесу, учні по-різному підходять до розв'язування одних і тих же математичних, фізичних, життєвих завдань.

Тривале домінування стимульної парадигми призвело до того, що центр ваги у вивченні функціонування пізнавальних процесів припав на ту їх частину, що починається з одержання чуттєвих даних та їхнього перероблення (у випадку сприйняття і пам'яті) або зі сприйняття умов певної задачі та її подальшого розв'язування. Не підлягають сумніву доцільність і необхідність вивчення цих процесів, так само як і значення результатів, отриманих на цьому шляху. Але не можна цілком зрозуміти і вивчити певний процес, видаючи одну його ланку за ціле.

Учителі думають, чому діти роблять протилежне моїм очікуванням від проведених екологічних бесід? Діти перекладають «отриманий» матеріал на мову того образу спілкування з природою, який у них уже сформований (можна робити з природою, зокрема з кожною її частиною, все, що забажає людина). Екологія, загальні закономірності екології співзвучні із загальними закономірностями природи (збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі), мають функціонувати в змісті освіти на уроках у дошкільній, починаючи з початкової школи і ще раніше – з дитячого садочка.

Психологи доводять, що образ світу має визначальну роль в ініціації пізнавального процесу, регулює його хід, а також робить головний внесок у результат, що його ми одержуємо після завершення кожного пізнавального акту, оскільки цей результат становить

генеровану образом світу й апробовану стимулом і діяльністю пізнавальну гіпотезу. Таким чином, починаючи вивчення пізнавального акту з моменту впливу стимулу, ми відтинаємо від нього найважливіший складник, який можна порівняти з підводною частиною айсберга, що значно більша, ніж його надводна частина. С. Смірнов справедливо зазначає, що зазвичай стимул привносить лише деяку часткову зміну в образ світу як цілісність і часто оцінюється, вивчається саме ця зміна образу світу, а не модифікований образ світу як результат пізнавального акту. Тому центр дослідницьких програм повинен бути перенесений на вивчення попереднього щодо будь-якого пізнавального акту образу світу та його впливу на характер і результат пізнавального процесу. Частково ця здатність попередньо формується, а потім вивчається її функціонування, актуалізація як відповідь на зовнішній вплив [4, с. 36].

Трохи історії. На початку апробації моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» (1990 р., м. Полтава, ЗОШ № 37) із семи 5-х класів психологи відібрали 2 класи, в яких почав вивчатися предмет «Довкілля» таким чином: тестуванням було виявлено учнів, які мають математичні і лінгвістичні здібності, з числа цих учнів були організовані класи з поглибленим вивченням математики, інформатики та класи з вивченням іноземних мов. Відповідно на предмети, які вивчалися поглиблено, у навчальному плані виділялося додатково по 3 год. на тиждень (за рахунок шкільного компоненту). Не відібрані в елітні класи діти почали вивчати предмет «Довкілля» (4 год. на тиждень замість 1 год., яка виділялася типовим навчальним планом на вивчення предмета «Рідний край»).

Коли всі учні перейшли у 8 клас, директор школи О. Писанський запропонував дати одну й ту саму контрольну роботу в класах із поглибленим вивченням математики та класах із вивченням «Довкілля». Результатам роботи вчителі спочатку не могли повірити: «довкілята» отримали всього 3 «трійки» (із 28 учнів), а «математики» – 13 «трійок» і 1 «двійку» (з 26 учнів), п'ятірок же було в обох класах порівну.

Повторні контрольні засвідчили, що «довкілята» мають більшу здатність до розв'язування задач. Це було зумовлено тим, що у них інший образ світу, інші фундаментальні структури мислення, ніж в однолітків, які навчалися за іншими програмами, незважаючи на те, що в останніх проводилося більше уроків математики [4, с. 36–37].

Образ світу – освітня характеристика, особистісно значуща система знань учня про дійсність – присвоєний складник наукової картини світу як системи знань, що формується на основі загальних закономірностей природи, екології, закономірностей розвитку культури (в даному випадку закономірностей розвитку літературного процесу).

Без цієї умови учням пропонується «засвоїти» суму фактологічних знань, що веде до сегментації свідомості, формування побутового (найнижчого типу) інтелекту.

Важливий внесок у вивчення активних складників пізнавального процесу вносять дослідження впливів емоцій, мотивів, інтересів, установок, однак кожен із цих факторів розглядається, як правило, ізольовано, а не в комплексі їхніх впливів на образ світу людини, тобто найчастіше передбачається їх прямий, а не опосередкований вплив – через модифікацію цілісного образу світу. Необхідно вивчати вплив, що йде від образу світу і передує впливові релевантного стимулу, який несе інформацію про об'єкт, процес пізнання якого ми хочемо вивчити. Без виявлення сформованості образу світу, дослідження його впливу на результативність освітнього процесу при різних методиках вивчення предметів проблематично знайти шляхи підвищення ефективності дидактичного процесу.

Розкриваючи єдність сприймання, мовлення й моторики у відтворенні світу, американський фахівець із генетичної психології мислення Дж. Брунер пише, що відповідність дійсності досягається не так за допомогою простої функції «уявлення світу», як завдяки тому, що вчений називає «побудовою моделі» світу, формуванням НКС і її особистісної складової образу світу. Навчаючись сприймання, учні засвоюють відношення між властивостями об'єктів, що їх спостерігають, і подіями, що з нами відбуваються, навчаються передбачати взаємозалежності подій і перевіряти ці передбачення. Як бачимо, згідно з Дж. Брунером, побудова моделі світу у мисленні людини потребує поєднання спостереження, висловлення думки про нього і практичної перевірки застосування знань про предмет пізнання [1].

Інтеграція позитивних і негативних емоцій, які є пусковим механізмом будь-якої дії людини, визначається радістю від успіху у процесі мислення і побоюванням невдач, негативних результатів. Формування образу світу пов'язане з формуванням складників інтелекту: IQ, EQ, LQ – логічного, емоційного складників та інтелекту любові.

У шкільній практиці набуло застосування поняття природничо-наукової картини світу (ПНКС) як системи знань про природу, створеної на основі загальних закономірностей природи, ядра природничо-наукових знань, яка включає уявлення про матерію і рух, простір і час, взаємодії в природі [4].

Систематизація знань у процесі формування наукової картини світу як результату інтеграції природничо-математичних, літературознавчих знань, приводить до створення у свідомості кожного з учнів образу світу, сприяє переростанню дитячого егоїстичного, необ'єктивованого і через те малозв'язного мислення в розум соціально зрілої особистості, зумовлює цілісність знань учнів про дійсність. Освітній процес має задовольняти ці умови.

Математика як мова природи і основи математичного моделювання в психологічних і соціальних дослідженнях відіграє в цьому процесі головну роль.

Звернувшись до навчальної програми з математики [3], побачимо, що вона викликає багато запитань. Так, сформульована на початку програми мета базової загальної середньої освіти визначає її як розвиток особистості. Освітньою характеристикою особистості є її образ світу [2; 5], який може бути життєствердним, агресивним чи деструктивним. У пояснювальній записці та змісті навчального матеріалу, очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності це поняття не фігурує, як не згадуються й основи систематизації знань із математики – загальні закономірності природи (збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі) та поняття, пов'язані з ними (однорідність простору і часу, симетрія простору і часу).

Як указано в пояснювальній записці, провідним засобом реалізації мети є запровадження компетентнісного підходу.

Практична компетентність передбачає, що випускник закладу загальної середньої освіти вміє будувати, досліджувати найпростіші математичні моделі реальних об'єктів, процесів і явищ, задач, пов'язаних з ними. З програми незрозуміло, де можуть учні брати дані про реальні об'єкти, процеси; розпізнавати проблеми, що виникають у довір'ї; встановлювати відношення між реальними об'єктами навколишньої дійсності (природничими, культурними, технічними тощо) при оволодінні математичною компетентністю, моделювати реальні життєві ситуації; усвідомлювати зв'язок математики та культури, математики та екології, як того вимагає програма при оволодінні учнями ключовими компетентностями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз даних контрольного експерименту, яким було охоплено понад 100 учнів 10-х класів, показав, що для виконання програми з математики в учнів має формуватися наукова картина світу як система знань із природничо-математичних, літературознавчих та інших предметів, в основі якої лежать загальні закономірності природи, екології, розвитку культури; учням мають бути створені умови для формування життєствердного національного образу світу; важливу роль серед них відіграють уроки в довір'ї, теми яких мають бути відображені в програмах у змісті навчального матеріалу. Образ світу як основна освітня характеристика, має фігурувати в ЗНО, в пояснювальних записках предметів і в очікуваних результатах навчально-пізнавальної діяльності учнів. Україна має бути серед країн із суспільством, в якому панує цілісний світогляд, цілісне світорозуміння [6].

Список використаних джерел

1. Брунер Дж. Психология познания. Москва : Прогресс, 1997. 412 с.
2. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.

3. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (чинні з 1 вересня 2018 року). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

4. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / [К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, В.Р. Ільченко та ін.]. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

5. Подмазин С. И. Личностно ориентированное образование. Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 219 с.

6. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!»). URL : <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>].

7. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 213 с.

Відомості про автора:

Гуз Костянтин Жоржович – доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

УДК 37.013.3

Шевченко Г. П., м. Сєвєродонецьк

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДНИК ЇЇ ЖИТТЄСТВЕРДНОГО ОБРАЗУ СВІТУ

Педагогічна наука як галузь людинознавства потребує нині уважного вивчення багатомірності й багатозначності людини, осмислення її істинної сутності на основі нової методології пізнання єдиного й цілісного світу.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне підкреслити важливість тематики досліджень вітчизняних педагогів, які стосуються інтеграції змісту освіти з метою досягнення в учнів цілісності світу, формування цілісності їхньої свідомості, умов цього процесу – формування наукової картини світу та її особистісно значущого складника – життєствердного образу світу.

Духовність – індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти для інших. З категорією духовність співвідносяться потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Формування духовності є найважливішим завданням виховання [13, с. 106].

Незважаючи на всі потуги світової педагогічної громадськості підняти рівень виховання в суспільстві, він із кожним роком знижується. Тисячоліттями найсвітліші голови Світу б'ються над питаннями виховання людини гуманної, красивої, богоподібної. Сьогодні, як ніколи, є актуальною думка О. Клизовського про те, що матеріальні кризи в суспільстві безпосередньо пов'язані з кризами духовними: «...з виховання людства вилучено головний важіль удосконалення, головний фактор розвитку життя – виховання духу. Людство переживає небувалу кризу саме через зупинку свого розвитку, через утрату своїх духовних цінностей. Економічне зубожіння є результатом зубожіння духовного» [1, с. 331]. Не зайвим тут буде підкреслити, що ці слова, які так яскраво відбивають стан сучасного нашого суспільства, були пророчими. Адже автор їх сформулював під час кризи, яка виникла в Латвії в 1934 році. Можна було б навести безліч подібних думок, які висловлювались на різних історичних етапах. Не зайвим буде нагадати і про те, що «взуськопредметне урокодавання веде до тиражування еталону особливого сорту напівлюдини з глибоко розчленованою психікою, яка легко програмується» [14, с. 160]. Учні замість життєствердного образу світу, складником якого є духовність, «вирощують агресивний або деструктивний образ світу, який робить їх заручниками власних невдач і недовговічності суспільства».

© Шевченко Г.П., 2019

Це настало не нині. У Стародавній Вавилонії є напис на глиняному посуді, повний печалі й розчарувань: «Ця молодь розтлінна до глибини душі. Молоді люди шкідливі й недбайливі... Молоде покоління сьогодення не зуміє зберегти нашу культуру», але головним є те, що проблеми духовності, вихованості, високої культури особистості – вічні.

В останні роки проблеми духовності зайняли чільне місце в різних галузях знань, бо вони наближають нас до розкриття вічної таємниці – багатозначності людини, її дійсної сутності.

Відомі вчені фізики й космологи (Д. Бом, П. Девіс, Ф. Капра, Е. Янча, А. Янга) на основі холономного підходу до світу й холистичного погляду на Всесвіт формують нову парадигму пізнання людини як біологічної, соціальної та космічної істоти.

Звертає на себе увагу новий модельний підхід до пізнання єдиного й цілісного світу, на якому побудована філософська картина космічного феномена людини. І. Александров [3, с. 432], поділяючи погляд на людину як на космопланетарний феномен Тейяра де Шардена, академіка В. Казначєєва, К. Ціолковського, В. Вернадського, О. Чижевського, О. Козирьова, Б. Личкова, їхні ідеї цілісності і єдності природи і космосу, підкреслює специфічну особливість нового етапу розвитку земної цивілізації, суть якої він бачив у зміні світогляду людини: від ідей антропоцентризму до космоцентризму. Це підсилює увагу до вивчення глибинної сутності людини, природа якої надзвичайно суперечлива й багатолика. Зважаючи на ці особливості, можна проектувати програму «окультурення», вдосконалення людського. До речі, Я. Коменський у своїй праці «Про культуру природних обдарувань» писав: «Подивись на коштовний камінь, що променево блищить у царській короні чи на княжому пальці. Таким він, думаєш, і народився? Помиляєшся, коли так думаєш. Він народився шорстким, темним, брудним; ти б його і з землі не став піднімати. Щоб він заблищав, треба його чистити, пиляти, вирівнювати, обтесувати, шліфувати й полірувати...». Додамо до цього, що майстру треба знати особливості й таємну силу каменя. Пригадаймо майстра Данила з казки Бажова. То ж ще раз наголосимо, що врахування новітніх знань про людину дає змогу педагогічній науці переосмислити багато педагогічних явищ, відійти від стереотипних поглядів на навчання, формування, розвиток особистості.

Зважимо на багатоликість людини та її суперечливість, суть яких виявляється в єдності і множинності таких протилежних якостей, як матеріальність і духовність, духовність і бездуховність, раціональність і ірраціональність, свідомість і безсвідомість тощо [3]. Вважаємо плідною думку І. Александрова про три необхідні напрями пізнання інтегральної сутності складних явищ світу людини:

1) вивчення роздільної та суцільної ієрархічної множинності властивостей людини, її різноманітності;

2) вивчення космічної природи людини, розуміння космосу й людини в єдності й цілісності духу, розуму, свідомості, матерії і життя;

3) вивчення єдності і цілісності світу, в якому функціонує людина як активна сила.

У сучасній філософській і психологічній літературі до основних форм прояву дійсної сутності людини науковці відносять духовність, розумність, свідомість, діяльність, психологічність, символічність, творчість і софійність (мудрість). Шаррон П'єр – відомий французький філософ-мораліст, теолог XVI-XVII ст., зазначав, що мудрість – це не привнесене чуже знання, а «зручне» для користування впорядкування його. Адже ми розуміємо тільки себе. Якщо іншим відносно нас щось і вдається, так це тільки будить те, що в нас спить ...

Найважливішим фактором удосконалення природи людини є діяльність пізнавальна, предметна, творча – спілкування, навчання, гра, праця, творчість. Саме в діяльності шліфується й народжується «друга» природа людини. Чим різноплановішою є участь особистості в різних видах діяльності, тим вищий її творчий потенціал, тим більш гармонійним, одухотвореним, цілісним є її внутрішній світ. У діяльності закарбовуються і світогляд, і духовні потреби особистості, і сутність її індивідуальної еволюції, й особистісний внесок в еволюцію людства.

Особливо важливими для старшокласників є думки В. Вернадського, К. Ціолковського, О. Чижевського, які стверджували, що доля людини залежить від долі Всесвіту, що життя більшою мірою є явищем космічним, аніж земним, що життя приходить із космосу, а код його запишається на землі. Космічна сутність людини визначається Космічним Абсолютом, що породив людину як собі подібне у вигляді системи мікрокосма, і Космосом, що впливає на неї своїми ритмами й законами розвитку. Донести ці думки до учнів можна в процесі інтеграції змісту освіти на основі загальних закономірностей природи, екології, культури.

Джерелом розвитку істинної сутності людини є Всесвіт, рушійною силою – Космос і Людина, передумовою – Космічний Абсолют.

Із точки зору космопланетарної сутності людини, її розвиток визначають жива природа, Всесвіт, Космос і Космічний Абсолют, які на основі цілісності, гармонійності, одухотвореності створюють єдине насичене інформацією середовище. Тобто тотальна сутність людини формується Космосом: усе, що є в Людині, є і в Космосі. Тому людина володіє здатністю самобудування, самотворення, синергетичністю – здатністю до самовдосконалення, до злиття з Богом за допомогою свого життєствердного національного образу світу.

Педагогіка не може ігнорувати й передбачення філософів-космістів (Тейяр де Шарден, К. Ціолковський) про взаємодію життя і людини, що пов'язане з появою нової форми Життя («Наджиття») (Шарден), і переходу людини (людства) в єдиний вид променевої енергії (К. Ціолковський) [5, с. 424]. Дух – внутрішній стан, моральна сила людини, колективу [13, с. 105].

І коли В. Казначеев висловлює гіпотезу про виникнення життя на землі як результат «шлюбних стосунків» космічної зустрічі на Землі різних форм космічного життя – білково-нуклеїнової та польової, він приводить нас до висновку, що сучасне людство є єдністю земних і космічних форм життя, стає зрозумілою значущість Духу в житті, життєтворчості людини. В народі кажуть: «Щоб не падав Духом»; «Сильний Духом – незламний, стійкий, значущий» – це значить призвести в рух внутрішні сили – розум, свідомість, самосвідомість, творчість, підсвідомість, мудрість, добро, красу і повсякденно прагнути до того, щоб піднятися, возвеличитися над буттям, усвідомити себе у світі і світ у собі як промінь, що проходить крізь серце.

Мабуть, можна, розмірковуючи про дух, припустити, що це спільне «ритмічне дихання Людини і Космосу, яке задається Космічним Абсолютом. Бо ми знаходимося не де-небудь, а в безмірно розтягнутому, живому, діяльному й по-своєму шляхетному мозку, в потоці його всезагального розуму, добра й тепла» [1].

Це животворяща сила, життєва енергія, яка народжується кристалом «психічної енергії в його душі». Життєва, або психічна, енергія поповнюється енергією Космосу.

Життя природи, Космосу, людства здійснюється ритмічно. І серед багатомірних ритмів важливе місце займають ритми – культурно-історичні, соціально-культурні, етнічні, цивілізаційні, культурні, формаційні, космокультурні, які формують суспільну підсвідомість індивіда. Отже, усвідомити сутність людського духу можна крізь основні його структурні компоненти, які забезпечують життєдіяльність людини – історико-культурний, цивілізаційний досвід, вищі духовні цінності, творчу діяльність у всіх її різновидах. Вищими духовними цінностями є Істина, Добро, Краса. Духовність – властивість людини, яка дозволяє на культурно-цивілізаційному, екологічно-моральному рівнях сприймати світ і ставитися до нього на основі морально-естетичної оцінки в єдності з «пізнанням» серця. Саме інтеграція сприйняття наукової і «сердечної» картин світу (Б. Раушенбах) є запорукою високоморальної поведінки людини в суспільстві. Така інтеграція наявна в життєствердному образі світу людини.

Виховання серця – це педагогічна проблема світового значення (Г. Сковорода, П. Юркевич, Р. Штайнер, М. Реріх, О. Реріх, Р. Рудзітіс). І духовність без «очищення вогнем свого серця» не існує.

Ми поділяємо точку зору одного з провідних учених-філософів Л. Буєвої про сутність духовності як проблему здобуття смислу, існування певної ієрархії цінностей, цілей і смислів, постійне сходження до вершин найвищих цінностей і реалізацію їх у практичній діяльності. Але це тільки деякі віхи, які вказують можливий шлях вивчення духовності педагогікою.

Список використаних джерел

1. Александров И. А. Космический феномен человека: человек в антропном мире. Москва : Агар, 1999.
2. Бердяев Н. А. Самопознание. Лениздат, 1991.
3. Клизовский А. И. Основы миропонимания новой эпохи. Минск : ООО «Вида-Н». ИП «Лотоць», 1998.
4. Крымский С. Б. Контуры духовности. Новые контексты идентификации. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С.21–22.
5. Новые контексты идентификации. *Вопросы философии*. 1992. №2. С. 21–22.
6. Мамардашвили М. К. Мой опыт нетипичен. С.-Пб.: Азбука, 2000. С. 345.
7. Там само. С. 246–250.
8. Девять шагов к гармонии (Из мирового духовного наследия). Харьков : Прапор, 1999. С. 8.
9. Придионов А. М. Обретение сути. Москва : Фолиум, 1999.
10. Франк С. П. Духовные основы общества. Москва : Республика, 1992.
11. Циолковский К. Э. Грезы о Земле и небе. Тула, 1986.
12. Шевченко А. И. основы христианства: путь к истине : учеб. пособ. Донецк : ДонГИИ, 2000.
13. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
14. Базарный В. П. Главная опасность для цивилизации. *Народное образование: Росс. общ.-пед. журнал*. 1998. № 9–10. С. 157–165.

Відомості про автора:

Шевченко Галина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувачка кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, директор центру ЮНЕСКО Духовно-культурних цінностей виховання та освіти.

УДК 37.013.3:57.081.3(043.3)

Мариновська О. Я., м. Івано-Франківськ

СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ОБРАЗУ СВІТУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Розкриті особливості становлення національного образу світу учнів засобами інтеграції змісту освіти. Логіка висвітлення наукової проблеми: поняття "образ світу" – образ світу як передумова і результат навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта учіння – поняття "інтеграція" – становлення образу світу учня засобами інтеграції змісту освіти – поняття "національний образ світу учня" – особливості становлення національний образ світу учня в освітньому процесі Нової української школи.

Ключові слова: образ світу, національний образ світу учня, інтеграція змісту освіти, технологія інтегрованого навчання.

The article reveals the peculiarities of the formation of the national image of the world of students by means of the integration of the content of education. Logic of coverage of the scientific problem: the concept of "image of the world" – the image of the world as a prerequisite and the result of educational and cognitive activity of the student as a subject of learning – the concept of "integration" – the formation of the image of the world of the student means of integration of the content of education – the concept of "national image of the world student" the peculiarities of becoming a national image of the student's world in the educational process of the New Ukrainian School.

Key words: the image of the world, the national image of the student's world, the integration of the content of education, the technology of integrated learning.

Постановка проблеми. В умовах практичної реалізації основних положень Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року [16] особливо актуальною є проблема становлення особистості як патріота, інноватора. Тому питання формування національного образу світу учнів є особливо актуальним. Одним із шляхів його вирішення обрали інтеграцію змісту освіти та організаційних форм навчання. Лейтмотивом дослідження стали слова Віктора Франкла "Якщо людина хоче прийти до самої себе, її шлях лежить через світ" [24].

Мета статті: розкрити особливості становлення національного образу світу учнів засобами інтеграції змісту освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичну основу дослідження становить висновки з праць, що присвячені розробленню питань психології образу світу особистості (Є. Климов, О. Леонт'єв, В. Мухіна, В. Петухов, С. Смірнов та ін.), інтеграції змісту освіти (Антонюк М., К. Гуз, Н. Бібік, М. Вашуленко, С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, Ю. Мальований, О. Савченко, Н. Сетловська та ін.). Як показує аналіз джерельної бази, питання становлення національного образу світу учнів засобами інтеграції змісту освіти є мало дослідженим.

Викладення основного матеріалу дослідження. У науковій праці О. Леонт'єва "Образ світу" наведено приклад дискусії одного філософа з Ж. Піаже. Було порушено важливе питання: "Чи є світ дитини таким, яким його будує логіка?" Відповідь була дуже простою. "Ми дійсно будемо, але не Світ, а Образ, активно "черпаємо" його, як зазвичай я кажу, із об'єктивної дійсності. Процес сприйняття і є процесом, засобом цього "черпання", причому головне полягає не в тому, як, за допомогою яких засобів протікає цей процес, а в тому, що ми отримуємо як результат цього процесу. Я відповідаю: образ об'єктивного світу, об'єктивної реальності. Образ більш адекватний чи менш адекватний, більш повний чи менш повний... іноді навіть хибний..." [12].

Поняття "образ світу". П'ятий квазівимір дійсності. Так характеризує О. Леонт'єв світ людини, що будує свій образ ("образ світу"). Він слугує "орієнтовною основою" поведінки як образ життя, що потребує відповідного образу світу задля орієнтації в ньому і т. д. Роздуми вченого [12] про конструювання власного образу світу вивершує думка про те, що в нього входить не зображення, бо образ не є картинкою, а відображення – те, що може відкрити для себе людина у процесі рефлексії.

Скільки людей, стільки й образів світу, які вони самі збудували. Розвиваючи проблематику психології образу в аспекті активності психічного відображення, С. Смірнов [22] напише про те, що образів багато, але й "не світ образів, а образ світу регулює і спрямовує діяльність людини <...□ Один образ (предмета, явища) сам по собі не може орієнтувати ні одного руху чи дії. Орієнтує не образ, а вклад цього образу у картину світу" [21].

Отже, вчені розмежовують поняття "образ", "образ світу", "картина світу". Результати досліджень психології образу / образу світу особистості слугують засобом методологічної рефлексії педагогічної науки й інноваційної практики, зокрема, в аспекті проектування змісту освіти, конструювання процесу навчання / виховання / розвитку учня як особистості.

У контексті реалізації особистісно-діяльнісного підходу в освіті особливий інтерес складають наукові розвідки П. М'ясоїда [13], який розглядає поняття "образ світу" як

цілісну, чуттєво-раціональну, багаторівневу і багатовимірну систему уявлень про себе, про інших людей, природу та суспільство. Учений пише, що “на відміну від індивіда *особистість* за допомогою своєї свідомості виходить за межі безпосередньо даного, своєї культури. На підставі світогляду вона *створює власну “філософію”* – систему самостійно вироблених уявлень про світ та своє місце в ньому.

Особистість не просто відтворює світ в образі, а в теоретичній формі творить його.

Ця філософія стає змістом *позиції* (лат. *position*, від *pono* – розміщую, ставлю) – стійкого ставлення до якогось аспекту діяльності. Своєю позицією особистість заявляє про себе, вона “стоїть” на ній, виборює її. Позиція відкриває перед особистістю шлях до виходу за наявні обмеження. До боротьби за власну свободу, зрештою – до якісно нового рівня існування: над обставинами життя” [13, с. 102].

Образ світу як передумова і результат навчально-пізнавальної діяльності учня як суб’єкта учіння. Це питання розглядається задля осмислення й педагогізації наукових уявлень про психологічні механізми розвитку образу світу (табл. 1). У рамках нашого наукового дослідження особливий інтерес складає концепція С. Смірнова [22].

Таблиця 1

Образ світу учня: педагогізація наукових уявлень про психологічні механізми розвитку образу світу

Образ світу як вихідний пункт і результат будь-якого психічного процесу	Образ світу як передумова і результат навчально-пізнавальної діяльності учня
1	2
<p>По-перше, "образ світу не складається з окремих явищ і предметів, а <i>із самого початку функціонує як цілісне утворення.</i></p> <p>Це означає, що будь-який образ є не чим іншим, як елементом образу світу, і сутність його не в ньому самому, а в тому, <i>яке місце він там займає, яку виконує функцію у цілісному відображенні.</i></p> <p>Ця характеристика образу світу визначається взаємозв’язками і взаємозалежностями між елементами самої об’єктивної реальності" [22, с. 144].</p>	<p>Якщо образ світу із самого початку функціонує як цілісне утворення, то кожен <i>учень є носієм власного образу світу</i>, що регулює і спрямовує його діяльність. Отже, <i>особистість за своєю суттю не терпить первинної заданості</i>, тому й не “формується”, якби цього нам не хотілося.</p> <p>Треба <i>створювати умови</i> для розвитку і саморозвитку <i>особистісних функцій</i> [19, с. 28], <i>суб’єктності учня як самоцінної особистості.</i></p>
<p>По-друге, "образ світу у функціональному плані <i>передують актуальній стимуляції</i> і тим чуттєвим враженням, <i>що їх породжують</i>" [22, с. 145].</p>	<p>Якщо образ світу іманентно притаманний людині як носію свідомості за "родовим" визначенням [17], то педагогічно доцільними є налагодження <i>суб’єкт-суб’єктної, партнерської взаємодії, прийняття учня як самоцінної особистості, носія власних цінностей і смислів "Я"</i></p>
<p>По-третє, "<i>взаємодія образу світу і стимульних дій будується шляхом апробації і модифікації</i> (уточнення, деталізації, виправлення чи навіть суттєвої перебудови) <i>образу світу як цілого під впливом асимільованих ним чуттєвих вражень</i>" [22, с. 145].</p>	<p>Якщо взаємодія образу світу і стимульних дій будується шляхом апробації і модифікації, то педагогічно доцільною є <i>опора на суб’єктний досвід учня</i>, який спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти.</p> <p>“Зустріч” заданого і суб’єктного досвіду, своєрідне “<i>окультурення</i>” останнього, його збагачення, приріст, перетворення є “<i>вектором</i>” його індивідуального розвитку [25, с. 31].</p>

1	2
<p>По-четверте, "оскільки результатом будь-якого пізнавального процесу є не якийсь новий одиничний образ, а модифікований стимулом образ світу, збагачений якимось новим елементом, то правомірно сказати, що головний внесок у побудову образу предмета чи ситуації робить образ світу в цілому, а не набір стимульних впливів. Необхідно подолати уяву про образи як деякі самостійні сутності: будь-який образ є не чим іншим, як елементом образу світу" [22, с. 145].</p>	<p>Якщо головний внесок у побудову образу предмета чи ситуації робить образ світу в цілому, то продуктивним шляхом становлення образу світу учня є реалізація інтегрованого підходу в навчально-пізнавальній діяльності учнів, не применшуючи ролі предметного. Інтеграція слугує засобом формування цілісних знань, тому узгоджується з образом світу учня, апробуючи і модифікуючи його не як набір окремих образів (предмета, явища), а цілісно. "Результатом інтеграції є формування життєствердного образу світу учня" [16, с. 33].</p>
<p>По-п'яте, "...Рух від образів світу назустріч стимуляції ззовні є модусом його існування і носить спонтанний характер. Цей процес забезпечує постійну апробацію образу світу чуттєвими даними, підтвердження його адекватності. При відсутності можливості такої апробації образ світу починає руйнуватися" [22, с. 145]</p>	<p>Якщо рух від образів світу назустріч стимуляції ззовні забезпечує його постійну апробацію, то забезпечує цей "рух... назустріч" залучення учнів до цілепокладання, що сприяє розвитку суб'єктності, ціннісно-сислової сфери особистості, мотивації досягнення успіху. Домінуючими є методи активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності</p>
<p>По-шосте, "зі сказаного вище можна зробити висновок про безперервність процесуального характеру руху від "суб'єкта на світ", що обривається з утратою свідомості. <...> образ світу генерує пізнавальні гіпотези не тільки у відповідь на пізнавальну задачу, а постійно" [22, с. 145].</p>	<p>Якщо "рух... назустріч" має безперервний характер, то педагогічно доцільними є методи спрямованої самоорганізації такої діяльності, залучення учнів до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення цілей, використання технологій концептуалізації, проблематизації навчання тощо, що сприяють розвитку мислення, рефлексії, ціннісних орієнтацій особистості.</p>
<p>По-сьоме, "наявність зустрічного процесу від образу світу на стимуляцію є необхідною умовою асиміляції образу світу чуттєвими враженнями, зумовленими цією стимуляцією, включаючи інформацію, яку вона несе в цілісну картину світу суб'єкта. Цей процес має форму генерації пізнавальної гіпотези на всіх рівнях відображення дійсності. Гіпотези слугують тим "ферментом", що перетворює "сирі" сенсорні дані в "матеріал", з якого будується образ світу" [22, с. 145].</p>	<p>Якщо неперервний "рух... назустріч" репрезентує форму генерації пізнавальної гіпотези, то її формує й апробує учень як носій свого "образу світу". Процес розуміння передбачає "включення незрозумілого об'єкта в цілісність, систему зрозумілих речей. Щоб зрозуміти щось, учень має приписати незрозумілому предметові сутнісні властивості, відношення, в яких він вневнений, і на основі цих сутностей включити знання про предмет пізнання у свою цілісну систему знань про дійсність" [7, с. 9].</p>
<p>По-восьме, "якщо в якості головної складової нашого пізнавального образу виступає пізнавальна гіпотеза, що формується на основі широкого контексту образу світу в цілому, то з цього випливає, що сама ця гіпотеза на рівні чуттєвого пізнання повинна формуватися на мові чуттєвих вражень" [22, с. 145].</p>	<p>Якщо неперервний "рух... назустріч" репрезентує форму генерації пізнавальної гіпотези на мові чуттєвих вражень, то педагогічно доцільним є моделювання особистісної форми змісту [10, с. 57], що налаштовує учня на особливу енергетичну хвилю, налагодження певного відношення між виучуваним матеріалом та учнем на межі співпереживання, захоплення, прилучення до істини, усвідомлення значущості знань тощо.</p>
<p>По-дев'яте, "таким чином найважливішою характеристикою образу світу, що забезпечує йому можливість функціонування в якості активного начала процесу відображення, є його діяльнісна і соціальна природа. <...> у функціональному плані образ світу передує діяльності, є її активним началом, тобто ініціює і спрямовує її. Первинне становлення мотиву в цілях і цілей у засобах діяльності є неможливим без орієнтації у плані образу. Однак діяльність весь час виявляє зворотний вплив на образ світу, збагачуючи і модифікуючи його. Тому в плані розвитку образу світу діяльність завжди виступає як первинне і провідне начало [22, с. 145].</p>	<p>Якщо діяльнісна і соціальна природа образу світу є найважливішою його характеристикою, то учень буде його не тільки у процесі навчально-пізнавальної діяльності, але й у системі особистісних смислів у контексті певної культури, у якій народився, виріс [14]. Що є підставою для осмислення феномену національного образу світу учня як особливої ментальної структури самоідентифікації й саморозвитку особистості учня, його внутрішньої позиції, самосвідомості в контексті етнічної картини світу. Процесуально безперервний рух образу світу охоплює процеси навчання, виховання та розвитку, що його описує феномен едукації, потребує інтеграції ідей народної та наукової педагогіки.</p>

1	2
<p>По-десяте, "образ світу має прогностичний характер, спрямованість на відображення не того, що є, а того, що буде у майбутньому. Адже ми живемо не в тому світі, яким він є для нас кожен долю секунди, а в тому, яким він буде для нас через певний проміжок часу. Психологічне теперішнє виступає як спресоване майбутнє. <...> сутність принципу пізнавальної активності полягає в здатності людини будувати прогностичну модель, точніше, образу світу, що безперервно генерує пізнавальні гіпотези на всіх рівнях відображення, виходячи з широкого контексту індивідуального і засвоєного суспільно-історичного досвіду [22, с. 164].</p>	<p>Якщо образ світу має прогностичний характер, спрямованість на майбутнє, виявом чого слугує здатність будувати власний образ світу, то освітній процес, зокрема, навчально-пізнавальна діяльність учнів має будуватися на засадах <i>особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів</i>. <i>Здатність виступає маркером сформованості компетентності учня як практичної досвідченості, виявом чого є його практична вмільсть</i> [1]. Здатність учня до проектування ("кинутий вперед задум") реалізується через такі види діяльності, як-от: прогнозування, моделювання, конструювання, програмування, планування, що виступають складовими <i>життєвого проекту учня як форми відображення його образу світу</i>. Головне, щоб він був життєствердним [5].</p>

Прикладний аспект полягає в тому, щоб показати взаємозв'язок образу світу та навчально-пізнавальної діяльності учня, осмислити *загальний механізм* становлення його образу світу, національного зокрема.

Отже, національний – одна з базових характеристик образу світу учнів, що репрезентує його діяльнісну й соціальну природу; поняття "образ світу учнів" та "національний образ світу учнів" мають спільні й відмінні ознаки, що обумовлено наявністю структур ядра й поверхневого шару образу світу [17; 21; 22] різних рівнів пізнання; ментальна структура самоідентифікації (ядро) особистості входить до складу цілісного образу світу учня як носія певного етносу; становлення національного образу світу передбачає проектування і реалізацію змісту народознавчого характеру; інтеграція як засіб навчання забезпечує формування цілісних знань та життєствердного образу світу учнів, національного по-суті; педагогізація цих понять обумовлена потребою конструювання логіки навчально-пізнавальної діяльності, що буде практично втілювати загальні педагогічні принципи, зокрема, гуманізації, науковості й природовідповідності на засадах теорії та методології становлення життєствердного образу світу засобами інтеграції змісту освіти.

Поняття "інтеграція". "Інтеграція" (від лат. *integrum* – ціле, *integratio* – відновлення) – це процес і результат об'єднання в ціле раніше ізольованих частин; об'єднання елементів, що супроводжується ускладненням, зміцненням зв'язків між ними; *взаємопроникнення* елемента одного об'єкта до структури іншого, що веде до утворення нової цілісності і т. д. Варто зазначити, що поняття "систематизація" та "інтеграція" – це процеси дуже взаємопов'язані, бо система – це ціле складене з частин, а інтеграція – об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле.

Становлення образу світу учня засобами інтеграції змісту освіти. У наукових розвідках Н. Светловської науково обґрунтовано, що здійснюється процес "творення нового цілого на основі виявлених однотипних елементів і частин у кількох раніше розрізнених одиницях □...□, а потім пристосування цих елементів і частин і їх об'єднання в неіснуючий раніше моноліт особливої якості" [18, с. 59] у процесі інтеграції змісту й організаційних форм навчання.

Поняття "образ світу" – не було предметом наукового дослідження вченої, однак це не означає, що він не був передумовою і результатом навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Поглиблює розуміння інтеграції як засобу становлення образу світу учнів, зокрема, національного В. Ільченко. Учена вводить поняття "сутнісної інтеграції" для *проектування інтегрованих курсів* освітньої системи "Довкілля", що полягає у "виявленні в об'єктах пізнання *однотипних (однорідних) сутностей* і встановленні на основі цих сутностей цілісності з виокремлених елементів знань про дійсність" [7, с. 9]. Такими однотипними сутностями виступають уявлення про фундаментальні закономірності природи (збереження, спрямованість самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності / повторюваності), що забезпечують становлення цілісного життєствердного образу світу, національного по суті, бо до змісту освіти введено народознавчий матеріал відповідно до тем, що вивчаються.

Технологія інтегрованого уроку довкілля:

1. Актуалізація опорних знань.
2. Вивчення нового матеріалу.

2.1. "Прив'язування" нового матеріалу до засвоєного раніше, звернення до досвіду учнів.

2.2. Демонстраційний експеримент, використання "матеріалу довкілля" з метою активізації мислительної діяльності учнів, усіх органів чуття у сприйнятті нового матеріалу.

2.3. Викладення змісту нового матеріалу.

2.4. Мотивація його засвоєння, практичне застосування.

2.5. Обґрунтування нових знань (поняття, явища, величини тощо) на основі специфічних закономірностей, що вивчаються за темою, та за допомогою фундаментальних закономірностей природи. Таким чином, нове знання обґрунтовується на основі загальних закономірностей і включається в єдину систему знань – ПНКС (природничо-наукову картину світу) та "образ природи" учня.

3. Закріплення [7, с. 52–53].

Для нас є принципово важливою теза С. Смірнова [22], що *обґрунтовує доцільність сутнісної інтеграції у процесі конструювання програмного й навчально-методичного забезпечення викладання інтегрованих курсів природничих, суспільно-гуманітарних дисциплін, предметів художньо-естетичного циклу*. "Важливе значення цілісного образу світу і ядерних структур, що забезпечують цю цілісність, визначається тим, що вони *дають змогу отримати знання про сутність*, а не тільки те, що собою являє та чи інша річ, та чи інша подія. Але *сутнісне знання є системним знанням*, із чого випливає, що для відображення сутності речі треба вийти за рамки цієї речі, *відобразити ті зв'язки і відношення*, у яких вона виявляє себе властивим тільки їй способом" [22, с. 207–208]. Мова йде про виявлення загальних закономірностей як базових підходів до інтеграції змісту освіти, враховуючи специфіку змісту предметів, освітніх галузей, які вони репрезентують. Розуміння особливостей конструювання змісту освіти на засадах інтеграції потребує осмислення *принципів концентрації* (навчальні предмети втрачають свою самостійність, бо їхній матеріал концентрується навколо об'єкта, що вивчається) та *кореляції* (навчальні предмети групуються задля творення цілісності на основі спільності змісту).

Необхідність *становлення життєствердного образу світу* потверджують наукові розвідки М. Валіулліної [3]. Досліджуючи образ світу у контексті гуманістичної психології, зокрема, психології людяності з позицій акмеологічного підходу, вчена пише: "У цілому, якщо передбачати, що *наявність яскраво виражених якостей людяності є індикатором зрілої особи*, то, окрім інших, *треба прагнути* розвивати і підсилювати такі характеристики як любов і пошану до світу (пошана до інших людей); позитивне сприйняття світу і віру, що добро обов'язково перемаже зло, і духовність, і краса візьмуть верх над неконтрольованими тваринними інстинктами; почуття відповідальності за стан світу (за мирні стосунки між людьми і збереження навколишнього середовища); сумлінність, визнання, у тому числі, своєї провини за незадовільний стан світу; включеність у життя світу (активна співпраця із суспільством, коли йдеться про зовнішній світ або рефлексія свого внутрішнього світу – співпраця із самим собою, відвертість самому собі)" [3]. Адже *становлення національного образу світу учня відбувається на базі загальнолюдських цінностей*.

Обґрунтовуючи доцільність *становлення національного образу світу учня*, звернемося до наукової праці Г. Гачева "Національні образи світу" [4]. Учений пише: "Виходимо з таких передумов: *кожен народ бачить світ особливим чином*. Залежить це від тієї частини світового буття, що дісталася, довірена кожному народу для життя: від особливого поєднання першостихій – землі, води, повітря, вогню, що їх закарбовано і в людині (етнічна та духовна складові), і в побуті, і в слові. Історія народи змінює, зближує, перемішує, однак працює вона на *добротному, сформованому тисячоліттями національному субстраті*, і суть всіх змін – це саме його зміни" [4, с. 9].

Поняття "національний образ світу учня" розглядається нами у:

- психологічному аспекті як інтегроване утворення, динамічне по-суті, виявом якого слугує система багаторівневих уявлень учня про світ і своє місце в ньому, що їх репрезентує:
- ментальна структура самоідентифікації особистості як складник її цілісного образу світу, що забезпечує рефлексивне самоздійснення у контексті етнічної картини світу;
- система емоційно-ціннісних значень, що мають смисл для носія певного етносу, бо забезпечують саморегуляцію і спрямованість пізнавальних гіпотез життєтворчого проекту особистості;
- педагогічному аспекті як передумова і результат навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта учіння, становлення якого здійснюється засобами інтеграції змісту освіти, збагаченого елементами народознавчого матеріалу.

Особливості становлення національного образу світу учня в освітньому процесі Нової української школи. Проблема реалізації наскрізних змістових ліній "Екологічна безпека та сталий розвиток", "Громадянська відповідальність", "Здоров'я і безпека", "Підприємливість і фінансова грамотність" в освітньому процесі Нової української школи [16] обумовлена потребою інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів та предметних циклів, які необхідно враховувати при формуванні інноваційного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти [15]. *Національний складник образ світу учня як ментальна структура самоідентифікації має вивершувати ціннісно-смисловий конструкт особистості учня.*

Результати опитування компанії Research & Branding Group (2016): "У понад половини жителів країни (52%) переважає національно-державна ідентичність – відчуття себе насамперед українцями / громадянами України. Другою за значущістю є локальна ідентичність – ототожнення себе насамперед зі своєю малою батьківщиною (містом, селом, районом) – саме так перш за все себе відчуває кожен третій житель країни (30%). З великим відривом замикає трійку найпоширеніших самоідентифікацій регіональна ідентичність – відчуття себе жителем свого регіону (області чи групи областей) – так себе відчуває 7% жителів України. Така сама кількість опитаних у сумі віддала перевагу іншим видам самоідентифікації: 3% радянсько-пострадянської, 2% європейської та 2% космополітичної (громадянин світу)"¹.

Як показує практика, в учнів недостатньо сформовано цілісне уявлення про сталий розвиток для збереження довкілля й розвитку суспільства. Вони недооцінюють власну роль у становленні, розвитку демократичних засад громадянського суспільства. Питання здоров'я особистості та її безпеки як національні пріоритети розвитку суспільства й держави потребують формування ціннісного ставлення до збереження та примноження власного здоров'я всіма суб'єктами освітнього процесу. У нових соціокультурних умовах ринкової економіки ще одним викликом є формування компетентності підприємливості та фінансової грамотності учнів задля соціально-економічного розвитку суспільства і покращення людського життя. Проте знати про ці пріоритетні напрями розвитку суспільства й держави замало, бо треба розвивати в учнів здатність застосовувати їх у різних життєвих і навчальних ситуаціях, формувати практичну вмільість як системний показник вияву ключових і загальнопредметних компетентностей. Тому педагогам треба працювати із *соціально значимими надпредметними темами на уроках і в позакласній роботі*, формувати інноваційне освітнє середовище тощо задля практичного втілення концептуальних ідей Нової української школи.

Змістовий аспект становлення національного образу світу учня. Задля інтеграції ключових і загальнопредметних компетентностей, навчальних предметів і предметних циклів *робота із соціально значущими надпредметними темами передбачає організацію і*

¹ Дослідження проводила компанія R & B у період з 1–10 грудня 2016 серед 1803 осіб по всій території України за винятком Криму та ОРДЛО. Помилка вибірки становить $\pm 2,4\%$ при рівні довірчої ймовірності $P = 0,95$. Джерело: <https://sensor.net.ua/ua/n425990>

проведення занять на міжпредметній основі, інтегрованих по суті. Такі заняття передбачають добір і структурування змісту навчального матеріалу у смислові блоки, які здійснює вчитель самостійно, виявляючи однотипні елементи і частини у кількох раніше розрізнених одиницях [18].

На рівні інтеграції змісту освіти реалізується принцип кореляції – навчальні предмети групуються задля творення цілісності на основі спільності змісту. Наскрізні змістові лінії "Екологічна безпека та сталий розвиток", "Громадянська відповідальність", "Здоров'я і безпека", "Підприємливість і фінансова грамотність" [15] спрямовують педагога на виявлення однотипних елементів. Якщо вчитель доповнить їх змістовою лінією "Народознавство", то це сприятиме формуванню національного образу світу, життєствердного по суті.

Процесуальний аспект становлення національного образу світу учня репрезентує технологія інтегрованого навчання. Технологія – це процес конструювання поетапних професійних дій, регламентованих технологічною логікою формування заданої якості, задля отримання гарантованого результату.

Сутність: формувати цілісні знання як засіб розвитку й самореалізації учня, утвердження його життєствердного образу світу.

Концептуальна ідея: виявити в різних навчальних предметах однотипні елементи [18] і поєднати їх у якісно нову цілісність – смисловий блок – задля формування в учнів цілісних знань, життєствердного образу світу.

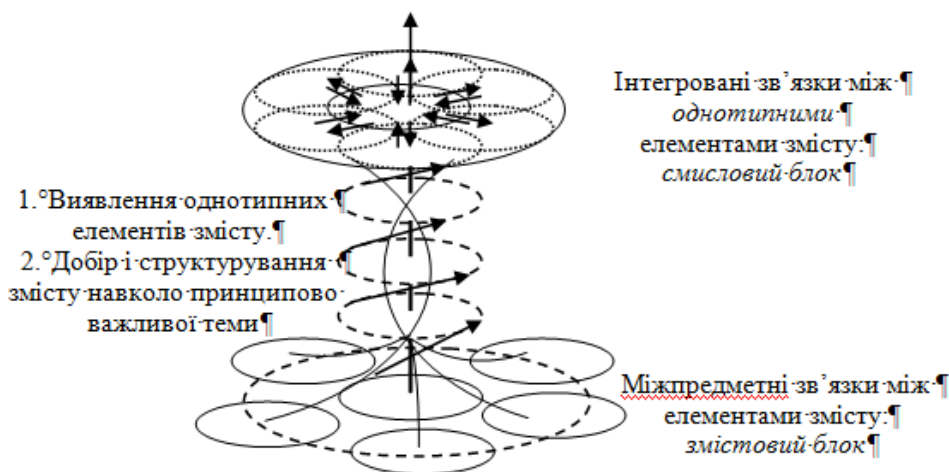


Рис. 1. Дидактична модель процесу інтеграції змісту

Обґрунтування: інтегроване знання є основою розвитку системного мислення учня, його об'єктивації, бо розширює горизонт розуміння, допомагає учням сприймати поняття, явища тощо цілісно й водночас різнобічно. Інтеграція змісту слугує засобом формування цілісних знань. Якщо зміст смислових блоків різних предметів буде дібраний і структурований навколо однотипних елементів, що об'єднані темою, метою уроку, то навчальний матеріал буде зрозумілим, усвідомленим учнями, але за умови постійне звернення вчителя до їх суб'єктного досвіду, його узгодження з навчальними завданнями.

Особливості дидактичної моделі: смисловий блок – структурований зміст суміжних навчальних предметів навколо однотипового елемента за логікою проектування ціннісно-смислового ставлення учнів до виучуваної теми; використання методів цілепокладання, рефлексії, моделювання особистісної форми змісту (метод сторітеллінгу тощо).

Технологічна логіка: визначення принципово важливої теми уроку; виявлення однотипових елементів – споріднених ознак змісту суміжних дисциплін (проблема, тема, сюжет, вчинок тощо); структурування змісту в смислові блоки за одним із принципів (проблемний, тематичний, сюжетний, вчинковий тощо) задля формування інтегрованих, цілісних знань.

Проектування інтегрованого уроку: визначити принципово важливу тему уроку; виявити однотипові елементи змісту суміжних навчальних предметів на основі аналізу навчальних програм, підручника тощо; розробити контактні сюжети уроку, дібрати основний і фоновий / допоміжний матеріал; структурувати зміст смислових блоків, щоб узгодити однотипові елементи з темою, метою уроку; проектувати види навчально-пізнавальної діяльності, щоб: по-перше, систематизувати здобуті знання, включивши їх у цілісність з опорою на суб'єктний досвід учнів, по-друге, технологізувати знання в процесі учіння, щоб їх привласнити в особистісному контексті, емоційно підкріпити, узгодити з образом світу учня; по-третє, забезпечити інструментальність інтегрованих знань, їх здатність до практичного використання.

Технологічні етапи проведення уроку: перший – актуалізації опорних знань; другий – цілепокладання; третій – вивчення нового матеріалу (опрацювати інтегрований зміст смисловий блоку; виокремити основні домінанти уроку – розкрити сутність теми, узгодити знання із суб'єктивним досвідом учнів, щоб вони розуміли смисл навчання – заради чого, чому, як); четвертий – закріплення (з'ясувати розуміння теми засобами рефлексії, взаємоконтролю тощо, щоб виявити сформованість цілісних, інтегрованих знань; проектувати наступний урок разом з учнями, залучивши їх як асистентів учителя до проведення уроку).

Висновки і перспективи подальших досліджень. *Поняття "національний образ світу учня" розглядається нами у: психологічному аспекті як інтегроване утворення, динамічне по суті, виявом якого слугує система багаторівневих уявлень учня про світ і своє місце в ньому, що їх репрезентує: ментальна структура самоідентифікації особистості як складова її цілісного образу світу, що забезпечує рефлексивне самоздійснення у контексті етнічної картини світу; система емоційно-ціннісних значень, що мають смисл для носія певного етносу, бо забезпечують саморегуляцію і спрямованість пізнавальних гіпотез життєтворчого проекту особистості; педагогічному аспекті як передумова і результат навчально-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта учіння, становлення якого здійснюється засобами інтеграції змісту освіти, збагаченого елементами народознавчого матеріалу.*

Потребує подальшого розроблення зміст і структура поняття "національний образ світу учня", критерії, показники та рівні сформованості даної якості, діагностичний інструментарій.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Діяльнісний та компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування / Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 2. С. 554–562.
2. Бушай І. М. Психологічні основи становлення образу світу дітей шкільного віку : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2009. 41 с.
3. Валиуллина М. Е. Образ мира в контексте психологии человечности. URL : http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bit-stream/handle/net/34074/bmph2015_49_58.pdf?sequence=-1
4. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Евразия – космос кочевника, земледельца и горца. Москва : Институт ДИДИК, 1999. 368 с.
5. Гуз К. Ж. STEM-освіта і життєствердний національний образ світу учнів: що спільного? *Наукові записки Малої академії наук України*: зб. наук. праць. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. Вип. 8. С. 240–250.
6. Ільченко В. Р. Концептуальні основи формування наукової картини світу та образу світу учня. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Всеукр. круглого столу, 12 березня 2018 р., Полтава / Інститут педагогіки НАПН України; Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / головн. ред. В. Р. Ільченко. Вип. 10. Полтава : ПОППО, 2018. 284 с.
7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Освітня програма „Довкілля”: Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. Київ–Полтава : ПОПОПП, 1999. 123 с.

8. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособ. Москва : Изд. МГУ, 1995. 224 с.
9. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Львів : Світ, 1999. 302 с.
10. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. *Рідна школа*. 1998. № 11. С. 53–57.
11. Леонтьев А. Н. Психология образа. *Вестник Моск. ун-та*. 1979. № 2. С. 5–15. (Серия 14 "Психология").
12. Леонтьев А. Н. Образ мира. *Избр. психологические произведения*. Москва, 1983. С. 251–261. URL : <http://www.psychology.ru/library/00031.shtml>
13. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2000. 479 с.
14. Мухина В. С. Картина мира: индивидуальные различия. *Феноменология развития и бытия личности* : избр. психолог. труды. Москва – Воронеж, 1999. 236 с.
15. Наскрізнi змістові лінії. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/naskrizni-zmistovi-liniyi>
16. Нова українська школа. URL : <http://mon.gov.ua>
17. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления. *Вестник Московского университета* / ред. А. А. Бодалёв, Е. А. Климов. 1984. № 4. С. 13–21. (Серия 14. "Психология").
18. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. 1990. № 5. С. 57–60.
19. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Изд. корпорация "Логос", 1999. 272 с.
20. Серкин В. П. Образ мира и образ жизни. Магадан : Изд-во СМУ, 2005. 331 с.
21. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира. *Вестник Моск. ун-та*. 1981. №2. С.15–29. (Серия 14 "Психология").
22. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 232 с.
23. Таран О. П. Психологічний образ світу дитини: проблеми та перспективи дослідження. *Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди"*. 2013. Вип. 29. Т. IV. Додаток 1. С. 293–299. (Темат. випуск "Міжнародні Челпанівські читання").
24. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб-к; пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с. (Б-ка заруб. психологии).
25. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–42.
26. Pjchenko V., Ghuz K., Zh. Tiljky osvicheni viljni. *Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal*. 2016. № 3. С. 31–38.

Відомості про автора:

Маринівська Оксана Яківна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри менеджменту та освітніх інновацій Івано-Франківського ОППО.

ДО СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ МОДЕРНІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Початок ХХІ століття яскраво демонструє нам швидкий розвиток новітніх технологій, штучного інтелекту, нового мислення. Ці та інші зміни в нашому житті вказують нам на нові траєкторії розвитку освіти. Суспільство більше не потребує фахівців, які «все знають». Сократівська фраза про вчене незнання виявилась вічною і такою, що пройшла цілою і непошкодженою крізь віки. Промисловці бажають бачити серед своїх найманих працівників людей, які вміють критично мислити, можуть створювати новий продукт.

А підготувати промисловості такі кадри має своїм обов'язком освіта. Але освіта ХХ століття неспроможна виконати поставлені перед нею сучасні завдання. Вона потребує якісної та вчасної модернізації, оновлення структури, перепідготовку кадрового складу педагогічних і науково-педагогічних працівників, відповідності матеріально-технічної бази потребам ринку праці. Побачити ручний свердлильний верстак чи рубанок для оброблення деревини сучасні діти можуть лише в музеї або у кінофільмах. Скарги батьків, дідусів на відсутність у учнів навичок роботи з такого покоління інструментів, є безпідставними, бо такі інструменти назавжди ввійшли до історії, а учні мусять освоювати верстаки з ЧПЗ.

Вчена О. Дубасенюк, розглядаючи сучасні проблеми модернізації української школи стверджує: «З упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій, викладач все більше набуває функції консультанта, порадника, наставника. Останнє вимагає від нього спеціальної психолого-педагогічної підготовки, оскільки у професійній діяльності викладача реалізуються не тільки спеціальні предметні знання, але й сучасні знання у сфері педагогіки і психології, акмеології, технології навчання та виховання. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій» [2; с. 5].

Запровадження в освітній процес сучасних технологій вимагає належного технічного оснащення та інновацій. Джерела знань стали доступними завдяки сучасним Інтернет-технологіям. Але й вони потребують використання належних операційних систем.

«Велика частина Інтернету працює зараз на відкритому програмному забезпеченні, такому, як операційна система Лінукс і веб-сервер Апач. Ці програми написані не заради прибутку, а з простого почуття задоволення від створеного корисного продукту, є прообразом майбутнього, у якому продуктивна соціальна праця стане метою самою по собі. Це перші «ластівки», які показують, що приватна власність стала гальмом розвитку технологій» [4; с. 42].

Академік В. Кремень зазначає, що «потрібно сказати й про стиль роботи, який теж тяжіє до стандартизації. Йдеться про становлення де-факто нового типу людини (мережної людини) й нового типу відносин (мережного суспільства). Для такої людини пріоритетними стають не ієрархічні міжособистісні відносини типу субординації, зокрема посадового підпорядкування по вертикалі, а типу координації, фахової рівної взаємодії за професійними інтересами по горизонталі. З цивілізаційного погляду, мережна людина – глобалістська людина, яка володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, англійською мовою, надає перевагу електронному стилю листування й зустрічей, отже, мобільна у віртуальному просторі та оперативна в реальному часі. Крім того, – і це принципово! – демократична й доступна за сутністю, цінує колег по роботі за реальними справами, а не за колишніми заслугами. Такий спосіб взаємодії для обговорення проблем і ухвалення рішень виявляється значно результативнішим, ефективнішим, оперативнішим у сучасному світі, ніж спосіб, що базується на авторитаризмі та застарілому протоколі з минулого досвіду» [3].

Дослідниця С. Домбровська зазначає, що «вивчення процесів формування якості державної освітньої політики дозволяє дійти висновку, що в загальному контексті політика

може розглядатися як форми, завдання, зміст діяльності держави, втілення нею власних повноважень. Саме тому формування державної освітньої політики проходить такі етапи:

- 1) визначення принципів завдань;
- 2) визначення перспективних і найближчих цілей, які повинні бути досягнуті в конкретний термін часу;
- 3) вироблення методів, засобів, форм діяльності;
- 4) вибір організацій (інституцій), за допомогою яких буде втілюватися діяльність і можуть бути досягнуті поставлені цілі;
- 5) підбір та працевлаштування кадрів, які здатні зрозуміти і виконати накреслені завдання.

Безумовно, ці позиції передбачають проведення аналізу конкретної ситуації, перегляд (підбір) можливих варіантів рішення поставлених завдань. Отже, освітня державна політика як сформульована й оголошена програма дій щодо модернізації системи освіти є визначальним інструментом впливу держави на цю галузь» [1; с. 151].

Виходячи із вищезазначеного, зробимо такі висновки: серед найголовніших завдань модернізації сучасної української школи залишаються питання: орієнтація змісту освіти на швидкий розвиток новітніх технологій, штучного інтелекту, нового мислення; підготовка працівників для промисловості, які вміють критично мислити, можуть створювати новий продукт, у т. ч. й електронний; освіта потребує якісної та вчасної модернізації, оновлення структури, перепідготовки кадрового складу педагогічних і науково-педагогічних працівників, відповідності матеріально-технічної бази потребам ринку праці; з упровадженням у навчально-виховний процес сучасних технологій, педагог усе більше набуває функції консультанта, порадника, наставника; організація для майбутніх педагогів спеціальної психолого-педагогічної підготовки, оскільки в їхній професійній діяльності реалізуються не тільки спеціальні предметні знання, але й сучасні знання у сфері педагогіки і психології, акмеології, технології навчання та виховання; філософське переосмислення стосунків із мережною людиною – глобалістською людиною, яка володіє інформаційно-комунікаційними технологіями, англійською мовою, надає перевагу електронному стилю листування й зустрічей, отже, мобільна у віртуальному просторі та оперативна в реальному часі.

Список використаних джерел

1. Домбровська С. М. Якість освіти як одна з запорок вдалого державного реформування вищої школи України. *Актуальні проблеми державного управління*. 2011. № 1. С. 149–154.
2. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін* : зб. наук.-метод праць. 2004. С. 3–14.
3. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін, 2015.
4. Москалик Г. Філософська парадигма модернізації освіти в умовах інформаційно-комунікативного середовища : монографія. Кременчук : Вид. «Християнська Зоря», 2014. С.42.

Відомості про автора:

Москалик Геннадій Федорович – доктор філософських наук, професор, директор Департаменту освіти виконкому Кременчуцької міської ради.

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД У ДОШКІЛЬНІЙ ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Будь-яке наукове дослідження ґрунтується на методологічних засадах. Методологічними орієнтирами вважають теорії, підходи, принципи, вимоги, характеристики, закони, які слугують інструментарієм для пізнання істинності буття. Їх визначення та систематизацію здійснює методологія, яку зазвичай визначають як філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, про використання світоглядних наукових принципів. У педагогічних науках учені послуговуються методологією педагогіки, яку В. Загв'язинський визначає як вчення про структуру і функції педагогічного знання; вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонауковий зміст, вчення про логіку і методи педагогічного дослідження, вчення про способи застосування здобутих знань, для вдосконалення практики [7, с.40].

Підґрунтям будь-якого педагогічного дослідження є методологічний підхід, який обирає дослідник. Учені (Н. Дюшева, Ю. Загородній, К. Митрофанов, О. Соколов та ін.) розглядають методологічний підхід як стратегію певної теорії, концепції, що спрямовує науковий пошук, як специфічну основу освітньої парадигми, визначає способи побудови певної системи (виховання, навчання тощо).

Серед різних методологічних підходів на сучасному етапі актуалізувався інтегрований підхід до організації освітнього процесу (В. Ільченко, В. Кудрявцев, М. Прокоф'єва, А. Хрипкова, С. Якименко, М. Ярчаменко та ін.), стрижнем якого є інтеграція. Інтеграція, за словниковими джерелами, це «відновлення, поповнення, цілісність, поняття, що означає стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що веде до такого стану, процес зближення і зв'язку наук, що відображається водночас із процесами їх диференціації» [8, с. 229].

Інтеграція в освіті усталилась у 80–90 роках ХХ ст. у зв'язку із упровадженням інтегрованого навчання (В. Ільченко, А. Хрипкова та ін.). Так, В. Ільченко було розроблено і впроваджено концепцію «Інтеграція змісту природничо-наукової освіти», що передбачала формування у свідомості старшокласників природничо-наукової картини світу як єдиної системи знань, створеної на основі фундаментальних закономірностей природи (збереження, спрямованість самочинних процесів, періодичність процесів у природі тощо). На основі концепції В. Ільченко було розроблено інтегровані підручники, які успішно впроваджувались у шкільну практику.

Отже, інтеграція змісту освіти, за В. Ільченко, це процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності на основі закономірних зв'язків між ними [8, с. 229].

Інтегровані процеси в дошкільній галузі досліджували А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, С. Якименко та ін. Інтеграція в дошкільній освіті, за К. Крутій, це «природний процес, що передбачає взаємопроникнення і взаємозв'язок елементів розділів та освітніх напрямів на основі системного й усебічного розкриття процесів і явищ, спрямований на забезпечення цілісності знань і вмінь дітей дошкільного віку [9, с. 3].

У сучасній педагогічній науці інтеграція розглядається як принцип навчання і як інтегрований підхід до організації навчання. Інтеграція як принцип передбачає взаємопроникнення, взаємозв'язок і взаємодію окремих сегментів освіти (змісту, методів, форм, засобів навчання, різних видів діяльності тощо), які у сукупності забезпечують цілісність результатів освіти. Отже, інтеграція як педагогічний принцип у закладі дошкільної освіти може відбуватися на різних рівнях освітнього процесу, як-от: змістовому (комплексні інтегровані програми, наприклад «Світ дитинства», «Впевнений старт» та ін.), організаційному (взаємодія різних видів діяльності: ігрової, навчально-ігрової, мовленнєво-

ігрової, театральної-ігрової, художньо-мовленнєвої, пізнавальної тощо) рівнях. А також інтеграція різних форм навчання (інтегровані заняття, інтегровані розваги, інтегровані тематичні дні, тижні тощо). Зазначимо, що К. Крутій розглядає узагальнений вид інтеграції у ЗДО як «інтегрований освітній процес організованої взаємодії дитини і дорослого» [9]. За її словами, інтегрований освітній процес закладу дошкільної освіти – це «цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на реалізацію освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів дитячої діяльності» [9, с. 5].

Освітній процес закладу дошкільної освіти К. Крутій розуміє як цілеспрямований процес розвитку дитини в результаті її активної життєдіяльності у певним чином організованих умовах і взаємодії з педагогічними працівниками, батьками та однолітками [9, с. 4].

Отже, інтегрований підхід в освітньо-виховному процесі сучасного закладу дошкільної освіти будемо розуміти як доцільне об'єднання різних сегментів освітнього процесу (змісту, форм, методів і прийомів, видів діяльності дітей тощо), спрямованих на формування у свідомості дітей цілісної картини світу, набуття нею життєво важливих компетентностей. За експериментальними даними вчених (Л. Виготський, В. Давидов, А. Гогоберідзе, Е. Карпова, Г. Костюк, В. Кудрявцев, В. Логінова, М. Поддяков, О. Проскура, Р. Чумічова та ін.), дитині дошкільного віку притаманне цілісне сприймання довкілля, домінування процесів синтезу над аналізом, а звідси і процесів первинної інтеграції над диференціацією.

На початку ХХІ століття нами у співавторстві з В. Ільченко було розроблено навчальний посібник для дітей старшого дошкільного віку у двох частинах за науковою концепцією В. Ільченко «Довкілля» [1; 2], згідно з якою пізнання дитиною довкілля (природного, соціального, побутового) впливає з базових потреб дитини, її прагнення до активної пізнавальної діяльності (дослідження, конструювання, аплікація, малювання, допитливість тощо), пізнавальних «уроків серед природи», «уроків довкілля».

Посібник побудовано за тематичним принципом та принципом інтеграції. Це такі теми в першій частині: «Знайомство з довкіллям», «Зелене диво у моєму довкіллі», «Брати менші у моєму довкіллі», «Сонце і небо у моєму довкіллі». Темі другої частини посібника знайомлять дітей із соціальним довкіллям та життєдіяльністю самої дитини: «Людина в соціальному довкіллі», «Моя Батьківщина», «Що я знаю про себе?». Наскрізними героями, які вводили дітей у довкілля, були Лесик і Улянка.

За кожною темою інтегрованого заняття діти виконували практичні завдання, як-от: «Послухай», «Знай», «Відгадай», «Склади казку (оповідь, загадку)», «Запрошуємо до гри», «Намалюй», «Відтвори», «Зроби сам», «Маленькі дослідники», «Дізнайся», «Помандруй». Матеріали посібника «Довкілля» використовуються в закладах дошкільної освіти на інтегрованих заняттях.

Зазначимо, що вперше в практику дошкільної освіти інтегроване заняття було введено Н. Гавриш [5], яка визначає його як заняття, спрямоване на різнобічне розкриття сутності певної теми засобами різних видів діяльності, що послідовно змінюють один одного [5, с. 22].

Пояснюючи своє бачення сутності поняття «інтегровані заняття», вчена зазначає, що в такому занятті «об'єднання відбувається з проникненням елементів однієї діяльності в іншу, тобто межі такого об'єднання розмиті» [5, с.23]. На нашу думку, обидва визначення автором інтегрованого заняття суперечать один одному, оскільки в першому варіанті йдеться про «послідовну зміну одного виду діяльності іншим». А в другому варіанті Н. Гавриш уточнює таке: «на такому заняття майже неможливо, принаймні, дуже важко відокремити один вид діяльності від іншого (спробуйте відділити математичну компоненту від природознавчої та образотворчої, коли дитина викладає із семи паличок будинок для жирафа чи змії)» [5, с.23].

Нам імпонує визначення інтегрованого заняття К. Крутій, а саме: «інтегроване заняття – це особливим чином організована елементарна навчальна діяльність дітей, зміст якої має складну структуру, що охоплює кілька різних компонентів, характеризується визначеними відношеннями і силою взаємодії, сприяє формуванню в дошкільників «цілісної картини Всесвіту» [5, с. 6].

Вважаємо, що в запропонованому визначенні не все буде зрозумілим виховательками, безпосереднім організаторам проведення інтегрованого заняття, наприклад, що мається на увазі під «компонентами».

На нашу думку інтегроване заняття може бути тематичним, наприклад узагальнена тема пори року «Зима». На такому занятті можна об'єднати всі види діяльності з усіх розділів програми (за вибором виховательки), що логічно формують у свідомості дітей узагальнений цілісний образ «Зими». Інтегрованим може бути бідь-яке «предметне» заняття (з певного розділу програми), на якому задіяно методи, прийоми, вправи, ігри, зміст яких відображає матеріал з інших розділів, водночас закріплюючи основні ключові поняття предметного заняття. У цьому відношенні можна погодитись із класифікацією інтегрованих занять Н. Гавриш, як от:

- інтегроване заняття з пріоритетом логіко-математичних завдань;
- інтегроване заняття з пріоритетом мовленнєвих завдань;
- пошуково-дослідницька робота соціально-логічного спрямування;
- інтегроване заняття з пріоритетом образотворчих завдань тощо [5, с. 49].

Проілюструємо приклади окремих інтегрованих занять.

Інтегроване заняття для молодшої групи. Тема «Кораблик».

Перша частина заняття – загальногрупова. Розповідання казки В. Сутєєва «Кораблик». Бесіда за змістом казки.

Друга частина заняття – підгрупова. Конструктивно-продуктивна діяльність. Діти під керівництвом вихователя будують кораблик з будівельного матеріалу, розкладають за призначенням у коробки дрібний матеріал. По закінченні співають пісню про кораблик.

Інтегроване заняття для середньої групи за картиною «Ой весела в нас зима» [3, с.158-159].

Варіанти початку заняття:

1. Мовленнєва вправа «Зимові слова». За кожне назване слово діти отримують паперові сніжинки. 2. Звернення до досвіду дітей: за що ви любите зиму? Яка ваша улюблена зимова забава? Після обміну враженнями: «Нумо погляньмо, чим узимку зайняті люди на картині». 3. Ігрова вправа «Покажи – не називай». Дитина показує зимову забаву (ходіння на лижах, катання на санчатах і ковзанах, ліплення сніговика тощо), а інші відгадують.

Орієнтовні запитання і завдання до розмови за змістом картини.

На картині завірюха чи тиха погода? Як ви зрозуміли? Чому зиму на картині можна назвати сніжною? Назвіть, де лежить сніг, що стало білим. Розкажіть, чим зайняті дорослі. Поясніть, для чого зчищати сніг з автомобіля. Для чого розчищати від снігу доріжки? Про кого можна сказати *мерзне*? Який настрій у дітей? Як ви вважаєте, чому? У кого на картині сумний настрій? Як ви зрозуміли, що люди турбуються про птахів, що зимують? Подивіться, як снігову гірку поливають водою, щоб вона стала міцною і гладкою, з'їжджати з такої гірки стане краще – санчата не будуть вгрузати, Розкажіть, що роблять діти, будуючи снігову гірку. Чому діти, які катаються на льоду, одягнені не в шуби і чоботи? Художньо-предметна діяльність за темою заняття Малювання «Ялинка вкрилася сніжком»; мозаїчний колаж «Сніг все навколо вкрив білою шубою»; ліплення «Сніговичок і лісова красуня»; аплікація «Сніговик». Знайомі вірші про ялинку, зиму, сніг.

Отже, варіанти інтегрованих занять у закладах дошкільної освіти можуть бути різними, кожний вихователь продумає їхній зміст і структуру відповідно до віку дітей, пори року, освітньої спрямованості заняття.

Інтегрований підхід до організації освітньо-виховної роботи в закладах дошкільної освіти реалізує провідний принцип неперервної освіти – наступність дошкільної і початкової ланок освіти відповідно до Концепції нової Української школи.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Ільченко В. Р. «Довкілля». Для дітей дошкільного віку : метод. посіб. для вихователів ЗДО та батьків. Ч. I: Полтава, 2003.
2. Богуш А. М., Ільченко В. Р. «Довкілля». Для дітей дошкільного віку: метод. посіб. для вихователів ЗДО та батьків. Ч. II: Полтава, 2003.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Вчимося складати розповіді. Навчання дітей п'ятого року життя розповіді за сюжетними картинами. Київ : «Генеза», 2006.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей п'ятого року життя. Київ : «Генеза», 2017.
5. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі. Луганськ : Альма-матер, 2007.
6. Гавриш Н. В. Інтегроване заняття: робота над помилками. *Дошкільне виховання*. 2018. №7. С. 8–13.
7. Загвязинський В. И., Астахов Р. Методология и методы педагогического исследования. Москва : «Академия», 2001. 208 с.
8. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юріком Інтер, 2008.
9. Крутій К. Л. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що потрібно знати про інтеграцію. *Дошкільне виховання*. 2018. С. 2–7.
10. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : «Педагогічна думка», 2001.

Відомості про автора:

Богуш Алла Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, завідувачка кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

УДК 373.3.02:613(043,3)

Дудко С. Г., Дудко Л. М., м. Полтава

ЦІЛІСНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧНІВ

Розкривається як цілісність змісту освіти сприяє засвоєнню учнями здоров'язбережувальних компетентностей, необхідність проведення інтегрованих уроків при організації здоров'язбережувального освітнього середовища. Зазначається про доцільність упровадження інтегрованого курсу «Довкілля» в освітній процес школи, та інтеграції мистецтва, зокрема музичного, в усі предмети освітніх програм, як одного із елементів складника здоров'язбережувального освітнього середовища.

Ключові слова: зміст освіти, здоров'язбережувальне освітнє середовище, інтегровані уроки, здоров'я учнів, здоров'язбережувальні компетентності.

The article reveals how the integrity of the content of education contributes to the pupils' assimilation of health-saving competencies, the need to conduct integrated lessons in the organization of a health-saving educational environment. It is noted about the feasibility of introducing an integrated course "Environment" in the educational process of the school, and the integration of art, in particular music, into all subjects of educational programs, as one of the elements of the health-saving educational environment.

Key words: contents of education, healthcare-saving educational environment, integrated lessons, students' health, health-saving competencies.

Постановка проблеми. У період реформування вітчизняної освіти, побудови Нової української школи є актуальною боротьба за збереження здоров'я учнів освітніх закладів під час освітнього процесу. Формування свідомого ставлення до здоров'я кожної дитини як найвищої соціальної цінності, формування засад здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я кожного учня визначено як пріоритетний напрям розвитку освіти в Україні. Оновлений Державний стандарт початкової школи створює умови для формування здоров'язбережувальної компетентності під час вивчення соціальної та здоров'язбережувальної освітньої галузі [4]. В умовах реформування освіти сучасні науковці цілісний зміст освіти визначають однією з умов збереження здоров'я учнів в закладах загальної середньої освіти.

Освітній процес сучасного закладу освіти повинен будуватися з урахуванням того, що здоров'я є метою, об'єктом, результатом діяльності, сталого розвитку учнів. Якість освіти не може розглядатися поза контекстом здоров'я суб'єктів освітнього процесу [10]. У школі необхідно створити такі умови, які допоможуть дитині осмислити власне життя, усвідомити цінність здоров'я, що є необхідною умовою для вирішення щоденних життєвих задач і проблем. Немає сенсу в освіті, якщо шкільне навчання шкодить здоров'ю учнів [1].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Цілісність змісту освіти має забезпечити як набуття учнями компетентностей щодо збереження та зміцнення здоров'я школярів, так і якість освітніх послуг. У сучасній педагогіці зміст освіти визначається як сукупність ключових компетентностей, повний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки учнів, що досягається в результаті освітнього процесу [8].

Науковці (К. Гуз, В. Ільченко, Г. Спиченко, В. Ковалько, А. Ляшенко, В. Моляко та ін.) вказують на те, що на сучасному етапі розвитку освіти є необхідність відходу від традиційної «предметності» у напрямі об'єднання навчальних предметів у цілісну систему. Система наукових знань, умінь і навичок становить зміст освіти, що забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів і містить взаємопов'язані компоненти: досвід пізнавальної діяльності, досвід здійснення відомих способів діяльності, досвід творчої пошукової діяльності, досвід ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності, в тому числі і до здоров'я.

Вчені, педагоги-практики (В. Базарний, О. Вашенко, К. Гуз, О. Ільченко, А. Ляшенко, П. Матвієнко, В. Цимбалару та ін.) пропонують створити в кожному закладі освіти здоров'язбережувальне освітнє середовище, що забезпечить комплексний підхід до збереження та зміцнення здоров'я учня під час освітнього процесу, в якому цілісність змісту освіти може визначатись необхідною умовою при конструюванні такого середовища, що забезпечує комплексний підхід до засвоєння учнями здоров'язбережувальних компетентностей.

Мета статті: показати, що цілісність змісту освіти сприяє засвоєнню учнями здоров'язбережувальних компетентностей під час освітнього процесу в закладі освіти при формуванні здоров'язбережувального середовища.

Викладення основного матеріалу. Удосконалення змісту шкільної освіти у напрямку формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я в умовах модернізації освіти (М. Смирнов, М. Сократов, А. Маджуга, А. Меретукова, А. Чиназірова) передбачає вивчення питань про здоров'я через зміст освіти в межах системи здоров'язбереження, без руйнування змісту навчальних предметів. Перед школою, яка стала повною мірою відповідальною за здоров'я, стоїть завдання не тільки створення умов здорового шкільного середовища, а й формування ціннісного ставлення до здоров'я за допомогою змісту освіти як головного складника педагогічного процесу на основі підвищення його якості шляхом диверсифікації змісту і методів відповідно із сучасними світовими тенденціями [10].

Формування ціннісного ставлення до здоров'я за допомогою змісту освіти доцільно проводити, впроваджуючи в освітній процес здоров'язбережувальні освітні технології, форми організації навчальних занять, інтегровані предмети, створення відповідних підручників, інтерактивних навчальних посібників, високотехнологічного навчального обладнання [5].

Цілісний зміст освіти щодо формування здоров'язбережувального освітнього середовища має включати засади інтегрованого навчання, яке сприяє формуванню і розвитку в учнів позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, інтересів, творчої ініціативи і активності, формування мислення. Інтеграція змісту освіти виступає засобом формування цілісного образу світу дитини, що виступає системою координат, за допомогою якої дитина усвідомлює своє істинне буття у світі.

За допомогою інтегрованих занять ми створюємо можливість вийти за межі самодостатньої функціональної ролі його окремих складників [6]. Формуємо якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їхньої дієвості й системності. Інтеграція предметів дає змогу дитині сприймати предмети і явища цілісно, різнобічно, системно та емоційно. Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття встановлюють міцні зв'язки між навчальними предметами, вносять новизну в систему освіти, допомагають учням зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань.

Інтегровані уроки роблять освітній процес по-справжньому цікавим, а їхнє проведення є необхідним для цілісного сприйняття світу та осмислення явищ навколишньої дійсності дитиною. Інтеграція пов'язаних між собою шкільних предметів із метою надання учням комплексного розуміння оточуючого світу є одним з пріоритетних напрямків інноваційних освітніх технологій. З'ясування сутності категорії здоров'язбережувальної освітньої технології необхідно розглядати в контексті визначення освітніх технологій. З опорою на праці (В. Євдокимов, М. Кларін, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.), присвячені педагогічним технологіям, можна зробити висновок, що освітня технологія – це педагогічна система, яка інтегрує способи та засоби організації, проведення, управління освітнім процесом, спрямовані на підвищення його ефективності через досягнення запланованих результатів з одночасним забезпеченням сприятливих умов для всіх учасників педагогічного процесу.

Освітні технології у закладі освіти – важливий елемент освітнього процесу, що певною мірою впливає на якість усієї системи освіти. У ході експерименту науково-методичним центром інтеграції змісту освіти АПН України на чолі з доктором педагогічних наук, професором, дійсним членом АПН України Ільченко Вірою Романівною розроблено освітню програму «Довкілля», яка є моделлю інтеграції природничо-наукової освіти у загальноосвітній школі. Модель освіти для сталого розвитку «Довкілля» – це технологія цілісного вивчення освітніх галузей у 1–11 класах, яка включає середовище життя дітей у освітній процес через систему уроків серед природи [3]. Це технологія формування життєствердного образу світу учня – особистісно значущої цілісної системи знань про дійсність, технологія вирощення природовідповідно високих рівнів інтелекту – IQ, EQ, LQ, де EQ – емоційний інтелект, а LQ – інтелект любові, під час формування якого діти відкривають «закон любові до рідної землі». Учні 1–4 класів, які працюють за програмою «Довкілля», вивчають систему інтегрованих курсів, зміст яких включає елементи знань з фізики, астрономії, фізичної географії, хімії, біології відповідно до інтересів дитини та її вподобань, відомості з етнографії, історії рідного краю, життя суспільства, знання про здоровий спосіб життя та безпеку життєдіяльності. У процесі засвоєння ці знання об'єднуються у свідомості школярів на основі уявлень про найзагальніші взаємозв'язки у довкіллі. Багаторазове звернення дитини до цих знань призводить до відкриття нею найзагальніших фундаментальних закономірностей природи. У процесі навчання учень вивчає не сукупність елементів основ наук про природу, а дістає знання про явища свого життєвого світу – довкілля, засвоює систему знань, що є фундаментом вивчення природничих наук [7]. Принципом інтеграції обумовлені й форми занять з довкілля: традиційні уроки, уроки серед природи, заняття на екологічній стежці, узагальнювальні уроки, уроки під час інтегративних днів.

Під час інтегративних днів розглядається результат формування природничо-наукових знань навколо певного наукового поняття, його місце у природничо-науковій картині світу. Доцільно проводиться 5–6 таких інтегративних днів на рік.

Програма «Довкілля» стимулює розвиток образних компонентів мислення та уяви. Діти, які навчаються за цією програмою, схильні до продукування конструктивних образів, що розкривають зміст наукових понять. Вони легко встановлюють зв'язки подібності та відмінності між досить складними явищами природи в тому випадку, коли ці явища можуть бути виражені у наочно-образному вигляді [9]. Так, в учнів спостерігається яскраво виражене позитивне ставлення до школи в цілому і повніша інтеграція зі школою, класним колективом і навколишнім світом, про що свідчать їхні малюнки школи: переважають зображення вчителя та однокласників, шкільні атрибути та елементи живої природи; малюнки демонструють яскраво виражений творчий підхід, незвичайність у зображенні персонажів, деталей та елементів, несподіваність сюжетів, позитивне емоційне забарвлення.

З 1995 року Полтавська загальноосвітня школа I–III ступенів № 24 Полтавської міської ради є експериментальною школою інституту педагогіки України та її методичного центру, що провів усі дослідження параметрів здоров'я учнів (духовного, фізичного, соціального, психічного), які вивчали інтегрований курс «Довкілля», і довів позитивний вплив педтехнології «Довкілля» на стан здоров'я учнів початкових класів [6]. Педагогічний колектив під нашим керівництвом визначив, що здоров'язбережувальна спрямованість на зміцнення здоров'я інтегрованого курсу «Довкілля» забезпечується тим, що дає цілісність знань про природне, етнічне, соціальне середовище життя людини, забезпечує екологічне виховання, спонукає до відродження національних традицій (у школі працює «Барвінкова країна» та «Козацька республіка»), забезпечує навчання в русі через роботу кабінету довкілля, уроків серед природи, спрямовує освітній процес на формування життєствердного образу світу. Зазначена освітня технологія об'єднує в собі риси медико-гігієнічних технологій; фізкультурно-оздоровчих; екологічних здоров'язбережувальних технологій; технологій забезпечення безпеки життєдіяльності, психологічних. Однак, упровадження освітньої технології «Довкілля» в Полтавських школах спричинило недостатній вплив на ставлення педагогів до освітнього середовища як фактора, що впливає на стан здоров'я учнів.

З метою посилення здоров'язбережувального ефекту освітнього середовища в освітній моделі «Довкілля» (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж.), передбачено наявність кабінету «Довкілля» та його відповідне методичне наповнення (за Ільченко О. Г.). Кабінет «Довкілля» разом з екологічною стежкою, куточком довкілля становить невід'ємну частину компоненту здоров'язбережувального навчального середовища.

Коменський зазначав, що малозв'язний дитячий розум «можна впорядковувати тільки зримими законами природи», що спочатку – «основне і загальне», що першооснови буття учні мають засвоїти в материнській школі. Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, а також Л. Чепіга, С. Русова, В. Сухомлинський та ін. доводили необхідність проведення навчання поза стінами школи. Тому, розглядаючи проведення інтегрованого навчання у школі, де впроваджено здоров'язбережувальне освітнє середовище, особливого значення необхідно надавати довкіллю – природному середовищу життя дитини, та проводити інтегровані уроки в природному середовищі.

Природний стан дитини як людини – це розуміння тієї інформації, що сприймається нею, і задоволення її рухової активності в середовищі життя – довкіллі. Природовідповідне освітнє середовище дає можливість учневі задовольнити базові потреби у пізнанні світу у процесі взаємодії з його об'єктами, а не в процесі сидячо-слухової освіти, поза чуттєво-мотиваційною основою, сприяє зміцненню фізичного та психічного здоров'я дітей [1]. Це, зокрема, доводить практика шкіл, у яких втілюється природовідповідна модель освіти «Довкілля» [7].

Клас під відкритим небом – майданчик для активних ігор, спостережень і досліджень. В Україні є практика створення класів під відкритим небом, екологічних стежок, дослідних

ділянок, дослідницьких майданчиків, лабораторій біля школи. Пришкільна ділянка – місце для вирощування місцевих різновидів рослин, проведення дослідницького навчання. Результатом такої діяльності може стати отримання початкових професійних знань у галузі сільського господарства.

Багаторічний досвід учителів полтавських, дніпропетровських, рівненських шкіл, зокрема Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 24 доводить, що система уроків серед природи, уроків у зеленому класі, перерви-прогулянки, екскурсії в природу надають учням можливість взаємодіяти з реальними об'єктами, відкривати загальні взаємозв'язки в середовищі життя (обмін речовиною, енергією, інформацією), відповідні закони збереження та включати їх у зміст загальних закономірностей, понять, пов'язаних із ними; систематизувати на їх основі знання, одержані про об'єкти реальності поза школою і на уроках, і, таким чином, слідувати положенню Великої дидактики, – впорядковувати свій розум зримими законами природи, що дасть можливість сформувати власний життєствердний здоров'язбережувальний образ світу в учня початкових класів завдяки формуванню уявлення про здоров'язбережувальне навчальне середовище. Тому для збільшення ефективності такої роботи, підсилення здоров'язбережувальної спрямованості необхідно впроваджувати інтегровані уроки з різних предметів серед природи, в зеленому класі [6].

Під час роботи в Полтавській загальноосвітній школі I-III ступенів № 24 нами на території школи створено два зелених класи. Такий клас обладнують в одному із куточків шкільного подвір'я, який є найменш людним. Для сидіння використовуємо пенечки із застарілого зрізаного дерева, територію обсаджуємо високорослими квітами (морозець, півонії тощо), кущиками, деревцями. Облаштований природними матеріалами зелений клас по-справжньому приваблює учнів, підвищує мотивацію до навчання. Працюючи в зеленому класі, враховуємо, що великий потенціал знань про вплив природи на стан здоров'я учнів, значення рослинного світу у зміцненні здоров'я людини закладений в уроках позакласного читання. Питання любові до природи, екологічного виховання, впливу природи на людину розкриваються в творчості багатьох дитячих письменників, зокрема Н. Забіли, В. Тарасенка, О. Іваненко. Твори дитячих письменників навчають учнів, як необхідно стежити за природою та власним здоров'ям, як користуватися лікувальними травами, як берегти природу. На думку педагогів, головною умовою успішного формування в учнів екологічної культури є вміння поєднання навчального матеріалу екологічного змісту із практичною діяльністю школярів у природному середовищі [2]. Народні традиції ставлення до природи широко використовуються як метод екологічного виховання, особливо серед учнів молодших класів. Виховання у школярів любові до природи, потреби піклуватися про неї, залучення їх до дослідницької діяльності у сфері екології і т. д. володіє і могутньою педагогічною дією, що формує особу, зміцнюючи духовно-моральне здоров'я учнів. Завдання вчителя – підготуватися до проведення уроку, правильно визначити стратегію уроку, розставити акценти на своєчасному засвоєнні знань, визначити здоров'язвивальний та здоров'язбережувальний потенціал уроку.

Проведення інтегрованих бінарних уроків серед природи з довілля та іноземної мови також підсилює мотивацію для отримання знань, умінь, навичок і позитивно впливають на стан здоров'я під час уроків. Інтегровані уроки в початковій школі дають можливість підводити учнів до усвідомленої та емоційно пережитої потреби міркувати й висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, висновки і пошукові відкриття. Введення в педагогічну практику інтегрованих уроків здійснює перебудову процесу навчання. У такий спосіб частково вирішується існуюча у предметній системі суперечність між розрізненими предметними знаннями учнів і необхідністю їхнього комплексного застосування на практиці, у трудовій діяльності та у житті людини [11]. Учителі школи свої напрацювання відображають у методичних посібниках: «Зернятко» (автор Неізвідська Л. С.), який широко використовується вчителями

початкових класів на уроках читання, збірка (автор Фіалкіна В. О.) інтегрованих уроків предметів докілья-іноземна мова (німецька), посібник з упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес «Країна здорових дітей» (Дудко С. Г.) тощо.

Найважливішими складниками здоров'язбережувальних освітніх технологій має бути проведення інтегрованих уроків у початковій школі з елементами мистецтва (музика, живопис, ліплення, хореографія, театр тощо). Так, необхідно зазначити, що сприятливий вплив мистецтва на здоров'я людини, її загальний стан, настрій важко переоцінити. Переживання розмаїття образів, кольорів, звуків, форм, ритмів «очищують» від надлишкової емоційної напруги, знімають перевтомлення, допомагають позбутися страхів, побічних реакцій, депресивних станів, знижують тривожність. Музичні композиції у сполученні з різними рухами запобігають гіподинамії, порушенням серцево-судинної системи, послабленню м'язів і кісток, формують красиву осанку [12].

Арттерапія стимулює потребу у вираженні своїх почуттів, у комунікаціях з іншими людьми, прагнення до самопізнання та дослідження навколишнього світу [12]. Оздоровлення через мистецтво сприяє зміцненню й розвитку здоров'я дитини, вдосконаленню її духовних і фізичних сил. Із метою всебічного розвитку особистості, забезпечення збереження та зміцнення здоров'я, необхідно при проведенні уроків у зеленому класі надавати належну увагу хоровавому співу. Використовувати хоровий спів можна на будь-якому уроці (докілья, математики, мови та літератури, образотворчого мистецтва тощо). Це можуть бути інтегровані бінарні уроки: докілья-музика, читання-музика, образотворче мистецтво-музика тощо. Музика, пісня, спів живуть із людством протягом тисячоліть. Вони стали не тільки улюбленим елементом розваги, а й надійним засобом психотерапії. Нині музикотерапія широко використовується для лікування не тільки психічних, а й захворювань внутрішніх органів. Крім того, пісня є унікальним творінням з позиції педагогіки – активізує і гармонізує діяльність мозку, зацікавлює дітей навчанням, навчальний матеріал у пісні запам'ятовується невимушено легко. Спів розвиває легені, збільшує надходження кисню до організму – проводиться киснетерапія. З метою одночасного залучення всіх учнів до діяльності на уроці використовуємо хоровий спів. Використання хорового співу сприяє гармонійному розвитку дітей: поліпшує стан фізичного і психічного здоров'я (попереджує перевтому і стрес); покращує успішність (дає можливість комфортно отримати знання про навколишній світ, а також активізує діяльність мозку, перш за все центрів уваги, мислення, мовлення, довгострокової емоційної пам'яті); орієнтує на здоровий спосіб життя; розвиває духовний світ і творчі здібності; формує цілісне сприйняття світу. Для хорового співу треба використовувати українські народні пісні, адже в них закладено генетичний код нашої нації. Навчання хоровавому співу починається пасивно: граючись, відпочиваючи, дитина прослуховує пісні. Згодом – підспівує, за бажанням може рухатися в такт музиці. За цією простою методологією прихований глибокий медико-педагогічний зміст – одночасна робота трьох найважливіших каналів сприйняття: слухового, зорового, рухового. Відомо, що під час спілкування людина використовує поверхове дихання, а співаючи, набирає повітря на повні легені. Отже, корисно займатися співом у чистому навколишньому середовищі. Тому для зміцнення здоров'я піснетерапією необхідно більше проводити уроків у зеленому класі. Для поглибленого занурення учнів початкової школи в царину мистецтва до варіативного складника навчального плану необхідно впроваджувати курси, факультативи з образотворчого мистецтва, хореографії тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, приходимо до висновку, що під час освітнього процесу в закладі освіти при формуванні здоров'язбережувального середовища цілісність змісту освіти сприяє як підвищенню стану здоров'я, так і засвоєнню учнями здоров'язбережувальних компетентностей. Вирішення проблеми формування у школярів ціннісного ставлення до здоров'я у здоров'язбережувальному освітньому середовищі має реалізуватися на основі включення поняття «здоров'я» в усі навчальні предмети шляхом інтегрованого навчання,

міжпредметних зв'язків, у процесі формування уявлень в учнів престижності здорового способу життя, розвитку особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, збереження власного здоров'я та здоров'я інших осіб, добробуту та сталого розвитку.

Список використаних джерел

1. Базарный В. Ф. Здоровые дети – будущее нации! *Народное образование*. 2013. № 2. С. 15–21.
2. Водолазська Т. В. Вплив освітнього середовища на емоційне благополуччя молодшого школяра. *Освіта Полтавщини*. 2011. № 23–24. С. 39–45.
3. Гуз К. Ж. Методичні підходи до впровадження в шкільну освіту засад освіти для сталого розвитку. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Інтеграція змісту освіти на засадах освіти для сталого розвитку», 26 квіт. 2012 р. / редкол.: В. Р. Ільченко (голов. ред.) та ін. Полтава, 2012. Вип. 4.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. 2018. №9.
5. Дудко С. Г. Інформаційно-освітній простір як здоров'язбережувальне освітнє середовище учнів початкової школи. *Наукові записки Малої академії наук України* : зб. наук. праць. Київ, 2013. С. 156–162.
6. Дудко С. Г. Методичні засади інтегрованого навчання в здоров'язбережувальному навчальному середовищі початкової школи. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. праць за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. / [голов. ред. В. Р. Ільченко]. Полтава, 2014. Вип. 6. С. 252–257.
7. Ільченко В. Р. Дидактичні умови здоров'язбережувального навчального середовища. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні та методичні основи організації здоров'язбережувального навчального середовища загальноосвітньої школи та ВНЗ», 14 квіт. 2011 р. / редкол.: В. Р. Ільченко (голов. ред.) та ін. Полтава, 2011. Вип. 3.
8. Кодлюк Я. Суб'єктивність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 6–9.
9. Ляшенко А. Х. Вплив освітньої програми «Довкілля» на оздоровлення школярів. / *Нива знань*. 2002. № 2. С. 69–75.
10. Савченко О. Я. Реалізація оздоровчої функції шкільної освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 4. С. 11–18.
11. Цимбалару А. Д. Педагогічні особливості організації освітнього середовища учнів першого класу: просторово-предметний і соціальний компоненти. *Наукові записки Малої академії наук України* : зб. наук. праць. Київ, 2013. С. 42–50.
12. Шанских Г. Музыка як засіб корекційної роботи. *Мистецтво в школі*. 2003. № 5. С. 18–23.2.
13. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Образовательная модель «Логика природы». Концептуальные основы интеграции естественнонаучного образования. Москва : Народное образование. Школьные технологии, 2003. 206 с.

Відомості про авторів:

Дудко Сергій Григорович – кандидат педагогічних наук, заступник голови Київської районної ради з питань діяльності виконавчого органу в м. Полтаві.

Дудко Людмила Миколаївна – директор Полтавської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №24 Полтавської міської ради Полтавської області.

АСПЕКТИ ЕКОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ІГРАШОК У ПЛОЩИНІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Здорове населення будь-якої країни є трудовим капіталом цієї країни. Погіршення стану здоров'я населення негативно впливає на економічний розвиток держави, соціальний добробут громадян. Неприятливі зміни стану здоров'я дітей є одним із факторів погіршення демографічної ситуації в країні. Дитяча іграшка є засобом психічного, пізнавального, інтелектуального, духовного розвитку, ціннісного виховання. Порушення норм екологічної безпеки дитячих іграшок негативно впливає на формування всіх складників здоров'я дитячого населення країни.

Ключові слова: діти дошкільного й молодшого шкільного віку; екологічно небезпечні дитячі іграшки; класифікація іграшок, які негативно впливають на формування здоров'я дітей, ціннісне виховання та залучення до культурного спадку.

Healthy population of any country is the human capital of this country. The deterioration of population's health influences negatively the economic development of the country and the social well-being of people. Negative changes of children's health are one of the factors of the deterioration of the demographic situation in the country. A children's toy is a means of psychic, educational, intellectual and spiritual growth and of the value-based education. Breaking the norms of the ecological safety of children's toys influence negatively the forming of all components of the child population in the country.

Key words: preschool and elementary school children; ecologically unsafe children's toys; classification of toys that influence negatively the forming of children's health; value-based education and engagement into cultural legacy.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із провідних завдань реформування системи освіти в Україні є нівелювання негативних тенденцій, перетворення української школи на «... важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України» [4, с. 5]. Тема підвищення рівня конкурентоспроможності нашої країни серед розвинених країн світу неодноразово актуалізується в Концепції нової української школи, адже економічне процвітання будь-якої держави забезпечує гідне життя її громадян. Побудувати державу з високим рівнем життя спроможні «...освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій» [4, с. 6].

У Концепції Нової української школи визначено ключові компетентності, сформованість яких у молодого покоління має забезпечити сталий розвиток нашої країни. Будь-якої однієї ключової компетентності недостатньо для становлення особистості з інноваційним і креативним мисленням, здатної приймати відповідальні рішення, співпрацювати в команді, патріота. Ключові компетентності повинні формуватися в системі, кожна з них впливає на формування інших.

Однією з ключових компетентностей, що визначено в Концепції Нової української школи, названо «екологічну грамотність і здорове життя», що розуміється як «... уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» [4, с. 12]. Актуальним напрямом формування екологічної грамотності є реалізація права людини на екологічну безпеку, одним зі складників яких є екологічно чиста продукція.

У численних публікаціях доведено вплив екологічно небезпечної продукції на формування фізичного здоров'я людей.

Цілі статті: простежимо вплив екологічно небезпечних дитячих іграшок на формування здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, і не лише на фізичне, але й на духовне, соціальне та психічне. Представимо розвідку класифікації образних дитячих іграшок, які вироблено з порушенням санітарно-гігієнічних і технічних норм. В основі класифікації, що пропонується, – тривала спільна науково-дослідна й навчально-пошукова діяльність викладачів Харківської академії неперервної освіти, вихователів закладів дошкільної освіти та учителів початкових класів, які навчалися на курсах підвищення кваліфікації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Здорове доросле населення будь-якої країни є, відповідно, трудовим капіталом цієї країни. Погіршення стану здоров'я населення негативно впливає на стан економічного розвитку держави, соціальний добробут громадян. У наукових публікаціях останніх років йдеться про погіршення демографічної ситуації в нашій країні. Одним із факторів, що зумовлюють ризики в демографічній ситуації, фахівці називають несприятливі зміни стану здоров'я дитячого населення, що є дуже великою проблемою, адже «...саме від здоров'я дитячого населення залежить якість генофонду нації, формування величини трудового капіталу забезпечення гідного життя старших поколінь» [10, с 1].

У науковому дослідженні Л. М. Федоришиної виокремлено п'ять складників здоров'я дитячого населення: фізичне, психічне, духовне, соціальне, інтелектуальне. Науковець вважає, що «...всі п'ять складників здоров'я взаємопов'язані і стан одного складника впливає на стан іншого, а в кінцевому підсумку – на стан здоров'я дитини у цілому» [9, с. 429]. На думку вченої, соціальне здоров'я – «складник, що визначає ефективну взаємодію дитини із соціальним середовищем, а саме здатність до задоволення соціальних інтересів і потреб, до інтеграції в соціум, що дає можливість дитині в подальшому успішно соціалізуватися й вибрати ті соціальні ролі, які вона зможе успішно та із задоволенням виконувати протягом свого життя» [там само], духовне здоров'я – «складник, що демонструє самовдосконалення і духовний розвиток дитини (за рахунок чого індивід стає особистістю), який виявляється у розумінні сутності довкілля, формуванні здатності до співпереживання та співчуття, добросовісності, доброзичливості, порядності, терпимості; іншими словами, це оптимальна комбінація трьох складників «світогляд+естетизм+етизм» [там само], психічне здоров'я – «складник, що визначає розвиток дитини як особистості, забезпечує її адаптацію у соціальному середовищі (сім'я, дитячий садок, школа, різноманітні секції, суспільство в цілому) та душевне благополуччя за рахунок розвитку різноманітних емоцій і почуттів, уміння контролювати їх і керувати ними, набуття навичок зменшення шкідливого впливу стресогенних чинників» [9, с. 429].

Становлення особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, формування її здоров'я залежить від довкілля, соціальних та економічних умов життя родини. Засобом розвитку психічних функцій особистості, соціалізації, ціннісного виховання, залучення до культурного спадку тощо завжди була дитяча гра та іграшка. Останні десять років розбудови українського суспільства характеризуються надзвичайно швидкими темпами його інформатизації, потужним впливом на свідомість людей великого потоку різноманітної інформації, інтеграцією у сферу дозвіллевих інтересів українських дітей світових тенденцій (не завжди позитивних!), негативним впливом на формування особистості низки соціальних факторів. Навколо дитини створюється інформаційний простір, який містить у собі конкретні ризики. Дитячі іграшки є найважливішими складниками інформаційного середовища сучасного дошкільника та молодшого школяра, їх якість і зміст впливає на характер ігор, соціалізацію, пізнавальний, комунікативний, інтелектуальний і творчий розвиток дитини.

Виникнення дитячої іграшки, зміни в її зовнішньому вигляді, функціональних властивостях, якості їх виробництва, переосмислення місця іграшки в процесі виховання

дитини, підготовки хлопчиків і дівчаток до майбутнього життя має тривалу історію. Початок промислового виробництва іграшок наприкінці XIX ст. зумовив збільшення кількості іграшок, що, у свою чергу спричинило необхідність вивчення їхнього впливу на особистість дитини. Питання розвитку дитини засобами дитячої іграшки в різні часи розглядали відомі вітчизняні та зарубіжні педагоги (Ф. Фребель, Р. Штайнер, С. Русова, Т. Лубенець, Н. Бартрам, Ю. Аркін, Є. Фльоріна, В. Мухіна, С. Новосьолова, Г. Лендрет, О. Смирнова, М. Соколова, І. Альшіна, О. Іванова та ін.), які у своїх наукових працях формують психолого-педагогічні вимоги до дитячих іграшок, пропонували власні їхні класифікації.

Останнім часом представники педагогічної спільноти, психологи та батьки дітей обговорюють питання існування на вітчизняному ринку дитячих товарів великої кількості іграшок, що становлять собою загрозу для фізичного, психоемоційного та духовного здоров'я дітей, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей малюків. Так, у різні роки в пресі й у новинах повідомляли такі факти: 20–50% дитячих іграшок зарубіжного виробництва є небезпечними для дітей; на ринку присутні іграшки невідомого походження; під час перевірок у великих супермаркетах не мали належних документів від 50% до 80% іграшок [6; 7]. За оцінками Української Асоціації індустрії іграшок, 40% дитячих іграшок на ринку України не відповідають державним стандартам якості.

Нині проблема негативного впливу неякісних іграшок на розвиток дитини привертає увагу людей різних професій і спеціальностей. Лікарі-алергологи, лікарі санітарно-епідеміологічної служби, співробітники митниці характеризують небезпечні для дітей іграшки в межах своєї фахової компетентності.

Першу класифікацію, в основі якої використано принцип негативного впливу іграшки на дитину, розробила В. Малахієва-Мірович у 1912 р.

Вивчення існуючих сучасних вітчизняних класифікацій дитячих іграшок дозволило зробити висновок про те, що в основу більшості класифікацій покладено розвивальні аспекти іграшок, їхній позитивний вплив на формування особистості дитини.

А як бути з іграшками, що мають виробничий брак, містять заборонені хімічні елементи, проте потрапляють на споживчий ринок, а звідти – до дітей, мають агресивний зовнішній вигляд? Пропонуємо власну класифікацію дитячих іграшок, які не сприяють формуванню фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Особливістю класифікації є те, що в основі існування всіх цих іграшок на ринку товарів для дітей у нашій країні є порушення санітарно-гігієнічних і технічних норм виробництва, що зумовило екологічну небезпеку іграшок.

Викладення основного матеріалу дослідження. Наш професійний інтерес до якості дитячих іграшок зумовлений особливостями викладацької діяльності на курсах підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти та вчителів початкових класів. Для унаочнення змісту навчальних занять терміново були потрібні дитячі м'яконабивні іграшки, придбати які виявилось не так просто: рожеві зайці, сумні сині слони та крокодили, червоні їжаки аж ніяк не були схожі на справжніх звірятко (а саме такі іграшки й були потрібні), окрім того, багато іграшок мали неприємний запах, залишали фарбу на руках тощо. Синього крокодила, зелену черепаху без панцира, рожеве мишеня, що схоже на зайченя, ляльку з неприємним запахом придбали вже зовсім з іншою метою. Поступово таких іграшок із знаком запитання («іграшок-?») ставало все більше. Нині наша колекція налічує понад 300 «іграшок-?». Серед них було виокремлено декілька різновидів.

Роз'яснемо нашу точку зору на «іграшку-?». У багатьох дітей однією з найулюбленіших іграшок є Чебурашка, герой книжки Едуарда Успенського «Крокодил Гена та його друзі». У передмові до казкової повісті письменник, звертаючись до дітей, так описує Чебурашку: «Мабуть, у кожного з вас, хлоп'ята, є своя улюблена іграшка. А може, навіть дві або п'ять».

У мене, наприклад, коли я був маленьким, було три улюблені іграшки: великий гумовий крокодил на ім'я Гена, маленька пластмасова лялька Галя та незграбне плюшеве звірятко, яке мало дивну назву – Чебурашка.

Чебурашку зробили на іграшковій фабриці, але зробили так погано, що неможливо було сказати, хто ж він такий: заєць, собака, кішка або взагалі австралійський кенгуру? Очі у нього були великі та жовті, як у сича, голова кругла, заяча, а хвіст короткий та пухнастий, який буває у маленьких ведмежат.

Мої батьки стверджували, що Чебурашка – невідомий науці звір, який мешкає в спекотних тропічних лісах...».

Виявляється, іграшка Чебурашка має купу технічних недоліків... Але очі – великі та жовті (а в мультфільмі ще й добрі!), а не одне велике око (як у деяких сучасних іграшок!). Заяча кругла голова... Але зайчики такі милі. Короткий та пухнастий хвіст, який буває в маленьких ведмежат... Справжні ведмежата такі кумедні, іграшкові ведмедики є найулюбленішими іграшками в багатьох дівчаток і хлопчиків. Великі вуха, як у слоненяти... Маленькі слоненята такі беззахисні й довірливі, їм обов'язково потрібен хтось великий і сильний, хто буде їх захищати. Отже, Едуард Успенський поєднав в образі Чебурашки риси зовнішності та характеру трьох добрих і симпатичних живих істот. Завдяки цьому Чебурашка також є добрим, розсудливим, милим, скромним. Він – справжній друг для всіх, хто його знає. Чебурашка з'явився на світ завдяки творчості й таланту відомого дитячого письменника Едуарда Успенського.

Чебурашка-іграшка приємний на дотик, маленький. Він може бути учасником багатьох дитячих ігор, у яких сприятиме розвитку творчої уяви, емоційної сфери, комунікативних здібностей дітей. Із цією іграшкою хочеться розмовляти, за нею хочеться доглядати, її хочеться виховувати. На нашу думку, літературний персонаж та іграшка Чебурашка відповідає всім наведеним у фаховій літературі педагогічним вимогам до дитячих іграшок.

Серед «іграшок-?» зовсім інші іграшки: є іграшки, що небезпечні для фізичного здоров'я дітей, є іграшки, що не сприяють інтелектуальному, психоемоційному та творчому розвитку. І причина цього – не креативність виробників, а виробничий брак, спроби виробників іграшок заощадити на якості сировини та кількості деталей, недобросовісність людей, які безпосередньо виробляють іграшки. Як правило, більшість цих іграшок має контрафактне або невідоме походження.

Пропонуємо для позначення неякісних іграшок («іграшок-?») уживати слово «іграшки-провокатори» (провокація – навмисні дії проти окремих осіб, організацій, держав тощо з метою штовхнути їх на згубні для них учинки [1]). Іграшки-провокатори перекручують уявлення дітей про навколишній світ, спонукаючи їх демонструвати жорстокість або агресію, не навчають співчувати, усміхатися, розмірковувати, негативно впливають на стан фізичного здоров'я. Більшість іграшок-провокаторів має контрафактне або невідоме походження.

Розглянемо іграшки-провокатори, що не сприяють фізичному, психоемоційному та духовному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

1. Іграшки, небезпечні для фізичного здоров'я дітей. Це – іграшки, які виготовлено з неякісної сировини, з використанням шкідливих барвників (це може спричинити алергію, отруєння в дітей, викликати бронхіальну астму, захворювання шлунково-кишкового тракту); не мають відповідної документації; мають деталі, якими можна порізатися або подрпатися; мають елементи, які можна проковтнути або запхати до носа (наприклад, відірвати у м'якої іграшки око або носик); розфарбовані занадто яскравими, люмінесцентними кольорами; передбачають застосування гострих предметів або пластикових кульок; тривалий час продавалася на ринку, їх брали в руки багато людей (такі іграшку взагалі не можна купувати або дарувати маленькій дитині); продаються без упаковки; зроблені з деталей, що не міцно з'єднані між собою; мають неприємний запах; мають круглу форму невеликого розміру (таку іграшку дитина може запхати до рота, проковтнути); мають довгі шнурівки, що можуть під час гри обмотати шию дитини.

2. Іграшки, що не сприяють психічному здоров'ю дітей. Гра дітей дошкільного віку насичена найрізнішими емоціями. Про існування емоційного плану гри зазначали психологи Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Новосьолова, О. Запорожець та ін. Вони підкреслювали, що одним із провідних значень гри є сприяння виникненню різноманітних переживань,

значущих для дитини. На думку фахівців, взаємозв'язок між грою та емоціями дітей виявляється у двох планах: становлення та розвиток ігрової діяльності впливає на виникнення та розвиток емоцій, і навпаки: емоції, що вже сформувалися в дитини, впливають на розвиток ігор певного плану [3; 5; 13].

Чи матиме іграшка-провокатор негативний вплив на емоційний та інтелектуальний розвиток дошкільника, чи її регресивні якості залишаться для дитини непомітними, пройнуть повз неї, залежить від декількох умов.

По-перше, від соціальних умов життя дитини в сім'ї, змісту взаємин батьків із дитиною, педагогічної освіченості та креативності дорослих: якщо батьки спроможні придбати своїй дитині багато іграшок, серед яких більшість розвивальні, то випадкова поява іграшки-провокатора в компанії якісних іграшок не матиме негативних наслідків для розвитку дитини; якщо батьки виховання своєї дитини «доручили» телевізору та/або комп'ютеру, і дитина дивиться передачі та грає в комп'ютерні ігри без контролю з боку дорослих, то іграшки-провокатори посилять негативний вплив небажаного медійного контенту на дитину; якщо в дитини більшість іграшок – це іграшки-провокатори, то їхня руйнівна дія посилюється, вони перетворюються на тренажери для закріплення бійок і сварок, проявів негативних емоцій; якщо батьки не знаходять часу для спілкування з дитиною, не пояснюють їй правила взаємин між рідними людьми та в колективі ровесників, не читають дитині добрі книжки, то це також розчищає поле для гальмування розвитку дитини засобами іграшок-провокаторів; якщо батьки креативні, зможуть творчо обіграти появу дивовижної іграшки, іграшка-провокатор сприятиме вихованню доброти, милосердя, толерантності (тому що її можна пожаліти, про неї можна вигадати казкову історію).

По-друге, говорячи про функції іграшки, необхідно враховувати вік дітей, тому що одна й та сама іграшка, яка не буде здійснювати аніякого негативного впливу на емоційний та інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного й молодшого шкільного віку, може виявитися регресивною для дітей віком 1–6 років.

Отже, не сприяють психічному здоров'ю дітей такі іграшки:

1. Іграшки з несиметричним розташуванням деталей на голові (тулубі). Ця категорія іграшок характеризується несиметричним розташуванням деталей на лівій та правій частинах обличчя (мордочки, голови, тулуба). Наприклад, деталь іграшки «око» на лівому боці обличчя може бути розташована вище/нижче від ока праворуч. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

2. Іграшки, у яких не вистачає деталей. Під час виробництва таких іграшок «майстри» намагалися заощаджувати на кількості деталей. Тому в іграшці може не вистачати хвостика чи ока. Також до них належать іграшки, у яких на обличчі (мордочці) замість двох деталей для двох очей одна велика деталь (одне велике око). Мабуть, виробники сподівалися, що з таким оком іграшка матиме кумедний вигляд. Можна також знайти образні іграшки-звірятка, у яких відсутні хвостики. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

3. Іграшки, у яких розмір деталей не можна пояснити творчим підходом людей, які їх виробляють. Під час виробництва цих іграшок намагалися заощадити на розмірі деталей, тому для багатьох із них характерні занадто маленькі лапки. Такі іграшки не є контактними. Їх не можна тримати за лапку, разом із ними не можна виконувати рухи – закривати лапками очі, чесати черево, обніматися. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

4. Іграшки, у яких бракує наповнювача. Під час виробництва цих іграшок «майстри» дуже поспішали й нерівномірно наповнювали іграшки синтепоном або іншим наповнювачем (для м'яконабивних іграшок). Тому, наприклад, ліва щока в іграшки може бути меншою за розміром від правої та навпаки. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

5. Іграшки, зовнішній вигляд яких зовсім не відповідає дійсності. І такий зовнішній вигляд аніж не можна пояснити креативністю майстрів, що їх виробляють. У цих іграшок розташування деталей обличчя (мордочки) може не відповідати дійсності. Наприклад, ніс розташований вище від очей, зуби вище від рота. Серед таких іграшок можна побачити іграшку «качеля», у якої чотири собачі лапи, та інші чудернацькі іграшки. Можна зустріти іграшку-черепаху без панцира. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

5. «Сердиті іграшки» та «іграшки без емоцій». У деяких із таких іграшок очі розташовано або занадто близько одне до одного, і тому вираз обличчя (мордочки) занадто суворий і сердитий, або, навпаки, очі в іграшок розташовано занадто далеко одне від одного, від чого обличчя (мордочки) не виражають аніяких емоцій. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

6. Іграшки, що спонукають дітей до проявів агресії жорстокості. Ці іграшки провокують демонстрацію дітьми агресії та жорстокості. До них належать іграшки зі злим або агресивним виразом обличчя (мордочки), із закривавленими пащами, занадто довгими пазурами, з великою кількістю зброї в руках (лапах). *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

7. Іграшки, які швидко ламаються. До цих іграшок належать іграшки, які дуже швидко ламаються, і тому їх «іграшкове життя» триває всього один день. Такі іграшки не встигають викликати в дитини інтересу, прив'язаності, любові та бажання піклуватися про них. Вони лише призводять до виховання байдужості та безвідповідальності. *Як правило, такі іграшки є екологічно небезпечними, тому що вироблені невідомо де, бо не мають ніякої документації.*

Висновки. Отже, дитячі іграшки можливо класифікувати не тільки за їхніми розвивальними функціями, а й за особливостями негативного впливу на формування особистості дитини дошкільного віку. Основною причиною існування цих іграшок на ринку товарів для дітей є порушення санітарно-гігієнічних і технічних вимог до їхнього виробництва або повне недотримання вимог. Обізнаність батьків дітей дошкільного віку, вихователів закладів дошкільної та початкової освіти, учителів початкових класів із різновидами іграшок-провокацій попередить потрапляння екологічно небезпечних іграшок до дітей. На курсах підвищення кваліфікації вихователів закладів дошкільної освіти, учителів початкових класів у Харківській академії неперервної освіти створено систему роботи щодо підвищення рівня професійної компетентності педагогів із питань екологічної безпеки й небезпеки дитячих іграшок.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел.]. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 62–76.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : В 2-х т. – Т. I. Психическое развитие ребёнка; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.
4. Концепція Нової української школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. *Проблемы развития психики*. Москва : Изд-во МГУ, 1981. С. 481–508.
6. Передрій О. І. Особливості проведення експертизи якості дитячих іграшок. *Товарознавчий вісник ЛНТУ*. 2011. № 4. С. 167.
7. Передрій О. І. Особливості експертизи розвиваючих іграшок для дітей. *Актуальні проблеми товарознавства, торговельного підприємництва та захисту прав споживачів: матеріали міжнарод. наук.-практ. Інтернет-конф. (Київ, 13 берез. 2014 р.): тези доп. / відп. ред. В. А. Осика*. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 43–45.

8. Радченко Л. П. Підвищення конкурентоспроможності національної економіки як умова входження в глобальний економічний простір : зб. наук. праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Економіка. 2017. Вип. 17. С. 91–99. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_eko_2017_17_12.

9. Федоришина Л.М. Здоров'я дитячого населення України: сутність та складові елементи. *Глобальні та національні проблеми економіки*: електрон. наук. фахове видання. 2018. Вип. 23. С. 425–431. URL : <http://global-national.in.ua/archive/23-2018/82.pdf>

10. Федоришина Л.М. Соціально-економічні основи формування здоров'я дитячого населення України. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису : дис. на здоб. наук. ступ. д-ра екон. наук за спец. : 08.00.07. Львів: Приватний вищий навчальний заклад «Львівський університет бізнесу та права», 2018.

11. Эльконин, Д. Б. Психология игры. 2-е изд. Москва : Гуманит. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.

12. The Global Competitiveness Report. 2018. URL : http://www3.weforum.org/docs/GCR2018/03CountryProfiles/WEF_GCI4_2018_Profile_Ukraine.pdf

Відомості про автора:

Коченгіна Маріанна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри методики дошкільної та початкової освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

УДК 378.147

Висоцька О. Є., м. Дніпро

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ВИПЕРЕДЖУВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДНІПРОПЕТРОВЩИНИ

Доводиться важливість інтеграції змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку в практиці роботи закладів освіти Дніпропетровщини. Визначаються методологічні принципи діяльній педагогіки та складники інтегрованого розвивального середовища як основи освіти для сталого розвитку. Описується роль випереджувальної освіти для сталого розвитку у створенні цілісної картини світу на прикладі експериментальної роботи закладів освіти Дніпропетровщини.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, інтеграція, розвивальний освітній простір, цілісність, особистість.

The author proves the importance of integrating the content of advanced education for sustainable development in the practice of educational institutions of Dnipropetrovsk. She defines the methodological principles of activity pedagogy and the components of an integrated development environment as the basis of education for sustainable development. In addition, the author describes the role of advanced education for sustainable development in creating a holistic picture of the world on the example of experimental work of educational institutions of Dnipropetrovsk region

Key words: education for sustainable development, integration, developing educational space, integrity, personality.

Постановка проблеми. Формування якісного освітнього простору стало одним із ключових завдань реалізації Концепції Нової школи в Україні, оскільки завдяки йому відбувається продуктивний розвиток особистості, її індивідуальної освітньої траєкторії, ціннісного орієнтування. Важливо поєднувати різні форми організації освітнього простору дитини, в тому

числі шляхом застосування технологій випереджувальної освіти. Випереджувальна освіта для сталого розвитку – концепція переходу сучасної освіти на засади сталого розвитку з врахуванням основних тенденцій соціальних змін. Серйозним викликом ефективного впровадження системи освіти для забезпечення сталого розвитку є перехід до моделі освіти, заснованої на цілісному підході до людини, суспільства і природи, єдності сучасного наукового знання та соціальної практики, гуманістичних ціннісно-світоглядних настанов.

Метою статті є розкриття основних шляхів інтеграції змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку в практиці роботи закладів освіти Дніпропетровщини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції змісту освіти та формування розвивального освітнього простору є одними із найпопулярніших у сучасній педагогічній думці. Реалізація методів і технологій інтеграції сприяє підвищенню якості освіти, а також гармонізації розвитку особистості в процесі навчання шляхом формування цілісного образу світу та життєствердних координат її саморепрезентації. Різноманітні аспекти інтеграції змісту освіти піднімалися в роботах багатьох українських педагогів (В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, С. У. Гончаренко, В. І. Карамушка, М. М. Кисельов, В. В. Підліснюк, В. Ф. Моргун, О. І. Пометун, Н. А. Пустовіт та ін.). Однак аспект інтеграції змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку практично залишається поза увагою сучасних дослідників, хоча багаторічний досвід реалізації педагогічної технології «Довкілля» демонструє величезний потенціал запровадження ідей сталого розвитку у зміст освітньої галузі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Випереджувальна освіта для сталого розвитку передбачає створення та використання освітніх інновацій у рамках конкретної моделі очікуваного суспільства майбутнього, а саме суспільства сталого розвитку з певними ціннісними орієнтаціями та життєвими стратегіями його громадян. Також випереджувальна освіта для сталого розвитку передбачає готовність до вирішення у майбутньому тих викликів, що сьогодні тільки формуються. Інтегрування змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку в освітній процес та створення інноваційного освітнього простору в інтересах сталого розвитку сприяють перетворенню освіти в дієвий механізм суспільних змін. Випереджувальна освіта передбачає формування інноваційної культури педагога як системи засвоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності.

У межах випереджувальної освіти для сталого розвитку відбувається формування всього комплексу необхідних для життя у сучасному глобалізованому світі компетентностей. Сучасний педагог має бути націлений на оволодіння технологіями розвитку життєвих компетентностей, уміти оперативно засвоювати необхідні для реалізації компетентнісного підходу знання і досягати значних результатів у сфері професійної діяльності.

В основу випереджувальної освіти для сталого розвитку покладений діяльнісний підхід та компетентісно-зорієнтована освіта. Діяльнісний підхід в освіті означає зміщення акцентів у навчанні та вихованні у бік формування більшої життєвої активності особистості, а саме здатності до самостійних, чітко усвідомлених і вмотивованих дій, спрямованих на саморозвиток і самовдосконалення. Базові компоненти випереджувальної освіти для сталого розвитку на засадах діяльнісної педагогіки – повага до дитини шляхом визнання цінності кожного та залучення всіх учасників освітнього процесу до співпраці. При цьому стимулювання активності дітей відбувається завдяки проблемному поданню інформації, стимулювання постановки питань, відкритого та самостійного вибору дій, відмови від негативного оцінювання, реалізації принципу «тут і зараз» в процесі практичного опанування навичками.

Перехід до компетентісно-зорієнтованої освіти зумовлює потребу в розробленні концептуальних, проєктно-технологічних засад переведення різних типів шкіл із режиму функціонування в режим випереджувального розвитку педагогічних систем, а також оволодіння педагогами теорією та методологією проєктування, проєктною культурою.

Розвиток наскрізних компетентностей в інтересах сталого розвитку є індикатором впровадження компетентнісного підходу на рівні конкретної шкільної практики. Орієнтування на наскрізні вміння забезпечує рівновагу між знаннями, вміннями,

ставленнями учнів та їхніми реальними життєвими потребами. Наскрізнi вмiння слугують пiдставою для iнтеграцiї освiтнiх галузей i базуються на таких принципах:

- *iндивiдуалiзацiї*, тобто створення системи багаторiвневої пiдготовки учнiв, урахування iндивiдуальних особливостей iхнього навчання як у часi, так i в обсязi матерiалу (iндивiдуальнi завдання в залежностi вiд потреб i рiвня пiдготовки учнiв);

- *гнучкостi* – поєднання варiативної пiдготовки з iнварiативними складниками, що дає змогу окремим учням поглибити рiвень своїх знань, а також надає самому навчанню випереджувального характеру i дозволяє оперативнo корегувати змiст навчального матерiалу в залежностi вiд конкретних практичних завдань;

- *контекстностi* – пiдпорядкування змiсту та логiки викладення предмету iндивiдуальним смислам тих, хто навчається, а також практичному значенню здобутого знання, що сприяє актуалiзацiї пiзнавального iнтересу та пiзнавальної активностi учнiв;

- *соцiального партнерства* – взаємодiя на засадах спiльної довіри, взаємодопомоги та взаємної вiдповiдальностi тих, хто навчає, i тих, хто навчається, що є важливим кроком до соцiалiзацiї особистостi, посилення її самостiйностi та здатностi вiршення важливих життєвих завдань.

З вересня 2015 р. у Днiпропетровськiй облaстi стартував рeгiональний освiтнiй проєкт «Iнтегрування змiсту випереджувальної освiти для сталого розвитку». Основною метою проєкту стало визначити основнi шляхи iнтегрування змiсту випереджувальної освiти для сталого розвитку в освiтнiй процес; розробити показники ефективностi засвоєння змiсту випереджувальної освiти учасниками проєкту; створити та впровадити модель школи сприяння сталого розвитку та iнтегрованого розвивального освiтнього середовища на засадах випереджувальної освiти, що сприятимуть формуванню цiннiсних орієнтацiй i стiйких моделей поведiнки в iнтересах сталого розвитку, розвитку соцiально-вiдповiдальної особистостi громадянського суспiльства. Основними завданнями проєкту є:

1. Вiдбiр пакету методiв i методик дiагностики ефективностi засвоєння змiсту випереджувальної освiти учасниками проєкту, забезпечення дiагностики змiни цiннiсних орієнтацiй в iнтересах сталого розвитку, рiвня соцiальної вiдповiдальностi особистостi.

2. Запровадження гнучкої системи органiзацiї освiтнього процесу, що вiдповiдає сучасним тенденцiям розвитку освiтньої галузi та науково обґрунтованим концепцiям освiти для сталого розвитку.

3. Пiдготовка педагогiв облaстi до запровадження основних iдей проєкту через удосконалення системи курсової пiдготовки, введення додаткових тематичних курсiв iнновацiйної освiтньої дiяльностi на засадах випереджувальної освiти для сталого розвитку та активiзацiю методичної роботи у рeгiонi.

4. Поширення шкiльних практик освiти для сталого розвитку, пiдвищення рiвня просвiти в iнтересах сталого розвитку учасникiв освiтнього процесу.

5. Створення iнтегрованого розвивального освiтнього простору закладу освiти на засадах випереджувальної освiти для сталого розвитку, перетворення шкiл у рeгiональнi центри сталого розвитку своєї громади як рушiйної сили становлення громадянського суспiльства.

Серед складникiв моделi школи сприяння сталому розвитку:

- базовi принципи: школа – iнiцiативний центр стiйкого розвитку громади, рeгiону;
- базовi цiнностi – розвиток особистiсного досвiду учнiв i педагогiв з усвiдомлення ними себе як суб'єктiв дiяльностi з покращення власного майбутнього;

- стратегiї дiяльностi – iнiцiативи з покращення стану екологiчних, економiчних, соцiальних аспектiв сталого розвитку через навчальну, позаурочну, позашкiльну дiяльнiсть;

- стратегiї виховної роботи – розвиток самоврядної культури особистостi з опанування здоров'ярозвивальних, екозбалансованих, енергоефективних моделей поведiнки, комунiкативних вмiнь, соцiально-вiдповiдальної поведiнки, високого рiвня патрiотичної, громадянської культури.

З 16 січня по 20 квітня 2017 р. на базі Комунального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» був проведений обласний конкурс методичних матеріалів з інтегрування змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку в освітній процес ДНЗ та ЗНЗ серед педагогічних працівників «Сталий розвиток – краще майбутнє для всіх», де були представлені розробки:

- навчальних програм, спецкурсів, факультативів або навчальних блоків (інтегрованих уроків) для різних вікових категорій учнів закладів освіти, вихованців дошкільних і позашкільних закладів, зміст яких висвітлював основні позиції сталого розвитку;
- заходів або свят, розваг для дітей дошкільного віку з аспектами освіти для сталого розвитку;
- позакласних заходів або свят, виступів агітбригад, акцій з питань випереджувальної освіти для сталого розвитку для учнів закладів загальної середньої освіти;
- просвітницьких заходів для дорослих в інтересах сталого розвитку в системі науково-методичної роботи закладу (сценарії батьківських зборів, освітньо-психологічних тренінгів, методичних семінарів для педагогічних працівників тощо).

З 20 вересня по 6 грудня 2018 р. Дніпровською академією неперервної освіти проведено обласний конкурс творчих проєктів закладів середньої та дошкільної освіти «Ініціативи для стійкого розвитку громади». Серед номінацій конкурсу: «Школа (садочок) як центр стійкого розвитку громади»: ініціативи, творчі проєкти, заходи із залученням батьків, творчих об'єднань, публічних бібліотек та інших членів громади; «Партнерська мережа закладів сприяння сталому розвитку»: спільні ініціативи, творчі проєкти, заходи об'єднань педагогів закладів середньої (дошкільної) освіти з питань сприяння сталому розвитку; «Сучасна українська школа (садочок) сприяння сталому розвитку»: внутрішньошкільні просвітницькі та виховні заходи, творчі проєкти, ініціативи (заходи, проєкти у садочках) за участю дітей, молоді, педагогів; «Я – у стійкій громаді»: індивідуальні творчі проєкти (громадські ініціативи) дітей та молоді за тематичними напрямками: «Земля – для життя, а не для сміття»; «Я – раціональний споживач»; «Зелене місто майбутнього – мої дії вже сьогодні».

У вказаних конкурсах брали участь сотні педагогічних колективів, груп дітей і вчителів, окремих осіб. Проведені конкурси значно активізували роботу щодо підвищення методологічної культури вчителя, навичок методичної роботи, дослідно-експериментальної діяльності, створили умови для максимально ефективної соціалізації дитини, підвищення рівня самовідповідальності у питаннях розвитку стійкого стилю життя, стимулювали розвиток загальної споживчої культури як дітей, так і дорослих (батьків, учителів) шляхом удосконалення позакласної виховної роботи, соціальної проєктної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, упровадження засад освіти для сталого розвитку передбачає реалізацію принципів сталого розвитку, головний зміст яких полягає у формуванні стійких, збалансованих, гармонійних відносин у системі «Природа-суспільство-особистість» із метою збереження та сталого розвитку кожного її складника. Необхідна системна перебудова всього освітнього середовища, зміна світогляду та методики навчання педагогічного колективу, щільний зворотній зв'язок із батьками, місцевою громадою. Тільки у цьому випадку можна говорити про побудову інноваційного закладу освіти – школи випереджувальної освіти.

Відомості про автора:

Висоцька Ольга Євгенівна – доктор філософських наук, доцент, завідувачка кафедри філософії КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРУВАННЯ ЗМІСТУ ВИПЕРЕДЖУВАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Розглянуто практичну реалізацію формування екологічної культури учнівської молоді. Наголошено на важливості екологічного виховання впродовж усього життя.

Ключові слова: екологічна культура, екологічне виховання, екологічна свідомість, довкілля.

Practical realization of forming of ecological culture of student's young people is considered in the article. It is marked importance of ecological education during all life.

Key words: ecological culture, ecological education, ecological consciousness, environment.

До числа основних засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності України відноситься формування культури здорового способу життя, екологічної культури і дбайливого ставлення до довкілля. Екологічна компетентність необхідна кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [2].

Відповідно до основних засад державної екологічної політики (стратегії) України на період до 2020 р. екологічна просвіта та виховання підростаючого покоління має розвиватися випереджувальними темпами [3].

Основна роль при цьому належить школі; державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти включає обов'язкову галузь «Природознавство», де екологічний компонент спрямований на формування в учнів екологічної свідомості та дотримання правил екологічно безпечної поведінки в навколишньому природному середовищі [5].

Навіть в умовах реформування загальної середньої освіти (на період до 2029 р.) ключовим компонентом «Нової української школи» є становлення екологічної грамотності [6].

Метою нашого науково-педагогічного дослідження є практична реалізація формування екологічної свідомості та підготовки учнівської молоді до адаптації у соціумі, визнання і прийняття нею пріоритетних цінностей нашого суспільства.

Про виховання у дітей «почуття природи» як почуття її благодійного впливу на людину говорили Ж.-Ж. Руссо, Песталоцці, Дистервег, К. Ушинський. Проти формального вивчення природи і байдужого ставлення до неї виступили відомі просвітителі В. Белінський, Н. Добролюбов, Д. Писарєв, Н. Чернишевський. Вони підкреслювали позитивний вплив знань про природу на формування моральних якостей особистості, які визначають поведінку людини в природі. Ідеї про виховну цінність спілкування дитини з природою розвивали і збагачували Я. Герд, І. Павлов та інші вчені, педагоги-натуралісти [1, с. 36].

Ідеї неперервної екологічної освіти розвиваються в роботах вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів, таких як В. Вербицький, Е. Гірусов, М. Дробноход, А. Захлебний, І. Зверєв, І. Зязюн, Б. Іскаков, О. Киричук, М. Кисельов, Г. Ковальов, В. Крисаченко, Б. Лихачов, Л. Лук'янова, А. Львовичкіна, М. Моїсеєв, В. Моргун, Н. Ничкало, В. Павлов, Г. Пустовіт, Н. Реймерс, В. Рибалка, О. Солодухова, І. Суравегіна, В. Сухомлинський та ін. Вони свідчать про необхідність внесення певних змін у навчально-виховні плани загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, що відповідають закономірностям розвитку екологічної свідомості старшокласників [4].

Формування екологічної свідомості громадян України – це довгий процес і може здійснюватися протягом усього життя людини під впливом ідеології, політики, мистецтва, науки, виробничої практики та освіти.

Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс №33 «Маріїнська гімназія – загальноосвітній навчальний заклад I ступеня» Дніпровської міської ради є базою проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Інтегрування змісту випереджувальної освіти для сталого розвитку у навчально-виховний процес» відповідно до наказів департаменту освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації від 10.07.2015 р. №496/0/212-15 та від 17.11.2015 №761/0/212-15. Основними напрямками своєї діяльності на цей період часу заклад обрав питання відродження духовної культури особистості, виховання громадянської позиції і патріотичних почуттів, формування екологічно досвідченого школяра.

Виховуючи громадянина-патріота, педагоги гімназії формують у нього комплекс інтегрованих якостей, навчають його приймати обґрунтовані рішення, бути відповідальним, брати участь у вирішенні соціальних завдань. Природне середовище було, є й буде незмінним партнером людини в її повсякденному житті. Ми черпаємо із скриньки природи всі наші багатства. В. Сухомлинський стверджував, що сама по собі природа не розвиває і не виховує. Залишивши дитину наодинці з нею, годі сподіватись, що вона під впливом навколишнього середовища стане розумнішою, глибоко моральною, непримиренною до зла. Свідоме і бережливе ставлення людини до природи можливе тільки при наявності у неї екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні надаватися, починаючи з дитинства. Наш освітній заклад формує загальнолюдські цінності, поняття, моральні принципи, що визначають життєву позицію і поведінку в галузі охорони навколишнього середовища та раціонального використання природних ресурсів. Скерувати дітей в їхній роботі, сприяти самонавчанню, створити умови для діяльності, яка дасть відповіді на питання сталого розвитку суспільства - в цьому полягає одне з основних завдань педагогів.

Особливе місце в екологічному вихованні займає курс "Я і Україна", під час вивчення якого учні ознайомлюються з навколишнім світом. У цьому курсі розпочинаємо формування цілісного уявлення про природне і соціальне середовище, вчимо виробляти правильну поведінку в колективі та природі. У процесі вивчення природознавства, молодші школярі засвоюють знання про взаємозв'язок і взаємовплив живої і неживої природи, природи і виробничої діяльності людей. Кожна тема закінчується театралізованою постановкою або декламуванням віршів, виставкою малюнків, доробок з вторинної сировини. Найцінніше, що наші учні готуються до такого уроку разом з батьками.

Освіта для сталого розвитку – це сучасний підхід до організації освітнього процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на встановлення діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв'язання місцевих проблем. На факультативних заняттях «Уроки сталого розвитку» учні 8–9 класів досліджують власні звички, власний стиль життя. Тест для визначення особистого екологічного сліду завжди визиває тривалі обговорення. Нескладно було обчислити, що однієї планети було б недостатньо, якби всі мали стільки потреб. Цінно те, що учні самі визначають причини такої поведінки, обговорюють важливість участі кожного в збереженні життя на планеті. Робота в екокомандах, застосування тренінгових технологій, колективні творчі справи позитивно впливають на розвиток компетентностей учнів. Колективна діяльність спонукає до толерантності, порядку, коректної дискусії, подолання егоїстичних поглядів.

На уроках математики учні 7–8 класів розв'язують задачі за допомогою рівнянь, які склав учитель, використавши інформацію щодо стану довкілля Дніпропетровщини, наслідків антропогенного забруднення. Розв'язуючи задачі, дитина починає усвідомлювати свою причетність до існуючих екологічних проблем, до стану свого здоров'я, проявляється її певна позиція, формуються певні прогностичні вміння.

У поглибленому курсі природознавства в 6 класі вважаємо доцільним введення основ екологічних знань. Протягом року учні знайомляться з економічними проблемами краю, готують реферати, працюють над проектом «Природоохоронні об'єкти Дніпропетровської області», поповнюють словник екологічних термінів, ведуть календар прикмет.

Проектна діяльність – нині одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції: полікультурні, мовленнєві, інформаційні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення – відбувається саме через метод проєкту.

У початковій школі виділяємо два основних напрями ефективного використання проєктної технології:

- проєктні технології для дистанційного навчання;
- проєктна діяльність для формування дослідницьких навичок школярів у позаурочній роботі.

Через проєктну роботу початкової школи ми висвітлюємо питання екологічної освіти, пропонуючи такі теми: «Червона книга. Візьмемо під захист», «Незвичайні рослини», «Наша екологічна тропка», «Підземні багатства моєї країни», «Майбутнє без сміття», «Ми – бережливі користувачі енергії». Учні 3-А класу захистили проєкт за темою «Зоопарки великі й маленькі». Для індивідуальної роботи діти отримали наступні завдання:

- з'ясувати, де знаходяться зоопарки в нашому місті, які тварини в них мешкають, зробити фотозвіт;
- провести опитування в класі щодо улюблених тварин однокласників, членів сім'ї;
- виготовити альбом, присвячений улюбленій тварині;
- приготувати вірші, мультфільми, пісні, загадки для презентації;
- обговорити з членами сім'ї, як можна допомогти тваринам, які живуть у зоопарках міста.

Колективні завдання виконують разом з батьками: виготовляли листівки із закликом допомагати тваринам, які живуть в зоопарках, відвідували зоопарки України.

Формування екологічної культури продовжується і в позашкільний час. Так учні 6–7 класів неодноразово побували на екскурсіях у лісах Дніпропетровщини, у ботанічному саду Дніпропетровського національного університету, в зоологічному музеї, на виставках рослин і квітів під керівництвом учителя біології. Учні 7–9 класів побували на Дніпропетровській кондитерській фабриці. В ході екскурсії ознайомилися з виробничими лініями, з автоматизованою системою управління виробничих процесів, з санітарними вимогами до сучасного виробництва, побували біля системи очистки води та повітря на фабриці. Екскурсія до міськводоканалу дозволила дітям побачити лабораторії, де проводиться контроль якості питної води. Ми вважаємо, що така навчально-виховна робота розвиває ціннісне ставлення до надбань держави, позитивну мотивацію до праці, дає учню позитивний досвід громадянської співучасті.

Екологічна ситуація потребує мобілізації всіх урядових і неурядових організацій, усього суспільства, а отже, кожного вчителя, кожного учня, батьківської громади нашої школи на вирішення існуючих проблем. Основні шляхи для цього ми бачимо в наступному:

- перехід до енергозберезувальних технологій;
- раціональне використання води;
- розширення зони зелених насаджень на території школи;
- екологічна освіта та виховання учнів і батьків.

На факультативних заняттях учні закладу освіти активно долучилися до проведення занять з питання енергоефективного освітлення, вони отримують ґрунтовні знання про те, як зробити свій реальний внесок у наше спільне майбутнє. Методика проведення занять підготовлена фахівцями організації «Вчителі за демократію та партнерство», побудована із застосуванням активної та інтерактивної діяльності дітей всіх вікових категорій, роботи в групах, обговорення, розв'язання учнями завдань і математичних задач.

Волонтерський рух є невід'ємною частиною соціалізації дитини та її громадського виховання. Волонтерство – це можливість відчутти себе громадянином, зробивши реальний внесок у розвиток своєї шкільної громади. Життя показує, що і глобальні зміни в житті навколо нас можуть початися з малого вчинку – з посаженого дерева, закритого крану, з

допомоги молодшому школяру, вчителю. Вчинок волонтера спричиняє не тільки конкретну дію, а й позитивний приклад, який можуть наслідувати інші. Волонтери закладу освіти беруть активну участь у формуванні екологічної культури, за їхньою участю пройшло багато цікавих заходів:

- зустрічі з вихованцями дошкільного закладу та виготовлення вітальних листівок з вторинної сировини, спільних екологічних плакатів, розповсюдження агітаційних листівок природоохоронної тематики на шкільному подвір'ї, серед працівників школи, батьків, на вулицях міста;

- проведення екологічної інтелектуальної гри «Юні натуралісти» у 5 класах;
- організація фотовиставки «Я частина мого міста, моєї України»;
- акція «Маленька батарейка – велика екологічна проблема», проведення конкурсу на кращий зелений куточок в класі та багато інших.

За ініціативи шкільного самоврядування щорічно учні закладу беруть участь в екологічних заходах різних рівнів: Всесвітній День птахів, День Землі, Година Землі, День довкілля, Зробимо Україну чистою.

На сьогоднішній день рівень екологічного усвідомлення та екологічної культури суспільства є недостатнім. Причина цього – низька та неефективна поінформованість щодо наслідків екологічних впливів людської діяльності на стан навколишнього природного середовища та здоров'я. Відсутні мотивації робити особистий внесок у справу захисту довкілля.

Результатом цього є недбале ставлення до особистого здоров'я та навколишнього середовища в цілому. Яскравим свідченням цьому є засмічені вулиці, парки, сквери нашого міста, нерозбірливе споживання продукції та послуг, що можуть шкодити здоров'ю та довкіллю, бездумне та неекономне використання природних ресурсів тощо.

Треба приділяти значну увагу підвищенню рівня поінформованості суспільства щодо раціонального використання природних ресурсів, розвитку освіти задля сталого розвитку, екологічної просвіти та екологічного виховання підростаючого покоління впроваджуючи відповідні проєкти та системну програмну діяльність: «Енергозбереження»; «Натисни на сміття»; «Життя в стилі «ЕКО»»; «Місто, в якому ти живеш»; «Дім, в якому ти живеш»; «Збережи ялинку»; «Зелений клас».

Формування нової свідомості по відношенню до природи процес тривалий, пов'язаний з екологічними, соціальними та іншими умовами життя суспільства. Сподіваємося, що загальношкільні проєкти з екологічного виховання допоможуть кожному учню, кожній родині визначити свою життєву і громадянську позицію щодо природоохоронної діяльності з власної ініціативи.

Список використаних джерел

1. Беляєва Т. О. Формування екологічної свідомості у дітей дошкільного віку. *Екологія та сталий розвиток* : матеріали III Наук.-практ. конф. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 36–39. URL : <http://dsum.edu.ua/wp-content/uploads/2018/03/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BA%D0%B0-%D1%82%D0%B5%D0%B7-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97-1.pdf>

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145–VIII. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2017. № 38–39, ст. 380.

3. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 2011. № 26, ст. 218.

4. Мамешина О. С. Психологічні умови розвитку екологічної свідомості старшокласників у системі позашкільної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2004. 25 с.

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11. 2011 р. №1392 «Державний стандарт базової і повної середньої освіти». URL : www.mon.gov.ua

6. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». URL : www.kmu.gov.ua

Відомості про автора:

Добрянська Олена Миколаївна – завідувачка навчально-методичної лабораторії природничо-математичних дисциплін КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради.

УДК 37.013.3

Олійник І. М., м. Рівне

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ ОСВОЄННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ

Актуальність дослідження. Складні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, інтегративні процеси в політичній, економічній, науково-технічних та інших галузях здійснюють істотний вплив на систему освіти. У рамках Концепції "Нової української школи" визначені основні напрями розвитку освіти, в тому числі на її початковому ступені. Закономірність переходу до нового типу освіти визначається необхідністю формування в учнів адекватної сучасному рівню знань картини світу, цілісного світорозуміння і наукового світогляду, інтеграції особистості в національну та світову культуру. Нова освітня парадигма найтіснішим чином пов'язана з інтегративним підходом до визначення змісту і розроблення технологій організації освітнього процесу на всіх рівнях, від початкової школи до підготовки у закладі вищої освіти.

Сучасний учитель покликаний вільно орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до педагогічних інновацій і в повній мірі використовувати творчий підхід до роботи з інтегрованим змістом освіти. Це викликає необхідність професійного підвищення кваліфікації вчителів.

Метою статті є розкриття поняття інтеграції змісту освіти як предмету освоєння в системі післядипломної педагогічної освіти вчителів закладів загальної середньої освіти.

Викладення основного матеріалу. Однією з особливостей сучасного етапу розвитку науки є інтеграція суспільних, природничо-наукових і технічних дисциплін, що вимагає здійснення нового, інтегрованого підходу до організації освітнього процесу в закладі освіти. Ідея інтегрованого навчання надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти спроможної забезпечити формування цілісної картини світу кожній людині, що допоможе самостійно досягати життєвої мети.

Поняття «інтеграція» (лат. Integration – відновлення, заповнення) інтерпретується як взаємозв'язок, системне з'єднання, об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів.

Інтегроване навчання – система, яка об'єднує знання з окремих навчальних предметів в єдине ціле, на основі чого в учнів і формується цілісне уявлення про дійсність і обумовлені ним цілісний світогляд, природовідповідно високі рівні інтелекту, соціальної зрілості.

Інтеграція змісту освіти є найнеобхіднішою не тільки в початковій ланці школи, а на всіх етапах навчання. Домінування процесів інтеграції в початковій освіті зумовлено закономірностями розвитку дітей молодшого шкільного віку. Інтегроване навчання дає можливість продемонструвати дітям світ у його цілісності та різноманітності із залученням наукових знань, літератури, музики, живопису, що сприяє емоційному розвитку особистості дитини та формування її творчого мислення. Отже, мова йде про світоглядний характер освітнього процесу, цілісність та інтегративність якого не викликає сумніву. Ця обставина є головною причиною необхідності ініціювання інтеграційних процесів у сучасному освітньому процесі початкової школи.

Обсяг і цілісність наукової картини світу молодшого школяра у першу чергу залежить від змісту освіти та його структурування. Новий Державний стандарт початкової освіти передбачає структурування змісту початкової освіти на засадах інтегративного підходу. На підставі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей. Зміст природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, технологічної, інформатичної освітніх галузей інтегрується в різній комбінації їхніх компонентів, утворюючи інтегровані предмети і курси, перелік і назви яких зазначаються в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти [9, с. 98].

Типовою освітньою програмою початкової освіти передбачено «поступове формування уявлень про природничо-наукову картину світу через поглиблення початкових знань про природні об'єкти і явища, взаємозв'язки в системі «нежива природа – жива природа», про залежність людини від стану навколишнього середовища та її вплив на нього» [9].

Численні дослідження свідчать, що становлення й розвиток наукової картини світу в учнів – процес складний і довготривалий. Формування цілісної картини світу в початковій школі здійснюється через інтеграцію природничих і гуманітарних знань.

Найяскравішим прикладом інтеграції змісту освіти в початковій школі є курс «Я досліджую світ». Цей курс займає особливе місце в початковій освіті, оскільки в сферу його вивчення входить уся навколишня дійсність і людина як суб'єкт діяльності. Специфічність курсу «Я досліджую світ» у тому, що основу його змісту складають різні освітні галузі (природнича, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, технологічна, інформатична; частково мовно-літературна та математична). У процесі навчання здійснюється повна або часткова інтеграція освітніх галузей.

Сучасні дослідники пропонують різні принципи формування змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: сезонний, краєзнавчий, природоохоронний, різноманіття зв'язків живої та неживої природи тощо.

Серед концепцій сучасних авторів, що досліджують проблему інтеграції змісту освіти, потрібно виділити концепцію інтегрованого курсу «Довкілля» (авт. В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз), у рамках якої основою для об'єднання знань школярів у цілісну систему виступають загальні закономірності природи та основи народної педагогіки. Продуктом інтегрованого навчання на думку авторів курсу виступає цілісне утворення – «життєствердний образ світу як особистісно значуща система знань, в основі якої лежать загальні закономірності (збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі). Життєствердний образ світу в процесі навчання має формуватися як власний продукт учня, внаслідок неперервного застосування законів, загальних закономірностей до пояснення властивостей об'єктів, явищ дійсності; досягається цілісність свідомості учнів, у них формується звичка «діяти по закону» [6].

Цілісне, а отже, гармонійне сприйняття світу неможливо без цілісної гармонійної форми його вивчення. Принципом відбору та побудови змісту з урахуванням вікових особливостей молодшого школяра є «педоцентризм», який передбачає відбір найактуальніших для дитини знань, необхідних для усвідомлення нею свого місця спочатку у «дитячому» світі, оволодіння новими соціальними ролями з поступовим включенням її в «дорослий» світ з його проблемами взаємодії природи та суспільства, проблемами взаємовідносин з іншими людьми.

При конструюванні системи методів навчання автори освітньої моделі «Довкілля» виходили з досліджень видатного педагога Джона Дьюї, який визначав молодший шкільний вік як період, коли дитиною керують природні потяги: до дослідництва та висновків, конструювання, комунікації, моделювання об'єктів реального світу. «Знайомство з наукою повинно відбуватися не з якимось зовсім новим змістом, а як з факторами, вже включеними в минулий досвід дитини та як з інструментами, за допомогою яких можна легко та ефективно цей досвід впорядкувати» [3]. При вивченні довілля школярі спостерігають, досліджують, роблять висновки, використовуючи особистий досвід, працюють в групах, створюють

моделі, розробляють проекти. Коли дитина працює у групах з ровесниками, вона відчуває себе в безпеці. У роботі над спільними проектами навіть найменш сміливі діти розкриваються, бо відчувають, що мають право на помилку. Завдяки такій організації навчання у школярів розвиваються вміння критичного мислення, співпраці, ефективного спілкування, організації власної діяльності, рефлексії.

Організоване в такий спосіб навчання враховує образ світу, що вже склався у дитини до приходу в школу, виходить з нього. Образ світу для дитини – це не абстрактне, холодне знання про нього. Це бачення його через «Я» дитини, через мотиви й установки, цінності та переконання, в світлі особистісного індивідуального досвіду – не тільки пізнавального, а й емоційно-сислового. А отже, найважливішою особливістю цілісного знання є його орієнтованість не тільки на свідомість дитини, але й на її особистість, вироблення в процесі навчання не тільки знань, а й ставлення до цих знань.

Навчальна діяльність впливає на образ світу, збагачує та модифікує його. Важливим є те, що збагачуються та коректуються не фрагментарні знання, а образ світу в цілому внаслідок засвоєння нових знань, об'єднаних у цілісність через інтеграцію знань на основі загальних закономірностей: збереження, періодичності, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану [5, с. 70].

Отже, інтегровані уроки «Довкілля» сприяють формування в учнів початкової школи цілісної картини світу, прагненню до самостійного пізнання нового, сприяють розумінню взаємозв'язків різних галузей науки, розвивають пізнавальні інтереси школярів, створюють емоційний фон навчання. Інтеграція на уроках довкілля дозволяє встановити зв'язок між отриманими знаннями про оточуючий світ та конкретною практичною діяльністю учнів із застосування цих знань, тим самим реалізуючи одну із вимог Державного стандарту – формування цілісної картини світу

Упровадження в шкільну практику першого ступеня інтеграційних процесів, спрямованих на формування цілісної картини світу учня, вимагає від учителя принципово іншого рівня професійної готовності. Сучасний учитель повинен вільно орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до педагогічних інновацій і в повній мірі використовувати творчий підхід до роботи зі змістом початкової освіти.

Як показали результати проведеного нами діагностичного дослідження, вчителі недостатньою мірою володіють методикою викладання інтегрованих курсів. Як наслідок у шкільній практиці спостерігається суб'єктивізм в інтерпретації стандартів і програм, переважання суб'єктивізму в процесі відбору навчального змісту, схематизм і шаблонність у плануванні освітнього процесу, формалізм в оцінці реальних результатів.

Багато вчителів сприймають ідею інтеграції змісту освіти як таку, що вимагає дати учням якомога більше інформації з теми. Але не всяке об'єднання різних дисциплін в одній освітній діяльності автоматично стає інтегрованою формою навчання. На жаль, саме таке розуміння інтегрованого підходу в навчанні трапляється найчастіше. При такому підході об'єднання освітніх галузей здійснюється за «мозаїчним» принципом, за прагненням дотриматись інтегрованої форми нехтується головна мета інтеграції – формування цілісної картини світу, створення умов для формування інтегративного мислення, яке виходить за рамки одного навчального предмета.

Зазначені недоліки негативно впливають на якість освіти учнів, знижують роль навчання у формуванні у молодших школярів основ наукового світогляду, розвитку у природовідповідно високих рівнів інтелекту пізнавальної активності.

Однією з причин низького рівня компетентності вчителів щодо здійснення інтегрованої освіти молодших школярів є те, що педагогічні факультети закладів вищої освіти не забезпечують методичну підготовку студентів до викладання інтегрованих курсів, недостатньо розроблені теоретичні основи цієї підготовки. Аналіз програм показує, що на сьогоднішній день студенти вивчають методики викладання природничої, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної та інших галузей, а як потрібно інтегрувати ці галузі в єдиний предмет, студентів не вчать.

Крім того, педагогічна практика вчителів довгий час була націлена на запам'ятовування учнями великих обсягів навчальної інформації з різних навчальних дисциплін, а завдання об'єднання цих знань у цілісність не вирішувалося.

У зв'язку з цим першочергового значення набуває розроблення нової моделі підвищення кваліфікації вчителів як початкових класів, так і вчителів-предметників до здійснення інтегрованого навчання на всіх його етапах. Стратегічна мета післядипломної педагогічної освіти в сучасних умовах – навчити педагогів комплексно вирішувати завдання формування цілісної картини світу впродовж навчання школярів, використовуючи інтегративні методики і технології навчання.

Нами створена інноваційна модель методичної підготовки вчителів початкових класів в системі ППО, адаптована до логіки, змісту і темпів розвитку початкової освіти, що ґрунтується на врахуванні образу світу як особистісно значущої системи знань, в основі якої лежать загальні закономірності (збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі) та основи народної педагогіки. Відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблена модель освіти сталого розвитку «Довкілля» для навчання учнів початкової, а також основної і старшої школи стосовно природничо-наукової освіти [11]. Зараз колектив відділу працює над проблемою інтеграції природничо-математичних, літературознавчих предметів у старшій школі.

Модель методичної підготовки створює умови для реалізації діяльнісного, особистісно зорієнтованого і ціннісного підходів, що дозволяють учителю набувати позитивний досвід самостійної методичної діяльності.

Для цього ми розробили програму варіативного курсу «Інтеграція змісту початкової освіти» (6 год.) і додаткову професійну освітню програму з проблеми «Інтеграція в педагогічній теорії і практиці початкової освіти» (72 год.).

Зміст варіативного шестигодинного курсу спрямовано на мотивацію підвищення методологічної культури вчителя початкової школи в питаннях інтеграції змісту початкової освіти.

Мотиваційний компонент складався в ході формування інтересу до інтегративних процесів у початковій школі через порівняння традиційних і інтегрованих форм навчання; аналізувалися різні значення поняття «інтеграція» в навчанні; виділялися особливості педагогічної інтеграції як однієї з провідних тенденцій у розвитку змісту освіти початкової школи в ході знайомства зі змістом інтегрованих курсів в різних навчально-методичних комплексах.

У результаті цього слухачів підводили до розуміння необхідності отримання знань і умінь здійснювати інтеграцію змісту початкової освіти, до усвідомлення сутності саморозвитку як одного з основних умов усвідомленої педагогічної діяльності.

Зміст додаткової професійної освітньої програми (72 год.) створює цілісне уявлення про інтеграцію в педагогічній теорії і практиці початкової освіти. Найголовнішою особливістю даної програми є представленість у ньому блок-модулів найрізноманітніших педагогічних дисциплін, покликаних забезпечувати професійне підвищення кваліфікації вчителів початкових класів.

Із метою реалізації діяльнісно-практичного підходу в програму підвищення кваліфікації вчителів початкових класів введені лекції: «Інтегровані технології вивчення природи і соціуму в початкових класах»; «Загальні закономірності як основа формування особистісно значущої системи знань молодших школярів»; «Освітня модель «Довкілля»: особливості інтеграції на основі загальних закономірностей»; «Інтеграція змісту природничо-математичних та літературознавчих предметів»; «Українська, зарубіжна література як складник формування НКС, життєтвердого національного образу світу учнів» тощо; посилено блок самостійної роботи слухачів, збільшено обсяг практичних занять, упроваджені практико-орієнтовані спецкурси: «Проектування уроків вивчення довкілля»; «Дослідницький підхід в організації уроків у довкіллі». А також введені тренінги і

ділові ігри, що сприяють ефективнішому засвоєнню видів професійної діяльності за рахунок апробації вивченого на практиці.

Процес готовності вчителів до інтегративно-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі буде ефективним, якщо:

– інтеграція змісту буде розглядатися як одна з основних тенденцій розвитку змісту, форм і методів загальної освіти, як основний компонент змісту всіх блоків програми курсу підвищення кваліфікації та як спосіб реалізації цього змісту;

– процес вивчення проблем інтеграції буде забезпечений адекватними технологіями інтеграції, що послідовно занурюють слухачів у проблему і сприяють оволодінню інтегративно-педагогічною діяльністю в практиці загальної середньої освіти;

– сам процес підвищення кваліфікації вчителів буде представлений як цілісна модель (будуть обґрунтовані освітньо-дидактичні засоби: цілі, завдання, принципи, зміст, методи, етапи проектування професійного підвищення кваліфікації, структура освітнього простору) зі становлення та розвитку готовності вчителів до інтегративно- педагогічної діяльності;

– професійна готовність учителя постане як показник якості процесу підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.

2. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> – Назва з екрану.

3. Д'юї Дж. Демократія і освіта. Львів : Літопис, 2003. 289 с.

4. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема. *Педагогика*. 2010. № 4. С. 4–8.

5. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. Київ; Полтава : ПОПОПП, 1999. 211 с.

6. Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Цілісна освіта «довкілля» як варіант складової освіти для сталого розвитку. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*: зб. наук. пр. в 5 т. Т. 3 : загальна середня освіта. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/4324/>

7. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

8. Короденко М. Нова школа – нові підходи. *Освіта України*. 2017. № 43. С. 6.

9. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ : ТД «Освіта – центр+», 2018. 240 с.

10. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2012. № 4–5 (лютий). С. 3–57.

11. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / [К. Ж. Гуз, О. С. Гринюк, В. Р. Ильченко та ін.]. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.

12. Гуз К. Ж., Ильченко В. Р., Олійник І. М. Посібник «Довкілля» (1 кл.). URL : сайт ГО «Освітній центр «Довкілля» www.dovkillya.org.ua.

Відомості про автора:

Олійник Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського ОІППО, старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ» І ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ

Розглядається процес систематизації як принцип формування змісту інтегрованого курсу «Природничі науки» і засіб формування цілісності знань й наукової картини світу учнів.

Ключові слова: систематизація, зміст природничих предметів, інтегрований курс.

In the article the process of systematization as principle of forming of maintenance of the integrated course is examined "Natural sciences" and means of forming of integrity of knowledge and scientific picture of the world of students.

Key words: systematization, maintenance of natural objects, integrated course.

Однією з дидактичних проблем є проблема формування змісту шкільних природничих предметів, їхня структура і перерозподіл між основною і старшою школою. Традиційно в закладах загальної середньої освіти вивчаються природничі навчальні предмети (біологія, фізика, астрономія, хімія, географія), що є певним відображенням природничих наук. В основній школі зміст освіти є завершеним й однаковим для всіх учнів і закладає базові знання з природничих предметів. У старшій школі створюються умови для підготовки старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, з урахуванням інтересів, здібностей та особистісних якостей учнів. Відповідно до цього, зміст освіти в старшій школі диференціюється на предмети, що вивчаються на рівні стандарту й предмети профільного рівня. У який спосіб потрібно організувати профільне навчання, щоб забезпечувати здобуття учнями повноцінної повної загальної середньої освіти, дотримуючись вимог державного стандарту, і якомога правильніше спрямовувати їх у майбутню професію – питання, відповідь на яке цікавить дидактів, управлінців, педагогічних працівників, батьків. Питання складне, оскільки його розв'язання охоплює широке коло різних аспектів: суспільного запиту, нормативного й управлінського регулювання, дидактичних і методичних підходів тощо. У статті розглянемо аспект формування змісту природничих предметів у закладах загальної середньої освіти і пов'язані з цим питання систематизації знань учнів ліцею.

Проблеми формування змісту освіти, і зокрема в умовах профільного навчання досліджували Н. Бібік, Г. Васьківська, Г. Кизенко, О. Корсакова, В. Кремень, О. Савченко, А. Самодрін, О. Топузов, С. Трубачова та ін. У своїх дослідженнях [2; 7; 8] вчені дотримуються позиції, що зміст загальної освіти є узагальненою системою, що складається з підсистеми знань про природу, сучасне виробництво, суспільство, культуру й мистецтво, про людину та підсистеми узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, етичних норм. У процесі засвоєння змісту освіти в учнів формується уявлення про цілісну наукову картину світу, здійснюється їхній інтелектуальний, емоційний, морально-етичний, естетичний, фізичний розвиток, виробляється громадянська позиція, орієнтація на вільний вибір професій і спеціальностей згідно з прагненнями і здібностями [7]. Одним із провідних принципів формування змісту освіти є гнучкість і відкритість, а також певна відносна стабільність. Це пояснюється тим, що у швидкозмінному світі відбувається постійне оновлення інформації, інтеграція та диференціація наукових знань. Для дослідників формування змісту освіти загострює проблему збереження у шкільному змісті базового ядра – відносно стабільної основи становлення світогляду, що базується на науковій, художній, технічній картинах світу, а

також на морально-етичних цінностях. Розвантаження і перерозподіл шкільного змісту не повинні зменшити системоутворювальну роль базових знань. Проте, аналіз організації профільного навчання засвідчує [6; 8], що у сучасних умовах у старшій школі існує надмірний обсяг навчальних предметів, зміст яких не узгоджений між собою, що з одного боку, веде до дубляжу деяких змістових питань, а з іншого – до навчального перевантаження школярів, і не дає змоги ефективно задовольнити освітні потреби учнів, пов'язані з подальшими життєвими планами. Не менш гостро виступає проблема розподілу й наступності змісту навчальних предметів між ступенями освіти.

Стандартом визначено, що протягом навчання в основній школі учні здобувають базову загальну середню освіту, що разом із початковою є основою загальноосвітньої підготовки, формує в них готовність до вибору професії та реалізації шляхів подальшої освіти. Зміст освіти в основній школі для всіх учнів єдиний. У старшій школі навчання є як правило є профільним, і зміст освіти диференціюється за рівнями – базовим і профільним.

Виходячи з такого підходу, запропоновано концентричну структуру всіх компонентів природничої галузі, що можна вважати певною новацією. Адже традиційно зміст природничих предметів мав лінійно-ступеневу структуру: пропедевтичні одно- або дворічні курси ще в основній школі переростали у систематичні курси фізики, хімії, біології, що були певним прототипом відповідних загальних курсів вищої школи. У концентричних (рівневих, радіальних) програмах зміст реалізується у вигляді двох або більше концентрів, й основні питання вивчаються «по колу». Поділ на концентри у нашому випадку відбувається між основною і старшою школою. Кожен із концентрів є відносно автономний повний курс.

Зважаючи, що концентричний спосіб побудови навчальних програм дозволяє один і той же матеріал (питання) викладати кілька разів, то, на нашу думку, групування й розподіл його може відбуватися у різний спосіб на кожному з концентрів. Особливого значення на цьому етапі набуває процес систематизації та узагальнення природничих знань. Концентричне розташування матеріалу у програмах з природничих предметів має відбуватися на другому концентрі з елементами ускладнення, з розширенням, збагаченням змісту новими питаннями, з глибшим проникненням в сутність аналізованих явищ і процесів. До того ж загальноприродничі питання мають відігравати роль наскрізних, утворювати систематизовану основу й забезпечувати міжпредметні зв'язки.

Формуючи зміст природознавчої галузі, треба переструктурувати його, чітко визначивши послідовність і тривалість вивчення його складників між концентрами, посилити систематизовану спрямованість, що сприятиме цілісності сприйняття. Як в основній, так і в старшій школі (у двох концентрах) у навчальному матеріалі, у змісті предметів, треба здійснювати перехід від «ізолюваного» вивчення учнями системи наукових понять до включення їх у контекст розв'язання комплексних завдань, що є значущими у сімейних, соціальних, громадянських, екологічних, здоров'язбережувальних, комунікативних та інших життєвих ситуаціях.

Оскільки зміст галузі реалізується через традиційні навчальні предмети і курси фізики, хімії, біології, географії, астрономії, а також шляхом їхньої інтеграції, детальніше розглянемо питання систематизації та поняття, пов'язані з ним, у теорії й методиці навчання інтегрованого курсу «Природничі науки» [5].

Загальнопризнане визначення систематизації [4] визначає її як процес зведення розрізнених знань про предмети (явища) в єдину наукову систему, встановлення їхньої єдності. Під систематизацією також розуміють розумову діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організуються в певну систему на основі вибраного принципу.

Термін *систематизація* зізвучний із терміном *інтеграція* – об'єднання в ціле будь-яких окремих частин (об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі). Тому розглядаємо систематизацію, як провідний принцип формування змісту інтегрованого курсу, що дозволяє викласти його в певному порядку послідовності. І як принцип навчання, завдяки якому здійснюються такі розумові операції, як аналіз і синтез, порівняння і класифікація, в

ході яких учні виділяють спільне і різне між об'єктами і явищами, згруповують їх з відповідними ознаками чи основами, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки, суттєві відношення між об'єктами і явищами.

Оскільки результатом систематизації є система, то цьому поняттю необхідно приділити більше уваги, тим паче, що в природничих дослідженнях будь-яку частину довкілля, яку ми хочемо дослідити й описати розглядають як *систему* – множину взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють із середовищем, як єдине ціле і є відокремленою. Наприклад, це може бути шматок льоду, газ у балоні, повітря в кімнаті, клітина, мітохондрія, серце, організм, біосфера. Які за термодинамічними параметрами поділяють на такі види: 1) ізольована система – обмін ні речовиною, ні енергією з навколишнім середовищем не відбувається (математична модель, реально не існує); 2) замкнута система – відбувається обмін енергією, але не речовиною з навколишнім середовищем (замкнута посудина з речовиною); 3) адіабатно ізольована система – обмін енергією у вигляді теплоти з навколишнім середовищем не відбувається (термос); 4) відкрита система – відбувається обмін і енергією, і речовиною з навколишнім середовищем (жива система).

Зауважимо, що розгляд об'єкта як системи є основою системного підходу – напряму методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними. Треба розрізняти такі процеси, як систематизація і системний підхід. Як системний можна розглядати будь-який об'єкт. Але не до всіх об'єктів доцільно застосовувати принципи і методи цього підходу. Їхнє використання потрібне у тих випадках, коли ознаки об'єкта виражені як системні досить інтенсивно. Системні об'єкти мають цілісну, стійку структуру. Об'єкт є системою, якщо його можна розбити на взаємопов'язані і взаємодійні частини чи елементи. Ці частини, як правило, мають власну структуру, а тому їх можна розглядати як підсистеми вихідної, більшої системи. Виокремлені таким чином підсистеми, в свою чергу, можна розбити на взаємопов'язані підсистеми другого і наступних рівнів. Для системних об'єктів характерні специфічні ефекти – поява нових властивостей, які виникають у результаті взаємодії елементів у межах цілого. Для системних об'єктів типовою є також ієрархічність побудови – послідовне включення систем нижчого рівня до систем вищого рівня.

Таким чином, формуючи зміст й узгальнюючи знання учнів, застосовуємо систематизацію, а, вивчаючи природні об'єкти, – системний підхід.

Для систематизації й добору змісту до інтегрованого курсу «Природничі науки» здійснюємо порівняльний аналіз змісту, що вивчався учнями в основній школі з окремих природничих предметів. Досліджуємо зміст другого концентру цих предметів і виявляємо питання, що повторюються, а також обсяг нових питань. Виявляємо спільні поняття, величини і так звані «перехресні» теми, що вивчаються в окремих предметах в основній і старшій школі.

Далі виявляємо такі *міжпредметні зв'язки* [2]:

- світоглядного характеру, що забезпечують різноаспектне бачення та розуміння явищ і процесів, розширюють і збагачують світогляд учнів;

- за змістом, що допомагають поєднувати в єдину систему знання, навички, вміння здобуті при вивченні різних навчальних предметів;

- понятійно-часового характеру, що встановлюють різного роду логічні зв'язки між новим і попередньо засвоєним матеріалом з різних навчальних предметів;

- спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів, що реалізуються в процесі виконання різного роду завдань на матеріалі міжпредметного змісту, та потребують оперування основними прийомами розумової діяльності;

- методологічного характеру, що забезпечують спільні підходи процесу дослідження природних явищ і об'єктів.

Для встановлення послідовності й структури інтегрованого курсу аналізуємо різні концепції сучасного природознавства [3], де чинниками інтеграції виступають: еволюційно-синергетична парадигма, системність, доповнюваність та еволюція, загальні

трансдисциплінарні ідеї та зв'язки, закони збереження і перетворення енергії, філософські закони єдності і боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, ідеї глобальної еволюції, загальні закони і закономірності природи (закони збереження, спрямованості процесів до найстійкішого (рівноважного) стану та їхньої періодичності), структурні рівні організації матерії. Обираючи як чинник інтеграції системність, доповнювальність та еволюцію, вважаємо, що курс одночасно має світоглядний і «користувацький» (прагматичний) характер. Провідною ідеєю курсу є те, що складні та різноманітні явища природного світу можуть бути пояснені: з точки зору системи природничих наук; з точки зору потреб і стану людини, суспільства і навколишнього середовища; з еволюційної точки зору. Основна мета курсу полягає в тому, щоб на базі широкої інтеграції знань, сформувавши науковий світогляд, основи природничо-наукової культури і розкрити роль природничих наук у розвитку цивілізації; навчити не тільки оцінювати моральні, економічні та ціннісні аспекти природничих досліджень, а й умінню адаптуватися до динамічного сьогодення та майбутнього [5].

У кожному із розділів «Всесвіт», «Земля», «Біорізноманіття», «Людина», «Технології» починаємо із питання утворення об'єкта вивчення, еволюцію його розвитку, становлення наукового пояснення його існування, закони і закономірності, що пояснюють стан речей й прогнозуємо можливі варіанти розвитку.

Такий підхід дозволяє об'єднати велику кількість ізольованих фактів у систему. Вивчення систематизованого матеріалу дозволяє в свою чергу впорядковувати знання, розвантажити пам'ять, осмислити інформацію. В процесі вивчення інтегрованого курсу увага і діяльність учнів спрямовані на систематизацію знань на рівні: наукових фактів (явищ, процесів); понять (величин); законів (різної ступені узагальнення); теорій; загальнонаукових принципів й категорій; цілісної наукової картини світу.

Наукова картина світу, виконуючи роль систематизації всіх знань, одночасно виконує функцію формування наукового світогляду, є одним із його елементів. У свою чергу, з науковою картиною світу завжди корелює і певний стиль мислення. Стиль мислення формується і під час самого процесу систематизації, що має певні види. Одним із видів систематизації є класифікація – вид, під час якої об'єднання об'єктів відбувається на основі певних суттєвих ознак, що дозволяє виділити суттєве, загальне, що об'єднує об'єкти в систему (родові ознаки), та їх специфічну відмінність (видові ознаки). Іншим видом систематизації є встановлення логіко-генетичних зв'язків, відображених в означенні поняття. Перехід на вищий ступінь абстракції шляхом виділення загальних ознак (властивостей, відношень, зв'язків тощо) об'єктів і явищ є узагальненням знань. Проблема узагальнення і систематизації – давнішня гносеологічна, психологічна і педагогічна проблема.

З кожним роком навчання учні отримують усе більший обсяг інформації, який необхідно осмислити, опрацювати, навчитися застосовувати на практиці, до того ж за досить обмежений проміжок часу [1]. А в умовах профільного навчання це особливо актуально, адже головною ціллю профільного навчання є цілеспрямоване вивчення предметів, пов'язаних із майбутнім професійним навчанням і зростанням.

Систематизація та узагальнення – невід'ємні компоненти розумової діяльності, яка лежить в основі встановлення взаємозв'язків між поняттями, що вивчаються. Для природничих предметів, які вивчаються на другому концентрі як окремі предмети це також має стати провідним принципом організації освітнього процесу, включаючи підходи до формування змісту цих предметів. Адже для них характерним є те, що багато понять не вводяться відразу в повному обсязі і змісті, а розширюються і збагачуються послідовно, за мірою їхнього розвитку. При систематизації й узагальненні навчального матеріалу не тільки відтворюються найзначущі факти, поняття, вміння, але й встановлюються логічні зв'язки між ними. Навчальний матеріал при цьому переосмислюється повністю, що приводить не тільки до зміцнення засвоєного, але й до побудови знань у структурну систему, що підвищує якість засвоєння навчального матеріалу, розвиває розумову діяльність.

Систематизація, виходячи із своїх функцій, дозволяє: оглянути весь масив інформації і виявити й усунути непогодженості, протиріччя, пробіли; зробити інформацію зручнішою для користування, полегшити пошук необхідного; ретельніше вивчати та досліджувати предмети (явища), поліпшувати пізнавальний процес формування свідомості людини.

Систематизація є відображенням єдності світу і ґрунтується на вивченні суттєвих зв'язків, які об'єднують ці предмети (явища). Вона спирається на класифікацію, аналіз і синтез істотних властивостей певної системи. Необхідною умовою систематизації є висунення фундаментальної ідеї, здатної привести знання до логічної єдності. Вихідним пунктом процесу систематизації є прийняття певних принципів, що формулюють фундаментальну ідею.

Систематизація змісту й знань дозволяє розкрити у процесі навчання фундаментальну єдність «природа – людина – суспільство», значно посилити інтерес учнів, які не обирають природничі предмети як профільні, їх вивчення як цілісної системи наук про матеріальний світ, дасть можливість інтенсифікувати освітній процес, забезпечити високий рівень якості його результату й сформувати наукову картину світу учнів.

Проаналізовані нами теоретичні і практичні підходи до формування змісту інтегрованого курсу як засобу систематизації знань можуть бути застосовані під час вивчення будь-яких предметів.

Список використаних джерел

1. Дольнікова Л. В. Інтеграція та систематизація змісту фундаментальних дисциплін у вищій школі як передумова формування фахової компетенції випускника вищої школи. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні* : зб. тез за матеріалами VIII науково-технічної конференції науково-педагогічних працівників, 26–31 березня 2012 року / Національний університет “Львівська політехніка”, Інститут підприємництва та перспективних технологій. Львів, 2012. С. 345–348.
2. Завада Т. О. Напрями вдосконалення змісту освіти у сучасній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 46–48.
3. Коваленко В. С., Стець Н. В. Концептуальні підходи до створення інтегрованого курсу з природознавства для старшої школи. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 3/1 (172). С. 40–42.
4. Озадовська Л. Єдності знань принцип. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
5. Природничі науки. Навчальна програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (авторський колектив під керівництвом Засекіної Т. М.) : затв. Міністерством освіти і науки України (наказ № 1407 від 23.10.2017 р.). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 10.05.2019).
6. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2015. 118 с.
7. Савченко О. Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. № 3. С. 2–6.
8. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект : кол. монографія / авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін. ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 260 с.

Відомості про автора:

Засекіна Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІІІ НАПН України.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДНОГО З ЕТАПІВ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Розглядаються науково-педагогічні умови інтеграції змісту освіти профільного навчання природничо-наукових дисциплін як одного із етапів неперервної освіти та можливостями, що відкриваються перед школярами, які не планують поглиблено вивчати окремі природничі дисципліни.

Ключові слова: інтеграція, профільне навчання, особистісно зорієнтована освіта, самореалізації особистості, самопізнання, самовдосконалення.

The article deals with the scientific-pedagogical conditions of integration of the content of education in the profile education of natural sciences as one of the stages of continuous education and opportunities that open up to students who do not plan to study in depth individual natural sciences.

Key words: integration, profile education, personally oriented education, self-realization of personality, self-knowledge, self-improvement.

Мета школи – привчити до життя, розуміти його, знайти в ньому своє місце. Для цього ж треба розвивати самостійність дитини.

Софія Русова

...Поставити справу так, щоб усе, що підлягало вивченню, вивчалось: легко; швидко; ґрунтовно.

Я.А. Коменський

Постановка проблеми. Сучасний етап відродження самостійності України, інтеграція її в світове товариство потребують створення нової системи освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб. Сучасна освіта визначається як “стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього” [2, с. 4].

Мета статті полягає у розкритті забезпечення науково-педагогічних умов інтеграції змісту освіти профільного навчання природничо-наукових дисциплін як одного з етапів неперервної освіти та можливостями, які відкриваються перед школярами, які не планують поглиблено вивчати окремі природничі дисципліни.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема особистісно орієнтованої гуманістичної освіти є сьогодні центральною і саме вона є предметом теоретичного вивчення й експериментальних досліджень. Відповідно до цього головна мета сучасної освіти – формування основи для самореалізації особистості, яка стає можливою за умови створення умов для самопізнання, самовдосконалення та розвитку творчого потенціалу учня.

Багаторічний досвід роботи вчених у галузі сучасної освіти дає підстави стверджувати, що розв’язання проблеми особистісно зорієнтованої освіти та її продуктивності пов’язане з інтеграцією змісту освіти. Наукові дослідження показують, що інтеграція змісту освіти багато в чому вирішує проблему зміцнення та збереження психічного і фізичного здоров’я школярів, сприяє підвищенню мотивації навчальної діяльності. Для нашої сучасності інтеграція наук, прагнення отримати найточніше уявлення про загальну будову освіти. Ці ідеї знаходять своє відображення як у концепції сучасної шкільної освіти, так і в концепції професійної підготовки спеціалістів.

В Україні сформувалася ціла низка наукових напрямків у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: напрямок методологічного обґрунтування проблем інтеграції

(С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований, О. В. Сергєєв); напрямок визначення структури інтегрованих знань (Т. М. Усатенко); дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. І. Джулик, Є. Б. Яворський); проблеми інтегративних процесів в освіті (І. М. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. В. Вичорова, Т. О. Горзій, О. Т. Проказа, Є. М. Романенко); інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л. І. Джулай); інтеграція теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Д. Якимович); ймовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек); інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький); взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун); психологічні аспекти інтеграції (Т. Г. Яценко); формування системи знань – дидактична інтегративна педагогіка (І. М. Козловська).

Перспективи розвитку інтегративно-предметного навчання закріплені у “Державному стандарті базової і повної загальної освіти”, де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі [1]. Це означає, що вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту.

Викладення основного матеріалу дослідження. У загальнонауковій, філософській, психологічній і педагогічній літературі зустрічаються різні визначення інтеграції, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки в науку, а й у всі сфери діяльності. На нашу думку, такому багатоаспектному явищу, як інтеграція, треба дати описові (різнопланове) означення, тобто „у кожному конкретному випадку описувати сукупність суттєвих ознак інтеграції, її властивостей та характеристик” [3, с. 19].

Проте, предметне навчання має деяку дидактичну обмеженість, оскільки кожний предмет розглядає факти і явища реального світу дещо однобічно, зі своєю метою і зі своїх позицій. Таке однобічне вивчення матеріалу у вузьких рамках окремих навчальних предметів може призвести до формування в учнів неправильних уявлень про наявність ізольованих сторін і властивостей зв'язками.

Зазначимо, що на сучасному етапі розглядають три рівні інтеграції, кожний з яких має свою логічну структуру, що складається з базису (кооперуючої дисципліни), завдання (проблеми базової дисципліни), знаряддя (теоретичного і технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін) [3, с. 28–29]. Першим рівнем інтеграції є інтеграційні взаємодії на рівні редукції. Такі взаємодії між дисциплінами здійснюються у формі міжпредметних зв'язків (МПЗ). У педагогічній науці міжпредметні зв'язки розглядаються як міждисциплінарні зв'язки; як умова, що забезпечує послідовне відображення в змісті предметів об'єктивних взаємодій, які мають місце в природі; як умова виховувального та розвивального навчання; як принцип навчання і т. д. [8]. Міжпредметні зв'язки розглядалися в різних аспектах – філософському, психологічному, загальнопедагогічному та інших, що породило різноманітні підходи до їхньої класифікації. Під МПЗ нині розуміють „систему відношень між знаннями, вміннями та навичками, які формуються в результаті послідовного відображення в засобах, методах і змісті навчальних дисциплін тих об'єктивних зв'язків, що існують в реальному світі” [8, с. 46], тобто в широкому розумінні слова, МПЗ – це педагогічний еквівалент дидактичних зв'язків, які реалізуються в освітньому процесі.

Другий рівень дидактичної інтеграції – це синтез взаємодіючих наук на основі деякої базової дисципліни. При цьому мова не йде про механічне злиття інформації взаємодіючих дисциплін чи про поглинання одного предмета іншим. Мається на увазі так званий „внутрішньодисциплінарний синтез, який об'єднує різні теорії в рамках одного предмета” [8, с. 37]. Такий синтез носить діалектичний характер, дає можливість урахувати також диференціацію знань, є методом досягнення єдності наукових знань.

Третій рівень дидактичної інтеграції – найменш досліджений етап інтеграції. Мається на увазі створення цілісної інтегративної системи, зокрема інтегративного курсу [8, с. 36]. Прикладами таких курсів у шкільному навчанні є курс „Я і Україна” у молодших класах, трудове навчання у середніх, фізика у старших. Комплексне застосування знань із різних предметів – це закономірність сучасного життя, яке вирішує складні суспільні, технічні та технологічні завдання. Уміння „комплексного застосування знань, їхнього синтезу,

перенесення ідей та методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, навчальної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу" [6, с. 151–154]. Озброєння учнів такими вміннями – актуальне завдання початкової школи, яке диктується тенденціями в науці та практиці і розв'язується за допомогою інтеграції знань. У сучасних умовах, коли період життя знань в окремих галузях скоротився до 3–5 років, знання в традиційному їх розумінні вже не можуть виступати як основна мета навчання. Ціннішим для нього є здатність до нестандартного, творчого та інтегративного мислення. Вважаємо, що розвивати таке мислення можна лише за умови інтеграції знань, які містяться у різних предметах. Варто зазначити, що методичними принципами об'єднання (інтеграції) навчальних предметів в сучасній школі є:

- 1) опора на знання з багатьох предметів;
- 2) взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін;
- 3) зближення однорідних предметів;
- 4) розвиток загальних рис для низки предметів [8, с. 36–37].

У концепціях створення національної школи інтеграція змісту освіти розглядається як важлива умова повноцінної реалізації всіх її функцій [10, с. 156–157]. На основі інтеграції створені окремі навчальні програми.

На сучасному етапі освіта України веде активний пошук удосконалення шляхів і засобів навчання, виховання і розвитку школярів, сприяння самореалізації особистості [1]. Реформування освіти базується на національних та історичних надбаннях українського народу, накопиченому педагогічному досвіді педагогів-новаторів, які поєднували практичну педагогічну діяльність з успішною науково-дослідницькою роботою.

Я. А. Коменський акцентував увагу на необхідності "завжди і всюди брати разом те, що пов'язано одне з одним". Необхідність інтегрованого підходу до організації освітнього процесу великий дидакт пояснював таким чином: "Всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках".

Треба визначити, що інтеграція здатна вирішити численні проблеми освітньої системи. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього. Але вже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання як ніяке інше закладає нові умови діяльності викладачів та учнів, є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвивальних прийомів навчання. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних форм викладання, що має великий вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу, вона стає для всіх її учасників – викладачів, і учнів, і батьків, і адміністрації – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети [10, с. 156–157]. Відомо, що сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів.

Встановлено, що інтеграційні процеси у професійній освіті останніми роками посідають щоразу важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових освітніх ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток їхніх творчих здібностей і потенційних можливостей [9, с. 25]. Звичайно, ідея інтегрованого навчання актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої життєвої цілі, творчо самостверджуватися в різних соціальних сферах.

Традиційна природничо-наукова освіта, яка постає перед учнем як сукупність десятків тисяч «основних понять», не розв'язує цього стратегічного завдання [7, с. 3–7].

Отже, інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу [7, с. 3–7]. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що учень сам у змозі обирати "опорні" знання з різних предметів із максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і ширшої взаємодії з навколишньою дійсністю.

Доведено, що інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду учнів у руслі поставлених учителем конкретних навчально-виховних завдань, інтенсивному розвитку молодших школярів в аспекті вибраної тематики; формуванню інтересу до подій і явищ дійсності, вихованню особистості, розвиває загальнонавчальні навички дітей.

Інтеграція – процес, рух, що прагне до цілісності”. І.М.Козловська визначає цей термін як „процес зближення й зв’язку наук, який діє поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення міжпредметних зв’язків на якісно новому рівні навчання” [8, с. 32].

Основними методичними принципами, що забезпечують інтеграцію завдань із різних предметів у рамках однієї теми, одного інтегрованого уроку, вважаємо такі:

- постійний взаємозв’язок теоретичних відомостей (знань) із їхнім застосуванням; знання у системі навчання є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки;

- активний характер навчання; опанування виучуваної проблеми має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх видів діяльності учнів;

- знання, уміння й навички, у тому числі й читання, переказ прочитаного треба розглядати як умову і компонент розвивального навчання.

Якісна освіта є передумовою становлення сучасної людини, здатної до самореалізації, творчого самовдосконалення, самоідентифікації в динамічному високотехнологічному суспільстві [2, с. 83]. Роль учителя у розв’язанні окресленого завдання важко перебільшити, оскільки саме вчитель, який володіє педагогічною майстерністю, є професіоналом, творчою і вільною особистістю, спроможний впливати на розвиток і становлення.

Сучасна освіта повинна формувати в учнів бажання й уміння вчитися, виховувати потреби і здатності до навчання упродовж всього життя.

Що робити вчителю, щоб його урок був не тільки цікавим, а й результативним?

Вчитель повинен будувати освітній процес таким чином, щоб учень отримував задоволення від процесу учіння, і робота була спрямована не на заучування, а на навчання, не на знання, а на вміння й навички, не на експлуатацію інтелекту, а на його розвиток, що сприяє формуванню творчої компетенції дитини. На сучасному освітньому просторі педагогам пропонується значна кількість оригінальних технологій, методик навчання дитини [10, с. 161].

Впровадження інтеграції в навчальний процес актуальне, тому що дає змогу:

- "спресувати" споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні низки питань;

- ущільнити знання, тобто реконструювати фрагмент знань таким чином, засвоєння якого вимагає менше часу, проте породжує еквівалентні загальнонавчальні та технологічні уміння;

- опанувати з учнями значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності знань;

- залучати учнів до процесу здобуття знань;

- формувати творчу особистість учня, його здібності;

- дати можливість учням застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності.

Проблема інтеграції навчання і виховання важлива і сучасна як для теорії, так і для практики [4, с. 9–18]. Її актуальність зумовлена змінами у сфері науки, виробництва, новими соціальними запитами.

Як пояснив Павло Хобзей, що згідно з нашими розрахунками, завдяки введенню обов’язкової профільної школи значно зросте кількість шкіл, що профільно навчатимуть точних дисциплін. Це пов’язано не лише з наявними можливостями шкіл, а й з тим, що на них значно більший попит серед дітей, які не визначились, який далі профіль обрати. Значно більша кількість школярів та їхніх батьків впевнена в тому, що самостійно зможуть підготуватися до іспитів із таких предметів, як українська мова, література тощо, ніж до предметів природничого циклу [5].

МОН запрошує до обговорення проєкту типового навчального плану для учнів 10–11 класів.

Метою інтегрованого навчання є:

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

Переваги інтегрованого навчання:

- інтеграція поживляє освітній процес;
- економить навчальний час;
- позбавляє від перевтоми.

Інтегровані уроки цікавіші, тому що не кожний день на уроці присутні два вчителі одночасно, вони допомагають вирішувати більшу кількість задач, використати різні методи і форми навчання, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічні програмні засоби навчання.

Застосування в освітньому процесі інтегрованих технологій та інтерактивних форм і методів навчання сприяє формуванню навичок і вмінь учнів, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, активної взаємодії учнів. Це така організація освітнього процесу, за якої не можлива не участь учня в колективному процесі пізнання, співнавчання, взаємонавчання.

На інтегрованих уроках формуються такі *компетенції*:

- ціннісно-сміслові (розуміння мети уроку, важливості вивчення теми);
- загальнокультурні (культура мовлення, почуття патріотизму, історичні дані про рідне місто);
- інформаційні (робота з комп'ютером, вміння самостійно підбирати необхідний матеріал);
- комунікативні (вміння працювати в групах, вислуховувати, спілкуватися, лояльно відноситися до людей з іншою точкою зору).

Ми практикуємо проведення бінарних уроків (від лат. *binaries* – подвійний) – тобто такий різновид інтегрованого уроку, що органічно поєднує вивчення двох предметів, наприклад, хімії та електроматеріалознавства, екології та безпеки життєдіяльності, біології та охорони праці. Звичайно, проведення бінарних уроків потребує серйозної підготовки, поєднаної з подоланням таких труднощів:

- не завжди теми в програмах навчальних предметів, які варто інтегрувати, сформульовано однаково;
- часто уроки, які можна інтегрувати відповідно до вимог програми, мають проходити з великим проміжком часу, а це ж вимагає вносити корективи до навчального плану.

І основне, залежно від дидактичної мети інтегровані уроки поділяють на:

- уроки вивчення нового матеріалу;
- уроки систематизації та узагальнення знань;
- комбіновані уроки.

Треба відмітити, що структура інтегрованих уроків може бути різною. Це залежить від мети, завдань, змісту уроків, способів діяльності. Розглянемо детальніше:

- вступ (формулюється мета, завдання уроку, аналізуються опорні знання);
- основна частина (розкривається зміст навчального матеріалу);

– завершальна частина (підведення підсумків, оцінювання роботи учнів, повідомлення домашнього завдання).

Необхідно відмітити, що для ефективного проведення інтегрованих уроків необхідні такі умови:

- правильне визначення об'єкту вивчення, ретельний відбір змісту уроку;
- високі професійні якості вчителів, що забезпечать творчу співпрацю вчителів і учнів при підготовці уроку;
- включення самоосвіти учнів в освітній процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах уроку;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- обов'язкове врахування вікових психологічних особливостей учнів.

Використання інтегрованих уроків вносить певний вклад у підготовку висококваліфікованих робітників, сприяє прагненню та свідомій зацікавленості учнів в оволодінні як загальноосвітніми предметами, так і дисциплінами професійно-теоретичної підготовки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ідея інтегрованого навчання нині надзвичайно актуальна, оскільки з її успішною методичною реалізацією передбачається досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентоздатної, спроможної забезпечити кожній людині самостійно досягати життєвої цілі, творчо самоутверджуватися у різних соціальних сферах. Звичайно, „інтеграція як дидактичний засіб чи принцип має при цьому втілюватися у навчальні предмети, у формі їх об'єднання і представлення єдиним цілим” [4].

Йдеться про конструювання і втілення способів інтеграції змісту освіти, на основі яких має розгортатися відповідний освітній процес.

Список використаних джерел

1. Кабінет Міністрів України. Постанова «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» від 23 листопада 2011 р. № 1392 Київ.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. Київ, Чернівці : Букрек, 2011. 400 с.
3. Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні основи інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.09. Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України. Київ, 2001. 169 с.
4. Гончаренко С. У. Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9–18.
5. Гуз К. Ж. Напрямки реформування змісту шкільної освіти. *Актуальні проблеми безперервної освіти вчителів природничо-математичного циклу дисциплін: досвід, інновації* : зб. наук. пр. за матеріалами всеукр. наук.-практ. конф. 18 листопада 2014 р. Дніпропетровськ. Вид-во «Інновація», 2015. С. 59–68.
6. Зламанюк Л. М., Ткачук Л. В. Школа нового типу розвитку. *Технологія інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні та методичні основи організації здоров'збережувального начального середовища загальноосвітньої школи та ВНЗ», 14 квітня 2011; редкол: В. Р. Ільченко (голов.ред.) та ін. Полтава : ПОІППО, 2011. Вип. 3. С.147–158.
7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Модернізація содержания образования как национальная программа. *Педагогіка*. 2011. №4. С. 3–7.
8. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія; за ред. С. У. Гончаренка. Львів : Світ, 1999. 302 с.

9. Литвинюк Л. Стимулювання професійного зростання вчителів. *Імідж сучасного педагога*. 2003. № 3. С. 25.

10. Шеремет М. О. Інтегративний підхід до формування моделі закладів освіти. *Технологія інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні та методичні основи організації здоров'язбережувального навчального середовища загальноосвітньої школи та ВНЗ», 14 квітня 2011; редкол: В.Р. Ільченко (голов.ред.) та ін. Полтава :ПОППО, 2011. Вип. 3. С. 158–165.

Відомості про автора:

Зламанюк Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти в КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради».

УДК 37.013.3

Гриньова М. В., м. Полтава

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Розглядаються особливості процесу формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, обґрунтовано доцільність формування професійних компетентностей у майбутніх учителів природничих наук.

The article deals with the peculiarities of the process of formation of professional competences of future teachers of natural sciences of the Poltava National Pedagogical University named after VG. Korolenko, the expediency of formation of professional competences in future teachers of natural sciences is substantiated.

Постановка проблеми. За допомогою інтегрованих занять формуються якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищенням їхньої дієвості й системності. Інтеграція предметів дає змогу сприймати предмети і явища цілісно, різнобічно, системно та емоційно.

Структурування змісту освіти за рівнями відповідно до методології наукового пізнання дозволяє здійснити інтеграцію змісту навчального матеріалу предметів, скоротити обсяг інформації, пропонованої студентам; здійснити систематизацію досліджуваного навчального матеріалу; створити повне уявлення про цілісну природничу картину світу.

Такими рівнями є:

– інтеграція за рахунок здійснення і посилення практичної спрямованості не лише конкретного предмета, а й циклу предметів на основі реалізації горизонтальних взаємозв'язків навчальних дисциплін;

– використання загальнонаукових методів пізнання, навчання цим методам учнів. Відомо, що до наукових методів пізнання, перш за все, відносяться: досвід, спостереження, гіпотеза, експеримент.

Інтеграція є поєднанням відомостей інших навчальних предметів та однією з найперспективніших інновацій, яка закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, що має великий вплив на ефективність сприйняття навчального матеріалу.

Аналіз літературних джерел. Питання методики навчання природничих наук у закладах вищої педагогічної освіти досліджуються сучасними вченими: О. Березан, О. Блажко, Н. Буринська, Л. Величко, Т. Вороненко, О. Зайцев, Р. Іванова, Н. Кузнєцова,

Н. Лукашова, О. Максимов, Є. Мінченков, О. Мітрясова, Л. Романишина, В. Староста, Н. Чайченко, Г. Чернобельська, Т. Шевчук, Н. Шиян, К. Янків, О. Ярошенко та ін., проте особливості викладання природознавства студентам педагогічних університетів залишилися поза увагою науковців.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що проблема змісту навчальних курсів з природничих наук у закладах вищої освіти, а саме форми та методи засвоєння цього змісту потребують розроблення, оскільки представлені, здебільшого, у досить загальних рисах.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що професійні компетентності є тотожними фаховим (спеціальним, предметним), і разом зі загальними та інтегральними компетентностями мають формуватися в процесі підготовки майбутнього вчителя природничих наук.

Актуальність проблеми. Розвиток системи вищої освіти передбачає постійне оновлення змісту, запровадження сучасних освітніх технологій в освітній процес. Зміни, що відбуваються у суспільстві, потребують підвищення рівня професійних компетентностей майбутніх учителів та покращення якості їхньої підготовки, впровадження ефективних форм і методів навчання у вищій школі.

Концепція Нова українська школа вимагає перебудови системи навчання студентів – майбутніх учителів відповідно до компетентнісної парадигми, яка є покликом сьогодення та необхідною умовою успішної інтеграції держави у міжнародний освітній простір. Компетентність у природничих науках передбачає наукове розуміння природи та здатність застосовувати це знання на практиці.

Від якості викладання, добору змісту курсів, особливостей методики викладання, матеріально-технічної бази закладу освіти залежить рівень сформованості професійних якостей майбутнього вчителя. Особливої уваги заслуговує викладання дисциплін, які є базою для засвоєння великого обсягу спеціальних знань, формування категоріального та понятійного апарату, що сприятиме розвитку цілісного світогляду, дозволить розширити коло обізнаності у питаннях, які є суміжними та можуть бути використані у професійній роботі. Предмети природничого циклу відіграють особливу роль у системі освіти, оскільки становлять основу природничо-наукової картини світу, яка є результатом інтеграції фундаментальних знань.

Головним завданням сучасної природничої освіти є підготовка студентської молоді до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей. Засобами їх формування є інтеграція навчання.

Інтеграція – загальний і багатогранний процес встановлення зв'язків між інформацією, знаннями, науками, а також забезпечення їхньої цілісності та єдиної структури.

Рівень сформованості професійних компетентностей дає змогу робити висновки про підготовленість учителя до роботи за фахом, є запорукою його успішної трудової діяльності. Професійні компетентності забезпечують здатність швидко реагувати на мінливі умови сучасності, приймати раціональні рішення. Ринок праці нашої держави потребує якісно підготовлених, кваліфікованих, компетентних освітян.

Викладення основного матеріалу. У результаті проведеного аналізу теорії та практики формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка виявлено такі проблеми: недостатнє наукове обґрунтування змісту, форм, методів і засобів навчання студентів природничим наукам; розроблення методики навчання природничих наук, відповідно до нових вимог до змісту природничої освіти, що має орієнтуватися на посилення професійно спрямованого складника у підготовці майбутніх учителів; спрямування методики навчання природничих наук на реалізацію Концепції Нової української школи, яка передбачає розвиток міждисциплінарних знань, умінь і навичок студентів педагогічних університетів.

Мета статті: теоретично обґрунтувати формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Професійні компетентності майбутніх учителів природничих наук – це система знань, умінь, способів діяльності та ціннісних орієнтацій у галузі природознавства, що є необхідними для продовження формування у студентів наукової картини світу, забезпечують розуміння екологічних проблем, раціонального природокористування, сталого розвитку та уможливають формування ключових і предметних компетентностей в учнів під час викладання основної дисципліни.

Вибір форм, методів і засобів навчання залежить як від змісту навчальної дисципліни, рівня підготовки студентів та їх умотивованості, так і від матеріально-технічної бази закладу освіти, оснащення навчальних лабораторій, кількості годин, відведених на її вивчення. У ході навчання природничих наук особливої значущості набуває пошук таких форм, методів і засобів навчання, які були б ефективними у сучасних умовах, сприяли підвищенню мотивації до вивчення природничих дисциплін, урахували психологічні особливості сучасної молоді, дозволяли досягати позитивних результатів за умови роботи зі студентами, які мають низький рівень знань. Відповідно до сучасного погляду на організацію процесу навчання, студент має виступати активним його учасником, мати змогу проявляти свої знання, визначати для себе їхній рівень і контролювати його, самостійно здобувати знання з різних джерел і критично осмислювати інформацію. Актуальними наразі є застосування інтерактивних методів, побудованих на взаємному навчанні, сумісному навчанні та самостійному навчанні, що дозволяє всім суб'єктам процесу приймати рішення, давати оцінку власній діяльності та діяльності інших суб'єктів освітнього процесу. Пошук ефективних методів має стосуватися не тільки практичних, семінарських і лабораторних занять, а й лекцій, які за усталеною традицією проходять у вигляді монологу викладача із застосуванням елементів бесіди, демонстрацій і мультимедійного забезпечення.

На сучасному етапі дослідження проблеми реформування системи вищої освіти окреслюється очевидна потреба ґрунтовного осмислення теоретичних і практичних аспектів формування тих компетентностей майбутніх учителів, які безпосередньо пов'язані із природничими науками. Складність і багатозадачність означеної проблеми визначає потребу у створенні моделі формування професійних компетентностей майбутніх учителів у процесі навчання природничих наук. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів відбувається в процесі викладання, яке являє собою діяльність викладача з організації освітнього процесу, засвоєння студентами інформації, керування їхньою когнітивною діяльністю як на заняттях, так і в науково-дослідній роботі, оволодіння практичними вміннями, розвитком пізнавальної самостійності, формування наукового світогляду. Учіння складається з дій студентів із засвоєння навчального матеріалу природничих наук, придбання практичних умінь, формування професійних компетентностей.

Під моделлю формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук розуміємо схематичне відображення складників цього процесу та взаємозв'язків між ними. На теоретичному етапі дослідження було визначено компоненти, з яких має складатися процес формування професійних компетентностей майбутніх учителів у процесі навчання природничих наук.

I. Цільовий блок моделі процесу формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук – це визначення викладачем їхньої мети та завдань. На цьому етапі означаються компоненти професійних компетентностей майбутніх учителів і формулюються результати навчання, які дозволять перевірити ступінь сформованості досліджуваних компонентів.

II. Методологічний блок моделі передбачає визначення принципів і сучасних підходів до організації процесу формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук на таких загальнодидактичних принципах: науковості; систематичності; послідовності та наступності; практичної спрямованості; наочності; наукової інтеграції; політехнізму; свідомості й активності; принципі міцності засвоєння знань, умінь, навичок; принципі фундаменталізації знань; принципі доступності. Поряд із загальнодидактичними принципами в процесі підготовки сучасного вчителя треба зважати на специфічні принципи,

серед яких універсальними та актуальними для нашого дослідження є принцип творчої спрямованості підготовки, професійної спрямованості викладання дисциплін у вищій школі. Методологічним підґрунтям формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук виступають такі сучасні підходи: компетентнісний, міждисциплінарний, системний, діяльнісний, студентоцентричний, індивідуальний.

III. Змістово-процесуальний блок націлений на формування професійних компетентностей майбутніх учителів природничих наук. Це здійснюється завдяки добору відповідного змісту, який представлений основними та варіативними змістовими модулями, форм (лекції, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота), методів (вербальні, спостережувальні, дослідницькі) та засобів навчання (навчальні видання, мовно-логічні, предметні, графічні, аудіовізуальні, програмні).

Для майбутніх учителів природничих наук, на нашу думку, доцільним буде включення до програм наступних змістових модулів: неорганічна хімія, аналітична хімія, фізична і колоїдна хімія, органічна хімія, біохімія, ботаніка, зоологія, мікробіологія та вірусологія, загальна екологія, фізична географія, фізіологія людини і тварин, вища математика, механіка, молекулярна фізика, електрика і магнетизм, оптика, атомна і ядерна фізика.

Висновок. Цілеспрямовані та змістовні інтегровані заняття з природничих наук встановлюють міцні зв'язки між навчальними предметами, вносять новизну в систему навчання, допомагають зрозуміти важливість вивчення основ наук як єдиної системи знань.

Список використаних джерел

1. Ткаченко С.П. Інтеграція знань з методики фізики і психолого-педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя фізики : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. Київ, 2007.

2. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. [ред. кол., головн. ред. В.Р. Ільченко]. Полтава : ПОППО, 2014. Вип. 6. 326 с.

Відомості про автора:

Гриньова Марина Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 37.011; 37.013; 37.091.2

Піддячий М. І., м. Київ

ПОСТУП ЛЮДИНИ І СУСПІЛЬСТВА ЗАСОБОМ ПРАЦІ

Зазначено, що: підготовка до праці є складником національної безпеки, оскільки через її результати відбувається захист людини, сім'ї, народу, цілей, ідеалів, цінностей, традицій, укладу життя, культури, прав і обов'язків, основних свобод; в особистісному вимірі праця є засобом самовираження та самоствердження, реалізації інтелектуального та творчого потенціалу, формування психологічного досвіду, розвитку почуття моральної гідності; від рівня розвитку і характеру продуктивних сил, складності та досконалості зрарядь виробництва залежить результативність суспільної праці.

Ключові слова: особистість; праця; психологічний досвід; розвиток; свідомість.

This paper states that: preparation for labor is a component of national security, since through its results the protection of a person, family, people, goals, ideals, values, traditions, way of life, culture, rights and duties, fundamental freedoms takes place; in personal dimension, labor is

a means of self-expression and self-affirmation, the realization of intellectual and creative potential, formation of psychological experience, development of a sense of moral dignity; the effectiveness of social labor depends on the level of development and the nature of productive forces, the complexity and perfection of production tools.

Key words: personality; labor; psychological experience; development; consciousness.

Постановка проблеми. Зміна станів людини природного, особистісного та суспільного характеру відбувається у процесі еволюції засобом праці. На ряду з прогнозованими змінами в природі та людині відбуваються й не прогнозовані, що спонукає до структурування завдань у вимірі буття соціуму, впливу людини на природу, способів пізнання людиною світу та себе. Перед суспільними інституціями постає завдання створення світу культури та цивілізації шляхом проєктування реальності, що забезпечуватиме поступ особистісного і суспільного характеру засобом праці.

Метою статті є розкриття основ продуктивної праці й організації роботи суспільних інституцій, які мають розробити і впровадити систему поступу людини та забезпечення функціонування суспільства. Результатом праці людини має бути створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості, територіальної громади й суспільства.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Окреслені проблеми вирішували: у контексті орієнтирів розвивального виховання І. Д. Бех; еволюція проблем внутрішньої політики О. С. Власюк; філософія педагогічної дії І. А. Зязюн; розвиток технологічної освіти в середній загальноосвітній школі Т. С. Мачача.; аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога В. М. Піддячий; професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценко, І. І. Ткачук; зміст предмета «Технології» В. Туташинський; синергетичний аспект антиномії інтеграції і диференціації освітнього процесу В. В. Юрженко.

Викладення основного матеріалу дослідження. Людина, будучи приналежною двом просторам, – природному та соціальному має неповторну (індивідуальну) духовний, фізичний та інтелектуальний складники, які в особистісному життєвому просторі є частиною соціального світу. У цьому контексті, на сучасному етапі розвитку перед суспільством постає завдання створення світу культури та цивілізації шляхом проєктування нової реальності, що забезпечуватиме поступ особистісного і суспільного характеру в умовах конкурентного швидкозмінного середовища глобалізованого простору. Зазначимо, що процес проєктування та системного коригування поліваріантних концепцій розвитку особистості в гармонії із суспільством та природою ускладнюється устроєм внутрішнього світу людини, структуруванням суспільства з певними характерними для них відносинами та сукупностями зв'язків форм природи. Відповіді на зазначені проблеми та необхідність проєктування, реалізації й періодичного коригування життєвої та трудової траєкторії потрібно вирішувати людству в процесі еволюції.

Результати праці проявляються у природному, соціальному та державному вимірах. Праця відноситься до питань гуманітарної безпеки, оскільки через її результати відбувається захист: людини, сім'ї, народу; цілей, ідеалів, цінностей і традицій, укладу життя та культури; прав та обов'язків людини; основних свобод. Гуманітарна безпека має кілька вимірів особистісного і суспільного характеру: фізичний і психічний; вільної самоідентифікації; можливостей розвитку та вибору майбутнього. У разі зниження її рівня є загрози: знищення ментальної або культурної ідентичності людей і суспільних груп [2, с. 268–269]; переродження культури [3, с. 85–86] під впливом великих груп мігрантів, які не сповідують суспільні цінності; реалізації концепцій сталого розвитку та розвитку людського потенціалу.

Загрозою гуманітарній безпеці є відсутність картини майбутнього, а значить нація не працює на майбутнє. Зазначимо, що життя нації спирається на існуючі процеси передавання, правонаступництва та розвитку культурних надбань, які транслуються через суспільну

комунікацію нащадкам як пережиті та осмислені цінності, світобачення, задуми. Спостерігаються деформації і у сприйманні підростаючим поколінням культури праці, оскільки технології нав'язують власні правила параметрів комунікативних процесів. Ситуація ускладнюється тим, що динаміка суспільних відносин, соціально-економічних і глобалізаційних процесів змушує розробляти нові види праці та формувати їх культуру.

Для українського суспільства необхідне розроблення державних проєктів, а саме обґрунтування сутності завдання щодо реалізації головного пріоритету – виховання української нації. Провідне місце має відводитися ролі національної культури та освіти у формуванні суспільної свідомості українців. Досягнення цієї мети здійснюється у процесі реалізації моделей і підходів до національно-патріотичного і громадянського виховання молоді, розвитку людського капіталу, засвоєння вдосконаленого змісту освіти на основі принципів україно-людиноцентризму і культури-природовідповідності. Особливе місце у цьому розвивальному просторі займає фундаментальна і прикладна складники підготовки підростаючого покоління до життя і праці.

Праця. Фундаментальною основою життєдіяльності людини і функціонування суспільства є праця. Відповідно на етапах вікового розвитку людини родиною, територіальною громадою та суспільними інституціями мають створюватися умови, щоб праця в її поступі ставала свідомою та цілеспрямованою. Результатом праці людини має бути створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості, територіальної громади й суспільства.

Разом з тим, праця є основною формою життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства. Вона виступає провідним фактором соціогенезу, а значить як процесу історичного та еволюційного виникнення і формування людського суспільства, так і його класового структурування. В особистісному вимірі праця є засобом: самовираження та самоствердження [4, с. 62]; реалізації інтелектуального та творчого потенціалу [12, с. 109]; формування психологічного досвіду; розвитку почуття моральної гідності тощо.

У процесі підготовки до праці на етапах вікового розвитку особистості забезпечується поступ через суб'єктів взаємодії, від самообслуговування [5, с. 431] до створення продукту праці, результати якої перерозподіляються суспільству через відповідні суспільні інституції. Процес підготовки людини до праці характеризується її розвитком від рівня самозабезпечення до особистого вкладу в формування валового внутрішнього продукту (ВВП). Зазначимо, що на історично сформованому культурологічному підґрунті відбувається неперервний процес формування гармонізованої особистості, територіальної громади й суспільства в нових умовах взаємодії, спрямованих як на забезпечення розвитку особистості, так і на розбудову та розвиток ринку праці.

Продуктивні сили. Основою ж забезпечення поступу суспільства є формування та розвиток продуктивних сил (засоби виробництва – знаряддя праці та предмети праці; компетентні люди, що здатні до праці, приводячи в дію та вдосконалюючи засоби виробництва). Від рівня розвитку і характеру продуктивних сил, рівня їхньої складності та досконалості знарядь виробництва [13, с. 19], а також від психологічного досвіду і культури людей залежить результативність суспільної праці.

Розробниками проєктів накопичення та ефективного використання продуктивних сил є відповідні освітні і наукові інституції. Оскільки якість продуктивних сил формуються та розвивається протягом значного терміну маємо забезпечити вплив некомпетентних структур на безперервний процес їхнього відтворення. У державному управлінні структури, які відповідають за якість продуктивних сил, повинні домагатися від всіх учасників виконання зобов'язань із їхнього забезпечення у відповідності до динаміки розвитку соціально-економічного простору. У першу чергу це стосується організації обслуговування виробництва високотехнологічної якісної продукції з високою доданою вартістю, до якого пред'являються особливі вимоги у процесі технологізації робочих місць [14, с. 47]. Зазначимо, що реалізація такої продукції на зовнішньому ринку забезпечує валютні надходження до бюджету України, а на внутрішньому задовольняє попит населення якісною продукцією.

Психологічний досвід. Забезпечити гармонізований поступ суспільства та динаміку розвитку держави можуть фахівці з багатограним психологічним досвідом, який відповідає галузевим запитам на основі розроблених критеріїв. В інтеграційному ж процесі різновекторність життєвого простору людини формує її рівень психологічного досвіду, який у побудові особистісної траєкторії має аналізуватися та структурується за якісними і ціннісними ознаками. «Безперервність цього процесу забезпечує динаміку розвитку психологічної сфери особистості на всіх етапах вікового розвитку (онтогенезу)» [1, с. 233]. У зв'язку з цим, особливого значення в процесі становлення особистості набуває забезпечення «єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики співвідношення виховання і навчання: виховання базується не на знанні, а на життєвому досвіді» [8, р. 11].

Забезпечення успішності цього процесу відбувається через розроблення та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, які у процесі життя людини разом із формуванням якостей успішного засвоєння здобутих знань, створюватимуть умови для системного їх використання в практичній діяльності [6, с. 17; 12, с. 109] на побутовому, професійному та соціальному рівнях, що стимулює вмотивованість особистості до розвитку протягом життя.

Компетентності. Компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, що сприяє успішному входженню особистості в життя суспільства. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти [7, с. 78], застосовуючи досвід успішної діяльності в певній сфері. На даному етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей і їх рівнів, результати яких слугуватимуть передусім для: моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання роботодавцями з метою кваліфікованого відбору робочої сили; порівняння національних систем освіти. Компетентності розробляються на різних рівнях засвоєння змісту освіти з дотриманням критеріїв вікової періодизації. Ієрархія компетентностей: ключові надпредметні або базові, що опираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певних предметів. Вони мають змінний характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти [9, с. 101–102], особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі. Їх можна прогнозувати і проєктувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності особистості.

В узагальненому вигляді для шкільної освітньої практики компетентності можна представити так: ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складниками психологічної сфери; у сфері здібностей; за рівнем соціальної зрілості і статусу.

Одним із засобів, який допоможе вирішити частину окреслених завдань є соціально-професійний розвиток особистості. Це процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічного (діяльнісного) складника психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці.

С.-п. р. о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних і громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування

певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці. Механізми формування та функціонування С.-п. р. о. зумовлюються системою координат життєвого простору людини та суспільства. Складності проектування С.-п. р. о. пов'язані, насамперед, з: вибором напряму професійної діяльності в швидкозмінних умовах життя та праці; системним підходом до організації психологічної діяльності в різних її формах та видах; об'єктивністю оцінки за працю, яка необхідна для забезпечення життєдіяльності суспільства та розвитку держави; заниженням рівня очікуваної винагороди за суспільно значущу виконану роботу; хронічним дефіцитом проектів і ресурсів для розвитку протягом життя ... [10, с. 61–62; 11, с. 102].

Висновки:

1. Підготовка особистості до життя і праці знаходиться в прямій залежності від процесів природного та суспільного характеру, які відбуваються на території життєдіяльності певного суспільства.

2. Система підготовки людини до праці в умовах розбудови громадянського суспільства стимулює процеси формування як когнітивного складника психологічної сфери, так і операційно-технологічної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової.

3. Джерелом забезпечення креативності особистості є мотиви самоактуалізації в обраних сферах діяльності. Одним із механізмів виникнення таких мотивів є система соціально-трудова ціннісна орієнтація особистості, педагогів і наставників.

4. В умовах соціально-економічного господарювання необхідно стимулювати системні процеси на ринку праці, що спрямовані на обслуговування загальнолюдських цінностей та інноваційних технологій матеріального і нематеріального виробництва;

5. Правильно створені умови праці позитивно впливають на особистість вихованця, розкривають її позитивні риси і властивості, формують якості і цінності, сприяють вихованню дисциплінованості та відповідальності;

6. Сучасний етап розвитку характеризується одержанням нових знань про соціально-професійний простір на стикові різних наук, зокрема, філософії, логіки, загальної та соціальної психології, педагогіки, соціології, економіки, нейронауки, теорії свідомості, психолінгвістики тощо;

7. Викладена інтерпретація підготовки людини до праці в контексті інтеграції освіти і науки України в європейський простір громадянських суспільств дозволяє зрозуміти її особистісну й суспільну значущість, що стимулює розроблення та реалізацію стратегії підготовки до соціально-трудова взаємодії.

Подальшого дослідження потребує: вивчення закономірних зв'язків між цілями освіти і метою навчання у відповідності до особистісної значущості і суспільної необхідності на даному етапі розвитку; обґрунтування змісту освіти, технологій, форм, методів і засобів підготовки до життя та праці; проектування процесу формування компетентностей як у системному вигляді, так і у відповідності до принципів галузевості суспільного виробництва; розроблення шляхів забезпечення прогнозованих результатів освітньої діяльності; прогнозування кінцевих результатів навчання та перспективності їх застосування.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Вип. 1; упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Н. М. Гринькова, Т. С. Ціпан та ін. Рівне : РДГУ, 2015. 288 с. С. 8–10.
2. Власюк О. С. Національна безпека України: еволюція проблем внутрішньої

політики : Вибр. наук. праці. Київ : НІСД, 2016. 528 с.

3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ; Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

4. Мачача Т. С., Юрженко В. В. Стратегії розвитку технологічної освіти в середній загальноосвітній українській школі: наскрізність змісту і структури. *Український педагогічний журнал* / ред. кол.; голов. ред. – О. М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2017. Вип. 2. С. 58–68.

5. Мачача Т. С. Реалізація творчого потенціалу учнів основної школи у процесі трудового навчання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 425–435.

6. Піддячий В. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2018. Вип. 1–2. С. 15–21.

7. Піддячий В. Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2017. Вип. 7 (150). С. 76–82.

8. Піддячий М. І. Навчально-виховний комплект старшокласників: соціально-професійна орієнтація. *Проблеми сучасного підручника*, 2015. Вип. 15(2). С. 141–149.

9. Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2014. Вип. 17. С. 98–105.

10. Піддячий М. І. Освіта і наука України : соціально-трудова розв'язка молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, 2017. №13. С. 75–80.

11. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу. *Технології інтеграції змісту освіти*: зб. наук. праць всеукраїнського круглого столу, 12 березня 2018 р., Полтава, 2018. №10. С. 98–108.

12. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценко, І. І. Ткачук, за ред. О. Л. Моріна. Харків : “Друкарня Мадрид”, 2016. 220 с.

13. Туташинський Василь. Новий зміст предмета "Технології". *Технології: Нові навчальні програми для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти (рівень стандарту, профільний рівень)*: методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України. Київ : УОВЦ "Оріон", 2018. 47 с.

14. Юрженко В. В. Синергетичний аспект проблеми вікової моделі, або антиномія інтеграції і диференціації освітнього процесу. *Педагогічний альманах*: збірник наукових праць. – Херсон, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. № 34. С. 43–50.

Відомості про автора:

Піддячий Микола Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського, головний науковий співробітник відділу профільного навчання ІІ НАПН України.

ЗАСОБИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Розглядаються можливості засобів технологій навчання як сучасного навчально-методичного забезпечення для інтеграції змісту освіти. З'ясовується суть понять «технологія навчання» та «інноваційна технологія навчання». Зроблено висновок, що сучасні технології навчання треба будувати як алгоритм дій суб'єктів навчання, що гарантує досягнення результату.

Ключові слова: технології навчання, електронне навчання, дослідницьке навчання, проєктивна освіта, кооперативне навчання.

The article discusses the capabilities of learning technology tools as a modern educational and methodological support for the integration of educational content. The essence of the concepts of «educational technology» and «innovative technology of learning» are elucidated. This definition of the term «educational technology» as a rigorous algorithm of methods, techniques, techniques of training, which guarantees the result.

Key words: educational technology, e-learning, research training, projective education, cooperative learning.

Постановка проблеми. Звернення до проблеми інноваційних технологій навчання є породженням усвідомлення вчителями відриву педагогічної науки від практики. Недостатньо того, що наука формулює теорію, вона має «заземлитись» через застосування конкретної технології її впровадження в життя. Інноваційні технології створюють можливості для інтеграції змісту освіти, пропонуючи для цього сучасне навчально-методичного забезпечення.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав популярність у вітчизняних дослідників поняття «педагогічна технологія» [4] і «дидактична технологія» [5], що, на нашу думку, є невиправданим. Якщо педагогіка і дидактика – науки, то, за логікою назви, ці технології мають стосуватися процесу наукового дослідження, але ж розглядається процес навчання.

На жаль, поза увагою дослідників залишається практичний аналіз інноваційних технологій і можливостей пропонованого ними навчально-методичного забезпечення для інтеграції змісту освіти.

Метою статті став виклад особливостей інноваційних технологій навчання – електронного навчання, дослідницьких технологій навчання, проєктного навчання, кооперативного навчання – стосовно забезпечення інтеграції змісту освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження розпочнемо із застереження про невиправданість і необґрунтованість уживання дослідниками деяких понять з інноваційних технологій навчання, що засвідчує непрофесійний підхід і неповагу до загальноприйнятої міжнародної термінології у педагогічних науках. Ця неузгодженість має не лише наукову, а й соціальну небезпеку, адже відбувається інфляція цінностей, слова перестають мати смисл, педагог перестає розуміти, з чим має справу, стає об'єктом всіляких маніпуляцій.

Здебільшого невдало перекладається з англійської мови багатозначне слово «education», особливо, якщо воно йде у поєднанні з іншими словами. Так, англійське «education technology» породило український варіант «освітня технологія», яким, поряд із «педагогічною технологією», хочуть витиснути абсолютно відповідну сутність поняття «технологія навчання». Якщо освіта є «сукупністю навчань», то первинним є поняття «технологія навчання».

Сутність терміну «технологія навчання» передають такі дев'ять слів: *жорсткий алгоритм* методів, прийомів, технік навчання, який *гарантує результат*. Ключовими з них є слова, виділені курсивом. Хоча, за нашим переконанням, термін «технологія» стосовно педагогічних явищ звучить дещо формально, адже він більше характеризує механічні процеси, взаємодію людини з предметами, речами, середовищем, а не з іншими людьми. У свою чергу, «інноваційні технології навчання» (від лат. *in* – префікс, що означає заперечення, *novatio* – оновлення, зміна – нововведення) мають визначатися як такі, що є не просто новими, а такими, що заперечують уже існуючі.

Технології навчання, взяті для розгляду [1, с. 171–173; 2, с. 60–64; 3, с. 22–25; 6, с. 749–760], є інноваційними, бо заперечують домінуючу нині класно-урочну систему навчання. Їх інколи називають технологіями четвертого покоління. Технології попередніх трьох поколінь вважаються дидактоцентричними і відрізняються за суб'єктністю учня.

Серед них – *електронне навчання (e-learning)*, ключовою особливістю якого є широкий доступ до освітніх ресурсів, гранично опосередкована роль учителя та самостійна й автономна роль учня. Важливим для забезпечення інтеграції змісту освіти є використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів: електронний підручник, електронний опорний конспект, теоретико-довідковий модуль, автоматизована навчальна система, електронний задачник, електронний лабораторний практикум, функціональний комп'ютерний тренажер, автоматизована інформаційна система, система автоматизованого проектування, автоматична система контролю знань, експертна навчальна система, автоматизована система наукових досліджень, віртуальне середовище (підприємство, фірма, клас тощо), комплексний комп'ютерний тренажер, електронні засоби навчання для ділових ігор тощо [1, с. 171–173; 2, с. 60–64].

Технології *проектного навчання (projective education)*, поширені у країнах Європи і США, пропонують свої засоби навчально-методичного забезпечення інтеграції змісту освіти. Так, учень працює над проектом, проходить такі етапи (європейський варіант): 1) постановка мети: виявлення проблеми, протиріч; формулювання завдань; 2) обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів; 3) самоосвіта й актуалізація знань за консультативної допомоги вчителя; 4) планування ходу діяльності, розподіл обов'язків; 5) дослідження: вирішення окремих завдань, компоновання; 6) узагальнення результатів і висновки; 7) аналіз успіхів і помилок; 8) корекція і перехід до нового проекту. Проект є індивідуальним, але він може бути й результатом скоординованих дій групи учнів. Функція вчителя полягає в допомозі учням у пошуку інформації, їх заохоченні, координації процесу, забезпеченні зворотного зв'язку з роботою учнів над проектом.

В американському варіанті алгоритм технології *проектного навчання* та структура діяльності учня і вчителя мають схожий вигляд: перший етап – підготовка проекту: визначаються тема і мета, учні обговорюють предмет дослідження з учителем, одержують консультації, формулюють мету, а вчитель розкриває перспективи дослідження, мотивує, консультує; другий – планування: визначаються джерела інформації, способи збору й аналізу інформації, форми звіту, критерії оцінювання результатів і процесу, розподіл ролей (дослідник, секретар, редактор, доповідач, референт, експерт тощо); учні виробляють план дій, формулюють завдання дослідження, а вчитель коректує, пропонує ідеї, допомагає прогнозувати результат; третій – дослідження: підбір інформації, вирішення поставлених завдань здійснюють учні з використанням відповідного інструментарію (інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент, робота з довідковою літературою); четвертий – узагальнення результатів дослідження: учні аналізують інформацію, структурують її, формулюють висновки; п'ятий – звіт-подання результатів: учні звітують у формі усної доповіді, співдоповідей, рефератів, курсових робіт, стендового матеріалу, письмових звітів, брошур тощо, а вчитель на рівних з учнями слухає, ставить запитання, коректує; шостий – завершальний, – оцінювання результатів і процесу: учні визначають рейтинг учасників проекту, проводять самооцінку, а вчитель оцінює їхню роботу і мотивує майбутні дослідження.

Телекомунікаційні проекти (telecommunication projects) є найперспективнішими і результативнішими. Однак, як показала практика, такими вони стають, якщо відповідають основним вимогам методу проектів: 1) наявність значущої для учня проблеми в дослідницькому і творчому плані, вирішення якої вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (групова, парна, індивідуальна) діяльність учнів; 4) структурування змістовної частини проекту; 5) використання дослідницьких методів; 6) використання під час спільних досліджень методів «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів тощо [2, с. 60–64].

Незважаючи на великі можливості, проектне навчання не може у сучасних умовах інформаційно-технологічної революції виконати основне соціальне замовлення надання навчально-методичного забезпечення для інтеграції змісту освіти. Це вимагає відмови від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань на користь моделі особистісно-центрованої, проективної освіти. Оскільки учень не лише одержує розрізнені знання, а й сам «конструє» їх і себе у світі, нашу увагу привернули можливості *проективної освіти (projective education)*, яка розглядається досить широко – як галузь соціального життя, в якій створені умови, необхідні для проектування напряму його життєдіяльності. Центральним поняттям проективної освіти є «проект» – задум вирішення проблеми, що має для учня життєве важливе значення; відображення і втілення особистої істини, особистого переконання; прагнення знайти своє, краще рішення.

Практика показує, що й сьогодні вчителі відчують недостатність психолого-педагогічної підготовки, турбуються про виконання навчальних планів, а ніж про особисті й життєві плани учнів, не можуть впливати на забезпечення інтеграції змісту освіти засобами сучасних технологій навчання. Саме від запровадження проективної освіти багато в чому залежить не лише якість даного процесу, а й вирішення завдання демократизації суспільства, інтеграції України у європейську спільноту.

Застосування принципів проективної освіти показало, що, коли освіта є засобом реалізації учнем власного проекту життєвого шляху, радикально змінюється і роль вчителя. Від авторитарної моделі передавання «абсолютних істин» він переходить до викладання як способу залучення учня до цінностей і технологій добування особистісно-значущих знань, які сприяли породженню образу світу і реалізації життєвого проекту.

Для забезпечення інтеграції змісту освіти можна застосовувати такі види проектування: *біографічне*, що передбачає визначення життєвих цілей, цінностей і етапів їх досягнення (освіта є засіб досягнення соціального статусу); *концептуальне*, що передбачає створення наукового проекту, задуму, ідеї, з реалізацією яких пов'язується життя учня (освіта безпосередньо сприяє створенню нових понять, концепцій і знань, стає продуктивним видом соціальної діяльності); *професійне*, при якому система координат задається професією, з якою учень пов'язує своє життя (освіта в цьому випадку є засобом набуття професії).

Для інтеграції змісту освіти великі можливості створює сучасне навчально-методичне забезпечення технологій *дослідницького навчання (research training)*, сутність яких полягає у тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему завдань і розробити алгоритм дії учня. Вони мають на меті, по-перше, допомогти учневі усвідомити проблемність пропонованих завдань (зробити проблемність наочною), по-друге, вирішення проблемних ситуацій зробити значущим для нього, по-третє, навчити його бачити й аналізувати проблемні ситуації, виділяти проблеми.

Основна характеристика дослідницького навчання вбачається у створенні учнями освітніх продуктів під час вивчення навчальних дисциплін, а також побудова індивідуальних траєкторій навчання. Освітня продукція є, по-перше, матеріалізованими результатами діяльності учня у вигляді текстів, таблиць, схем, малюнків, комп'ютерних презентацій; по-друге, зміною його уявлень й інтегрованих знань картини світу.

Творча самореалізація учня здійснюється за допомогою трьох взаємопов'язаних цілей: створення освітньої продукції; засвоєння базового інтегрованого змісту через співставлення з

досягнутими власними результатами; побудові індивідуальної освітньої траєкторії. Суб'єкт освіти взаємодіє із об'єктом пізнання за допомогою трьох основних видів діяльності: 1) пізнання світу й себе в ньому; 2) створення особистісного продукту освіти як еквівалента зростання розуміння цілісності світу та законів його існування; 3) самоорганізації пізнання й творення.

Дослідницьке навчання використовується як своєрідний прообраз майбутнього життя і тому передбачає наявність основних типів діяльності та багатоманітність її результатів. Учні, створюючи індивідуальні освітні продукти пізнання світу, моделюють на рівні свого розвитку аналогічні явища «великої» науки чи майбутньої діяльності.

Також для інтеграції змісту освіти важливу роль може мати навчально-методичне забезпечення технології кооперативного навчання (*cooperative learning*). Учні організовуються в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом, що розбитий на фрагменти (логічні чи значеннєві блоки). Кожний член групи знаходить матеріал для вирішення певної проблеми. Потім учні, які вирішували однакові проблеми, але входили до різних груп, зустрічаються й обмінюються інформацією, що називається «зустріччю експертів». Після неї вони повертаються у свої групи і розповідають іншим про нові шляхи вирішення даної проблеми, інші, у свою чергу, доповідають про вирішення своєї частини завдання. Учні зацікавлені у тому, щоб усі партнери сумлінно виконали свої завдання, адже це могло вплинути на їх підсумкову оцінку. Звітують за якість засвоєння модуля кожний учень окремо і вся команда в цілому під час модульного контролю, коли кожному учню випадають будь-які запитання з цієї інтегрованої теми [3, с. 22–25].

Інколи кооперативне навчання полягає у спеціалізації учнів на окремих темах, які кожен учень розробляє і стає у ній експертом. Проводяться зустрічі експертів з різних груп, а наприкінці циклу всі учні проходять індивідуальний контрольний зріз, який і оцінюється. Результати учнів підсумовуються і команда, яка набрала найбільшу суму балів, відзначається.

Висновки. Таким чином, для інтеграції змісту освіти великі можливості створює сучасне навчально-методичне забезпечення електронного навчання, проєктного навчання, проєктивної освіти, дослідницького навчання, кооперативного навчання. Однак застерігаємо, що педагог може мислити категоріями «гуманізм, інтелігентність, свобода, розвиток, самостійна особистість» або «ефективні технології, контроль, вимірювання». Правда, можливий і третій варіант: розмови про гуманізм, інтелігентність, творчість є частиною технології, характерною підміною понять. Тому інтеграцію змісту освіти з урахуванням сучасного навчально-методичного забезпечення технологій навчання маємо будувати на основі алгоритму дій суб'єктів навчання, що гарантує досягнення результату.

Список використаних джерел

1. Лебедик Л. В. Дидактичні можливості електронних підручників. *Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика: тези доповідей на міжрегіон. наук.-практ. конфер., 7 жовтня 2014 р.* / за заг. ред. І. М. Бобер. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2014. С. 171–173.
2. Лебедик Л. В. Проєктування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Вип. 71. Наукове видання «Педагогічні науки». Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. 188 с. С. 60–64.
3. Лебедик Л. Розвиток лідерства майбутніх менеджерів у технологіях кооперативного навчання / Л. В. Лебедик // Шлях освіти. – 2008. – № 3. – С. 22–25. – Бібліогр.: с. 25.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва : Нар. образование, 1998. 256 с. (Профессиональная педагогическая библиотека). ISBN 87953-127-9
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с. ISBN 5-238-00350-1.

6. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries. *Study of problems in modern science: new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions*: monograph : edited by Shalapko Yuriy, Wyszowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. P. 749–760.

Відомості про автора:

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського.

УДК 37.013.3

Гринюк О. С., м. Київ

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СКЛАДНИКА
НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ УЧНІВ ЛЦЕЮ
В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЕЙ**

Розглянуто методологічні основи формування екологічного складника наукової картини світу учнів в умовах інтеграції змісту освітніх галузей. Встановлено, що формування екологічного складника наукової картини світу в учнів здійснюється на основі засвоєння ними цілісних екологічних знань, які пов'язані із загальними закономірностями природи і закономірностями екології та на основі формування екологічної компетентності та екологічної культури школярів.

Ключові слова: екологічний складник наукової картини світу; наукова картина світу; екологічна компетентність; інтеграція знань; цілісні знання; загальні закономірності природи; екологічні закономірності; освітні галузі «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури».

The article deals with the methodological foundations of the formation of the ecological component of the scientific picture of the world of students in terms of integration of the content of educational branches. It was established that the formation of the ecological component of the scientific picture of the world in the students is based on the assimilation of their integral ecological knowledge, which are connected with the fundamental laws of nature and the laws of ecology and on the basis of the formation of ecological competence and ecological culture of schoolchildren.

Key words: ecological component of the scientific picture of the world; scientific picture of the world; ecological competence; integration of knowledge; integral knowledge; general laws of nature; ecological laws; educational branches "Natural Science", "Mathematics", "Languages and Literature".

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільного життя і загрози екологічної кризи одним із провідних завдань шкільної освіти є виховання екологічної культури особистості та формування наукової картини світу, зокрема її екологічного складника, і набуття учнями екологічної компетентності, яка здійснюється відповідно до віку учнів, обсягу і рівня їх знань, досвіду та психологічних особливостей.

У сучасній системі наук процес інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи є цілком об'єктивним, який обумовлений єдністю навколишнього світу. Розвиваючись, кожна наука не лише поглиблює свої знання про природу, але й розширює межі своїх досліджень. Тому головною умовою отримання учнями цілісних знань про природу є інтеграція біології та екології з усіма природничими предметами, що слугуватиме їх кращому розумінню, засвоєнню і систематизації цих знань для створення оптимальних умов навчання та формування в свідомості учнів наукової картини світу [2, с. 9].

© Гринюк О.С., 2019

Екологічний складник наукової картини світу профільної школи – важливий складник природничо-наукової освіти, яка разом із хімічним, фізичним, математичним, географічним складниками забезпечує формування в учнів цілісних знань про природу, життєствердний образ світу учня та ціннісне ставлення до її компонентів, уявлення про єдність живої і неживої природи, взаємообумовленість процесів у природі.

Сучасне суспільство потребує професіоналів, чиє мислення не обмежене лише предметними знаннями, а має риси цілісності та фундаментальності. Тому особливо ефективним має бути рівень освітньої підготовки учнів профільної школи, яка має сприяти особистісному росту кожного учня, зростанню рівнів його інтелекту, оволодінню певною базою екологічних знань, що дозволить розуміти й оптимально розв'язувати екологічні проблеми на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, загальнолюдських досвіду і цінностей.

Екологічний складник наукової картини світу спрямований на формування в учнів цілісних знань про живу природу, біоцентричне екологічне мислення, екологічну культуру та ціннісне ставлення до об'єктів живої природи. Без цих знань в учнів виникають труднощі в усвідомленні зростаючої ролі природничих наук в соціально-економічному розвитку при збереженні природних ресурсів. Під час інтеграції змісту таких освітніх галузей як: «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» учні отримують цілісні знання, які в сукупності розкривають природні і соціальні взаємозв'язки та ефективніше сприятимуть формуванню в учнів екологічного складника НКС, екологічної компетентності, екологічної культури, екологічного мислення і свідомості.

На сьогодні, важливою умовою освітнього процесу є вибір учителем ефективних методів і засобів навчання, які краще сприятимуть формуванню в учнів екологічного складника НКС, що зумовлена новими вимогами до вивчення всіх навчальних дисциплін в закладах загальної середньої освіти, забезпечення формування нової стратегії поведінки людини в біосфері.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз досліджень і публікацій з даної проблеми дозволяє зробити висновок, що на рівні теоретичного уявлення проблеми формування наукової картини світу школярів торкалися дослідження українських (С. Гончаренка, К. Гуза, В. Ільченко, А. Степанюк та ін.) і зарубіжних учених. Значний внесок у формування поняття екологічної освіти, екологічної культури зробив Г. Філіпчук [10].

В. Ільченко обґрунтовує проблему формування природничо-наукової картини світу як невід'ємного складника НКС на основі цілісних знань школярів і доводить, що цей процес повинен відбуватись через інтеграцію знань на основі загальних закономірностей природи: збереження, періодичності, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану. Автор пропонує формувати природничо-наукову картину світу в учнів в процесі систематизації знань під час вивчення кожної теми з навчальних предметів, об'єктом пізнання яких є природа [3, с. 70].

Проте формування екологічного складника НКС в умовах інтеграції змісту освітніх галузей на основі загальних закономірностей природи, законів екології у шкільних програмах і підручниках з біології, зокрема у підручнику «Біологія і екологія» для 10 класу, не згадуються, що і спонукало до розгляду даної проблеми.

Метою статті є розкриття методологічних основ формування екологічного складника наукової картини світу учнів ліцею в умовах інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи та закономірностей екології.

Викладення основного матеріалу дослідження. Природнича освіта у профільній школі – головна ланка на шляху формування в учнів ліцею наукової картини світу (НКС), що являє собою цілісну систему знань про загальні властивості та закономірності функціонування природи, техніки, суспільства і людини, що створюється в результаті узагальнення та синтезу основних знань, отриманих усіма науками на певному етапі розвитку людства [1, с. 134].

Екологічний складник НКС – це система знань про живу і неживу природу та її взаємодії з людським суспільством, яка формується на основі екологічних законів і загальних закономірностей природи, під час вивчення природничо-математичних предметів і предметів літературознавчого циклу. Без таких знань в учнів виникають труднощі в усвідомленні провідної ролі природничих наук у соціально-економічному розвитку суспільства, про збереження природних ресурсів. При умові інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» учні можуть отримати цілісні знання, які розкриють природні та соціальні взаємозв'язки та сприятимуть формуванню в учнів екологічного складника НКС, що обумовлює їхню екологічну компетентність, екологічну культуру, екологічне мислення [1, с. 134–135].

Проте у чинних програмах і підручниках, у тому числі і з біології та екології, поняття «наукова картина світу», до якої входить і екологічний складник, не фігурує [7; 8]. Метою навчальної програми з біології та екології передбачено розуміння учнями «біологічної картини світу», в той час як у стандарті освіти [9, с. 46] вимагається формувати у старшокласників природничо-наукову картину світу, яка є основою НКС та образу світу, її наявність в учнів обумовлює життєствердний національний образ світу [6].

Також аналіз програм природничо-математичних і літературознавчих дисциплін [7] показав, що одним із актуальних запитів сучасного суспільства є підвищення екологічної грамотності учнів та забезпечення гармонізації стосунків суспільства і природи у контексті раціонального природокористування, що можливе за умови наявності в учнів екологічної культури та екологічної компетентності.

Екологічна компетентність – система знань, яка забезпечує учням здатність до діяльності в побуті та природному оточенні, коли набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і виконувати адекватні дії, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля [5, с. 21]. Головна роль у процесі формування екологічної компетентності молодих поколінь належить школі, оскільки саме в цей віковий період відбувається формування основ екологічної культури, екологічного мислення, цілісного світогляду, системи переконань, що здійснюють вплив на потреби і прагнення людини [10, с. 446].

Зміст біолого-екологічної освіти, як складника наукової картини світу, також відображає інтеграцію знань навколо тих освітніх питань, які передбачені навчальними програмами і кінцевою метою яких є вирішення екологічних проблем взаємодії людини і природи. Адже центральною в змісті біологічної та екологічного складника наукової картини світу учнів профільної школи постає проблема відношення людини до світу природи, збереження різноманітності біосфери тощо.

Екологічний складник наукової картини світу старшокласників разом із хімічним, фізичним, математичним, географічним складниками забезпечує формування у них цілісних знань про природу, життєствердний образ світу та ціннісне ставлення до її компонентів, уявлення про єдність живої і неживої природи, взаємообумовленість процесів у природі.

Під час інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» старшокласники отримують цілісні знання, які в сукупності сприятимуть усвідомленню зростаючої ролі природничих наук у соціально-економічному розвитку та ефективніше сприятимуть формуванню в учнів екологічного складника НКС, що включає: екологічну компетентність, екологічні знання, екологічне мислення і свідомість, що є складниками екологічної культури. Принципи екологічної культури мають витримуватися на всіх рівнях життя людини – від індивідуального до суспільного. Ці принципи можна виразити в такій простій формі: повага до всього живого, повага до людини, повага до природи, тобто до біосфери та її компонентів.

Методологічними особливостями формування в учнів ліцею екологічного складника НКС, наприклад, під час викладання курсу «Біологія і екологія» у 10 класі, є встановлення закономірних і змістових зв'язків між навчальним матеріалом у змісті, методах і формах навчання, раціональним поєднанням міжпредметної і внутрішньопредметної інтеграцій, в

основі яких лежать ідеї: цілісності й системної організації живої природи; стабільності та еволюції живих систем; відкритості, саморегуляції біологічних систем; різноманітності живого на всіх рівнях його організації як прояв адаптації до умов довкілля. Знання учнів про живу природу при цьому об'єднуються у цілісну систему на основі використання загальних закономірностей природи.

Формування екологічного складника НКС під час викладання біології та екології передбачає реалізацію наступних наукових підходів:

- системного, використання якого забезпечить пізнання живої природи як цілісного реального оточення людини, середовища її життя, з яким вона пов'язана обміном речовин, енергією, інформацією. Згідно із системним підходом до вивчення живої природи буде відбуватися не тільки оволодіння учнями фактичними знаннями, а розуміння ними основних біологічних процесів та явищ, екологічних законів і загальних закономірностей природи та розвиток їхніх здібностей;

- особистісно-орієнтованого, який забезпечить розвиток і саморозвиток учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Змістом освіти, за особистісно-орієнтованим підходом, є освітнє середовище, здатне забезпечувати особистісний освітній розвиток учня. Згідно з особистісно-орієнтованим підходом, зміст освіти поділяється на зовнішній – середовище, у якому розвивається особистість, і внутрішній – набуте учнем при навчанні. До уваги береться не повнота засвоєння учнями змісту освіти, а приріст його внутрішнього змісту освіти за відповідний навчальний період (за А.В. Хуторським).

Учителю необхідно застосовувати комплекс методів і засобів навчання, що сприятимуть формуванню цілісних знань учнів про живу природу, а на їх основі і екологічного складника НКС, зокрема:

- наявність у змісті навчального матеріалу елементів знань про загальні закономірності природи та екології, які постають стрижнем під час формування цілісності змісту біолого-екологічних знань. Відсутність наскрізних закономірних зв'язків у системі біолого-екологічних знань порушує формування в учнів цілісності знань про живу природу;

- використання інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи та закономірностей екології;

- використання загальноприродничих понять (система, структура, модель, енергія, довкілля), за допомогою яких даються узагальнені уявлення про навчальний предмет, його цілісність.

Інтеграція природничих наук не ліквідує специфіку біології, географії, фізики та хімії, а лише збагачує їх теорії і методи пізнання природи, не порушуючи властивої їм своєрідності. Використання в шкільному курсі біології та екології елементів географії, фізики й хімії не перетворює її ані в біогеографію, ані в біохімію, ані в біофізику, а лише збагачує біологічний зміст цього курсу, підвищує його науковість і дозволяє учням глибше зрозуміти своєрідність усіх процесів життя організмів [4, с. 156].

Сама специфіка природничих дисциплін на сучасному рівні спонукає до комплексного підходу в навчанні учнів старшої школи цих предметів. Тому важлива роль у розвитку логічного мислення і творчих здібностей учнів, формуванні наукових понять і законів, розумінні взаємозв'язків явищ у природі і суспільстві, а також створення оптимальних умов навчання відводиться інтеграції знань з предметів природничого циклу, яка не заперечує предметної системи, а навпаки, слугує шляхом її вдосконалення, подолання недоліків і спрямована на поглиблення взаємозв'язків та взаємозалежностей між природничими предметами.

Інтеграція предметів природничого циклу ефективно здійснюється проведенням інтегрованих уроків, які сприяють активізації пізнавальної активності старшокласників, що є умовою їх успішного навчання. Інтегровані уроки біології та екології з іншими предметами природничого циклу сприяють формуванню в учнів цілісних знань про природу, біологічної та екологічної компетентності, а відповідно і екологічного складника НКС.

Наприклад, під час формування цілісних знань про біорізноманіття, обмін речовин та енергії, спадковість і мінливість, репродукцію та розвиток у 10 класі спочатку учні пригадують ту інформацію, яка їм уже відома з даних тем із різних предметів основної школи: ознаки, властивості, функції будь-якого процесу чи явища. Адже від якості попередніх знань переважно залежить розуміння складнішого навчального матеріалу у старшій школі.

У курсі біології та екології треба акцентувати увагу на структурі біологічних систем, їхніх зовнішніх зв'язках із довкіллям на основі обміну речовиною та енергією, а також розкривати суттєві внутрішні зв'язки біологічних систем, які виникають між їх структурними елементами, забезпечуючи процеси життєдіяльності.

Екологічний складник НКС, як згадувалося раніше, об'єднує біологічні та екологічні знання у цілісність на основі загальних закономірностей природи (збереження, періодичності та спрямованості процесів до рівноважного стану), що пояснюють властивості організмів, особливості будови і процесів їх життєдіяльності та загальних закономірностей існування живих організмів (цілісність, дискретність, спадковість і мінливість, ритмічність, незворотність розвитку), яким підлягають усі елементи множини знань про живу природу. Кожна з цих закономірностей пояснює певний аспект живої природи і, відповідно, її структурних елементів (клітин, тканин, органів, систем органів, організмів, екосистем, біосфери). Так, закономірність цілісності є проявом взаємодії та взаємного впливу складників елементів біологічних та екологічних систем різних рівнів організації в природі; дискретність вказує на диференціацію їх (поділ на царства, види, екосистеми); спадковість і мінливість відповідають за збереження у часі та пристосування живих організмів до змінних умов навколишнього світу, зумовлені властивостями живого; закономірність ритмічності виражає форму існування і розвиток живої природи, тобто хронологічний аспект її організації; закономірність необоротності розвитку вказує на спрямованість і хронологічний розподіл незворотних змін, які відбуваються у живій природі.

До цих закономірностей ми приєднали і екологічні закономірності, об'єднавши в три групи відомі екологічні закони. Наголосимо, що всі без виключення закони екології важливі, вони детально описані в сучасних екологічних і біологічних довідниках. Наведемо ті з них, які ми об'єднали в загальні закономірності, необхідні для встановлення цілісності біолого-екологічних знань. Почнемо із розгляду *закономірності збереження в екології*, до складу якої ми включили наступні екологічні закони: закон мінімуму (Ю. Лібіха), закон толерантності (закон Шелфорда), закон внутрішньої динамічної рівноваги, закон константності (сформульований В. І. Вернадським), закон кореляції (сформульований Ж. Кюв'є). До складу *закономірності періодичності в екології* ми включили такі екологічні закони: закон конкурентного виключення, закон біогенної міграції атомів (В. І. Вернадського). До *закономірності спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану* нами включені наступні екологічні закони: закон історичної незворотності, закон генетичної різноманітності, закон односпрямованості потоку енергії, закон піраміди енергій, закон рівнозначності умов життя, закон розвитку довкілля тощо.

Під час вивчення навчального матеріалу з курсу «Біологія та екологія» слід розглядати його зв'язки з генетикою, фізикою, хімією, екологією, літературою, вплив зовнішніх (екологічних) та внутрішніх (генетичних) чинників на формування біорізноманіття, процеси обміну речовин, спадковості і мінливості, на репродукцію та розвиток для формування цілісних знань учнів.

У процесі еволюції живого на Землі постійно збільшувалося біорізноманіття завдяки біосистемам різних рівнів організації живого як прояв закономірності збереження. На еволюцію біорізноманіття суттєво впливають екологічні (абіотичні, біотичні та антропогенні) чинники, що пояснюється загальними закономірностями природи та закономірностями екології, а саме законами: мінімуму, толерантності, внутрішньої динамічної рівноваги, конкурентного виключення, історичної незворотності, піраміди енергій, сукупної дії природних факторів тощо.

Можна вказати зв'язки збереження біорізноманіття з українською літературою, наприклад, у творах «Тіні забутих предків» (М. Коцюбинський), «Лісова пісня» (Л. Українка), «Моїсей» (І. Франко) розглядається світ людини у зв'язку зі світом природи, людина як частина природи зазнає покарання за зло, причинене довкіллю, що пояснюється такими екологічними закономірностями: обмеженістю природних ресурсів, яка полягає у тому, що всі природні ресурси в умовах Землі вичерпні та законом збереження життя, яке може існувати тільки в процесі руху через живе тіло потоку речовин, енергії.

Вивчаючи особливості організації та функціонування вірусів, віроїдів та пріонів учителю необхідно наголосити на їх зв'язках з екологією, так як неклітинні форми життя є складником біосфери, з хімією – оскільки вони побудовані з органічних речовин, з географією – вони мають біотичні взаємовідносини, а також їм притаманні спадковість, мінливість і вони здатні до самовідтворення та ін., що пояснюється на основі закономірностей екології.

Розглядаючи взаємодію вірусів з клітиною-хазяїном, учителю треба згадати зв'язок даної теми з математикою (геометрією), який проявляється у тому, що у багатьох видів вірусів (аденовіруси, віруси поліомієліту, герпесу, папіломи) віріони мають правильний багатогранний капсид у вигляді ікосаедра, всередині якого міститься нуклеїнова кислота; також розглядали зв'язок з хімією та медициною, який полягає у вивченні особливостей протікання та лікування вірусних інфекцій.

Тему «Особливості організації та функціонування прокаріотичних організмів: археї, бактерії» треба інтегрувати з географією, адже археї поширені повсюдно – від гідротермальних джерел, кратерів вулканів, й дна Північного Льодовитого океану до травної системи людини й термітів, одним словом вони адаптовані до найрізноманітніших умов.

Що стосується бактерій та їх процесів життєдіяльності, то в даній темі учні повинні пригадати, що вони мають тісний зв'язок із хімією, адже унікальними для них процесами життєдіяльності є більшість типів бродіння, фіксація азоту та збагачення ним ґрунту, бактеріохлорофільний безкисневий фотосинтез, розкладання органічних речовин тощо. Усі ці процеси життєдіяльності бактерій учні мають пояснювати на основі загальних закономірностей природи та закономірностей екології.

Так, наприклад, проявом закономірності збереження бактерій є їхня здатність до розмноження; у багатьох з них відбувається утворення спор для існування за несприятливих умов, а деякі здатні до інцистування для захисту й поширення; вони збагачують ґрунт органічними азотовмісними речовинами; забезпечують родючість ґрунту. Проявом закономірності періодичності є розкладання бактеріями органічних речовин, а процес «цвітіння води» можна пояснити на основі закономірності направленості процесів.

Розглядаючи розмноження бактерій, учитель може показати інтеграцію даного процесу з математикою, пропонуючи учням побудувати графік росту клітин модельної популяції через 10 поколінь, знаючи, що поділ клітин відбуватиметься кожні 20 хвилин і записати математичний вираз, що відображає закономірність росту популяції. Дану тему ви також можете пов'язати з медициною, аналізуючи користь біфідобактерій і лактобактерій для організму людини.

Під час вивчення тем «Обмін речовин і перетворення енергії», «Спадковість і мінливість», «Репродукція та розвиток» необхідно показати, що процеси, які в них вивчаються, є основою функціонування біологічних систем, як прояву закономірності збереження та закономірності кореляції, яка полягає у тому, що в організмі як цілісній системі всі його частини відповідають одна одній як за будовою так і за функціями. Біологічні системи є відкритими системами, які можуть існувати лише за умови постійного зовнішнього обміну речовинами, енергією та інформацією з навколишнім середовищем, що є проявом закономірності спрямованості процесів до рівноважного стану та екологічних закономірностей: закон піраміди енергій та закон односпрямованості потоку енергії.

Вивчаючи обмін речовин й перетворення енергії в організмі, учням необхідно пригадати знання з фізики та хімії, оскільки живлення, травлення, дихання, транспортування

речовин, всмоктування, виділення базується на явищах фізичних (дифузія, осмос, розчинення та ін.) і хімічних (окиснення, відновлення, гідроліз, бродіння та ін.) процесів, які пояснюються на основі загальних закономірностей природи та закономірностей екології.

Також з хімії треба пригадали про важливу роль ферментів у даному процесі, яка полягає у прискоренні біохімічних реакцій, забезпеченні метаболізму клітин, перетравлюванні складних речовин до простіших і забезпеченні захисту від несприятливих чинників.

Не менш важлива і роль вітамінів, які є біологічно активними речовинами різної хімічної природи, для нормального обміну речовин і життєдіяльності живих організмів. Під час вивчення даної теми можна пригадати твір із зарубіжної літератури Е. Хемінгуея «Старий і море» у якому йдеться про важливість для організму Вітаміну А, а саме: «Старий пив щодня по кухлю жиру з акулячої печінки, що добре допомагав проти застуди та грипу й був корисний для очей».

Зазначимо, що речовини, утворені організмом, рано чи пізно руйнуються і тому в ньому постійно йде самооновлення. Це призводить до стабільності його внутрішнього стану, що досягається завдяки роботі окремих органів, які регулюють процеси в організмі. За рахунок цього живі тіла здатні пристосовуватися до змін в навколишньому середовищі, що є проявом закономірності спрямованості процесів до рівноважного стану та закономірностей екології: відносної незалежності адаптації та закон єдності «організм – середовище».

Обмін речовин підпорядкований також закономірності періодичності, оскільки процеси, пов'язані з ним, в організмі відбуваються під час засвоєння їжі, яке, як відомо, підкорюється біологічним ритмам (відбуваються періодично) – відчуття голоду настає у певний час, травлення їжі відбувається за певний проміжок часу тощо.

Крім застосування комплексу засобів інтеграції, що сприяють формуванню цілісних знань учнів про живу природу, вчитель повинен формувати у школярів уміння трансформувати і ущільнювати обсяг навчальної інформації під час складання структурно-логічних схем, які використовуються як теоретично сконструйоване «сито», через яке просіюється вся засвоєвана інформація, а залишається найсуттєвіше, головне – з'ясовуються універсальні системотвірні й змістові взаємозв'язки і закономірності організації в цілісність живої природи.

Цілісність знань про живу природу забезпечується наявністю однотипних сутностей в елементах біологічних та екологічних знань і об'єднанням їх на основі сутнісних зв'язків, спільних для природничих предметів (хімії, фізики, географії тощо), законів і закономірностей, які забезпечують їх наступність і цілісність.

На основі спільних закономірностей природи (збереження, періодичності, направленості процесів) єдиних для усіх складників змісту природничо-наукової освіти, що становлять цілісність, обґрунтовуємо елементи біологічних та екологічних знань. Застосування загальних закономірностей природи та закономірностей екології, які встановлюють наскрізні змістові зв'язки, веде до розуміння учнем цілісності живої природи. Наявність змістових зв'язків між знаннями про живу природу обумовлює впорядкованість елементів знань у цілісність, що веде до формування цілісності мислення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, головною умовою формування екологічного складника НКС та екологічної компетентності в учнів старшої школи є засвоєння учнями цілісних знань в процесі інтеграції змісту освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мови і літератури» на основі загальних закономірностей природи та закономірностей екології.

Оволодіння цілісними, інтегрованими знаннями сприятиме практичному використанню здобутих знань та формуванню дослідницьких умінь учнів, вихованню громадян з високим рівнем інтелекту та соціальної зрілості, екологічної компетентності, свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінювання взаємовідносин людського суспільства і природи. Саме це й повинно стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних та соціально-економічних проблем сучасної України.

Список використаних джерел

1. Гринюк О. С. Підручник «Біологія та екологія» як засіб формування екологічної складової наукової картини світу в старшокласників. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. пр. / [ред. кол.; головн. ред. О.М. Топузов]. Київ : Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 134–143.
2. Гуз К. Ж. Концептуальні основи цілісної природничо-наукової освіти. *Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи*. Полтава : Довкілля-К, 2005. С. 4–16.
3. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Освітня програма «Довкілля». Концептуальні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти. Київ; Полтава : ПОППО, 1999. 211 с.
4. Левашова В. М. Міжпредметні зв'язки природничих дисциплін як засіб формування наукового світогляду школярів. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ» : Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2008. №1. С. 154–158. URL : novyn.kpi.ua/2008-1/07_Levashova.pdf
5. Маршицька В. В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ, 2005. Кн. 2. Вип. 8. С. 20–24.
6. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / [К. Ж. Гуз, О. С. Гринюк, В. Р. Ільченко та ін.]. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
7. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (чинні з 1 вересня 2018 року). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
8. Підручники для 10 класу закладів загальної середньої освіти: «Фізика», «Хімія», «Біологія і екологія», «Математика (алгебра і початки аналізу та геометрія, рівень стандарту)», «Література». URL : <https://lib.imzo.gov.ua/handle/123456789/739>
9. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2012. № 4–5 (лютий). С. 3–57.
10. Філіпчук Г. Г. Філософія екологічної освіти сталого розвитку : монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2012. 460 с.

Відомості про автора:

Гринюк Оксана Сергіївна – науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

ПРОФІЛЬНІСТЬ – ЗАКОН ПРИРОДИ

Стосується питань досконалості системи освіти України, можливостей трансформації освітнього простору країни в нову якість – ноосферну, готовності школи XXI століття забезпечувати відповідну часу соціальну свідомість і нову етику на основі профільності.

Ключові слова: освіта, ноосфера, система освіти, регіон, особистість, профільність.

Concerning the issues of perfection of education system in Ukraine, the possibilities of transforming the educational space of the country into a new quality – the noospheric one, the readiness of the XXI century school to ensure timely-appropriate social consciousness and new ethics on the basis of profile orientation.

Key words: education, noosphere, education system, region, personality, profile orientation.

Постановка проблеми. Ноосфера (грец. νόος – «розум» і σφαῖρα – «сфера»), становлення якої на Землі відбулося через те, що людина свій простий труд доповнила розумом, тривало понад вісім тисячоліть поспіль як досить неспішний підйом народного добробуту з придумуванням і використанням технік і технологій, із ХХ ст. – прискорилося, а нині переживає стрімкий розвиток – схожий на експансію Розуму у біосфері із-за вселеної у свою діяльність наукової мислі, помноженої інформаційними технологіями – вибух.

На глобальному рівні початок ХХІ ст. ознаменований найважливішою історичною подією в розвитку земної цивілізації – світова цивілізація перейшла до *третього історичного суперциклу розвитку*, характерною ознакою якого є процеси перетворення надбань фундаментальної науки та інноваційних інтелектуальних технологій у вирішальний фактор еволюції. Освіта часу ноосфери є ноосферною.

Ноосферна освіта – орієнтована на створення загального синтезу людського духу, включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу особистості, духовної свободи до її самореалізації, духовної відповідальності за свої дії; наука із засобу технічного прогресу перетворюється в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а й її ставлення до інших людей і до самої себе; своєрідна програма, в якій зосереджена мета розвитку суспільства, де освіта стає цілісним світоглядом, що дозволяє забезпечити належну екологічну свідомість і духовний складник особистості одночасно – становить *ноосферний світогляд особистості*.

Ноосферна освіта є багатовекторною, багаторівневою за цілепокладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості. Той із каналів ноосферної освіти, який окреслює шлях еволюції Розуму на тлі Космосу, носія якого позначаємо терміном «людина істинна», становить *профільна освіта*. Людина – найголовніша проблема ноосфери. Профільна освіта як педагогічна проблема, як на нас, у тому, що концентрує особистість проєктивно діяти в житті попереду розглянутими для неї спорідненими аспектами буття, оперуючи ціннісно-смысловими квантами мислительної енергії біосфери в напрямі коеволюції Людини і Природи; це – мисляча свідомість, організатор часу. Нинішнє людство нагадує собою будову динозавра – маленька голова і велетенське за сучасними мірками тіло, але пройде час – і закон гармонії в умовах еволюціонуючої природи спрацює і на цьому рівні – все буде залежати від людини, в тому числі і її популяція. У подальшому розум обнаучиться і відповідатиме положенню – «ноосферна креативно-синергетична самовідтворювальна реальність, земнокосмічна понадсистема, котра безпосередньо контактує з космосом, космосферою як космічною реальністю» (В.Ф. Капіца) [6, с. 53–55].

Профільна освіта для людини є тим *станом*, коли особистість знаходить саму себе і живе в ньому своїм учінням, оперуючи ціннісно-смысловими квантами мислительної енергії конкретної людини як космічної істоти, дозволяє культурну пасіонарність (термін Л. М. Гумільова [5]).

Саме для пізнання феномену Людини на Землі повинна здійснитися ноосферна екуменізація (від грец. οὐκοσμική, буквально – «заселений світ») віри і науки. Таке поєднання дасть швидше зрозуміти феномен Людини як свідомої живої структури Природи.

Усвідомлення мети і бажаність її досягти без усвідомлення сутності діяльності щодо досягнення мети – елементарна ерудиція, обізнаність. Осягнення мети і діяльності у взаємозв'язку – уміння, досконале вміння – компетентність. Система, яка виробляє компетентність за найкращого сприяння цьому процесу – навчально-освітній простір, що діє в реальних умовах регіону біосфери.

Відомий принцип А. Ле Шательє гласить: «зовнішні впливи, що виводять систему із термодинамічної рівноваги, викликають в ній процеси, які намагаються послабити результати цих впливів, або ж – система, виведена з рівноваги, прагне повернутися до неї, ми додамо: *діючи сортаментно, профільно і водночас кооперативно*» [13, с. 705]. Термін «профіль» у сучасному звучанні – це сукупність основних рис, що характеризують професію, спеціальність. Проте цього замало... Єдність усіх людей складає закон природи (за В. І. Вернадським), цілісність людини відображає її профільність, адже кожен індивід – певним чином згорнуте суспільство. Повести розмову про сутність профільності – на порядку денному української школи, яка нині перебуває в стадії реформування.

Ціль публікації – донести до організаторів освіти термін «профільність» як основоположну категорію педагогіки XXI ст., рушійну силу формування профільної освіти; розглянути можливості трансформації освітнього простору країни в нову якість – ноосферну.

Щодо обраної проблеми нами проаналізовані думки В. М. Бехтерева, В. І. Вернадського, Г. В. Гівішвілі, Ю. З. Гільбуха, Л. М. Гумільова, В. Ф. Капіци, Є. О. Клімова, В. А. Кордюма, П. Г. Кузнецова, Г. С. Сковороди, М. Г. Холодного, П.-Т. де Шардена, Ю. О. Шилова, Г. І. Щукіної та ін.

Викладення основного матеріалу. Метафорично: профільність – «благодатний вогонь», що сходить посередництвом особистості як користь, який несе добро іншим людям. Профільність – прояв *спектру* особистісного випромінювання енергії (роботи як фізичної дії, так і мислення), кожна зі смуг якого може диференціюватись в окремі лінії (первісні волокна, що утворюють нитку-профіль) дії-співдії і самоскладатися в синтез, що найкращим чином виражає стиль конкретної особистості. Профіль – згорнутий спектр напрямів «сродного труда» (термін Г. С. Сковороди).

Нагадаємо: «профіль» походить від латинських слів «*pro*» – уздовж та «*filo*» – штрих, лінія», спочатку «нитка» (лат. «*filum*» – нитка) [15, с. 338].

Є. О. Клімов [8] встановив пентаграму розвитку діяльності як системи зв'язків людини і світу: людина-людина, людина-природа, людина-техніка, людина-художній образ, людина-знак. По ходу пізнання світу особистість породжує сходи своїх інтересів: аморфні (близько 6–9 років), широкі (близько 10–14 років), стрижньові (близько 15–18 років), – за Г. І. Щукіною [19; 20]. У свою чергу, пізнавальна активність школярів може проявлятися: слабко – 3 рівень; посередньо, норма – 2 рівень; надмірно, потужно – 1 рівень (рис. 1):

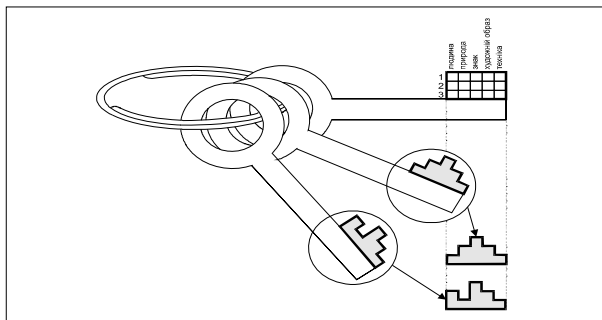


Рис. 1. Модель організації спектру особистості за Є. О. Клімовим: передбачає три рівні та п'ять фуркацій розвитку відносин людини (людина-людина, людина-природа, людина-техніка, людина-художній образ, людина-знак), згорнутих в профіль (варіанти)

Про організацію учнівського контингенту для реалізації профільного навчання в середній школі ми писали раніше (А. П. Самодрин [11]). Профільна освіта по суті є протяжністю, яку, як «миттєву густину часу – тембр часу (розглянуто в роботі: Самодрин А. П. К вопросу углубления понимания нашего времени. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. всеукр. круглого столу, 12 березня 2018 р., Полтава / Інститут педагогіки НАПН України; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / [головн. ред. В. Р. Ільченко]. Вип. 10. Полтава : ПОППО, 2018. С. 117–126)», характеризує «емпірична миттєвість» (термін – за В. І. Вернадським). Тут і народження, і акт дії, і миттєвий результат – одночасно.

Образно: профільність «є основою» для особистості ткача, виробника матерії; «є засадою» – організацією кожного дерева в саду освіти – для педагога (внутрішньою логікою організації дерева).

Профільність – паралельність перетинів (дифузія) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю – при цьому цілеспрямовано під дією освіти набуває сили в ній біологічний принцип трофізму (у фізиці, принцип сполучених посудин). Вона становить спектр органічної енергії, синтезованої як ди-синергопентаграмопотік простору-часу, що проявиться в актові дії, цілеспрямованої як користь, ефект, смисл – в цьому її доцільність.

Профільність є проявом особистісної дії (І. М. Сеченов), індивідуального стилю (Є. О. Клімов), засобом особистісного, індивідуального виміру, переживанням протяжності часу – звідси походить увесь спектр профілю і морфологія його «символу» (міф, казковість образу, метафорична персоніфікація часу). Профільність має «свою одиницю часу», «свій темперамент» (Ю. З. Гільбух) [4], «своє учіння».

Профільність – ди-синергопентаграмопотік простору-часу особистості («ди» – вказує на взаємодію ідеї та ейдосу у сприйнятті людиною світу, за Платоном), у якому посередництвом людини доповнена її природа так, що особистість здатна цілеспрямовано виробляти акти дії людини в рамках співдружності інтересів – сродний труд.

Профільність – ведучи до асиметрії людину в складі всього живого (біоти), наділяє її асиметричне людське (збудоване людиною) кроком (пентагонально) – золотим перетином як константою, щоб повернутися до симетрії. Вона змушує будувати так і себе (індивід), і людиномірно – ойкумену (принцип краси, гармонії).

Профільність з допомогою освіти в найкращий спосіб віднаходить особистістю свою доповненість як працю для ефективності самореалізації – діє оцінкою конгруентності альтернатив, покровоко встановлюючи мету освіти (узгоджує взаємодію протилежностей).

Тож, профільність – є вираженням, проявленням досконалості (краса, гармонія – присутність золотого перетину) органічного світу, є результатом закону природи (спосіб протікання життя, що порушує мінеральну симетрію) з побудовою світу нашою свідомістю – самоскладанням космогеопростору в людині. Профільною діяльністю людини природа доповнюється з найбільшою ефективністю і найменшими втратами енергії, коли та мислить і діє синхронно космосу – в свою чергу космос і людина стають когерентними джерелами

випромінювання енергії для відшукування синхронізмів в царині поліморфізмів. Когерентність дозволяє синтезу опорної і предметної хвилі вибудувати образ як голограму – профільну освіту як «соображение» (рос.) світу зовнішнього і внутрішнього.

Людина – лише одна світлова хвиля, – за М. Г. Холодним [14]; на мові хвильової оптики – резонанс щодо внутрішніх коливань; складена хвильова функція (на основі принципу когерентності); фрактальний людино-світ, що поширюється концентриями назовні; містить раціональне та ірраціональне; ди-синергопентаграмопотік простору-часу (цефалізація Дж. Дана), що призводить до певної дії (акту, активності) на основі утворення ситуативної домінанти через накопичення нервових струмів в центрах нервової тканини, за В. М. Бехтеревим [1].

Остаточо заключимо: *профільність* – когерентне хвильове енергетичне узгодження конгруентним способом альтернатив в синергійній фрактальності як добудові нового взаємосхожим образом, що розгортається, будуючи простір-час для цілей поліморфізму і синхронізму як «ситуативну домінанту» – властивість переважаючу лише в даний момент – емпіричну миттєвість, згусток часу; напрям мислення, «соображения» (рос.).

Теоретик складних систем П. Г. Кузнецов уточнює триєдину задачу для нашого часу :

- 1) підвищення коефіцієнта корисної дії особистості,
- 2) підвищення коефіцієнта корисної дії соціуму,
- 3) селекціонування соціальних інститутів [10].

Селекціонування соціального інституту «системи профільної освіти» – питання нашого часу. Наближення до профільної освіти посилює ефективність людини і суспільства в цілому щодо мислення в напрямі Мети. Ми переконані, що в майбутньому саме профільна психологічна діяльність (синергія: «генетична програма Homo sapiens – сформована на рубежі нижнього та верхнього палеоліту; свідомість, соціальність, трудова діяльність; довкілля – енергоресурс, клімат, ландшафт тощо) спричинить не лише *автотрофність людства* (за В. І. Вернадським), але й виробить у собі на міжособистісному рівні особливий тип дії – *профільну телеономію як «синергореактивність»* в умовах клітини біосфери – регіону: емпіричну миттєвість як *моральний квант ноосфери*. При цьому активність мислиться як опора на природу, її іманентна якість – профільність. Як відомо, на початку ХХ ст. на основі аналізу сприйняття емпірики в світлі наближеності до *телеономії – визнання в живій природі цілеспрямованості* – розглянув П.- Т. де Шарден [16, с. 21].

«*Стимул-перепона*» і «*реакція подолання*» (за визначенням В. П. Протопопова – українського вченого-психіатра, учня В. М. Бехтерева) лежать в основі таких явищ, як «рефлекс мети» і «рефлекс свободи», визначених ще І. П. Павловим (1916 р.): між рефлексами повинен бути особливий рефлекс, *рефлекс мети* – прагнення до володіння певними подразними предметами, розуміючи і володіння, і предмет у широкому розумінні слова. Суть полягає у самому прагненні подолати, а мета – справа другорядна, підпорядкована смислу. За І. П. Павловим, *найголовніша умова досягнення мети – існування перешкод. Реакція подолання (за В. П. Протоповим) може проявлятися у діях безумовного (інстинктивного), набутого (кортикального, онтогенетичного) і змішаного характеру. Ступінь активності такого роду реакції лежить в основі подолання життєвих труднощів, у тому числі і досягнення вищих життєвих соціальних цілей*, за В. П. Бірюковим [2, с. 13].

Тому, на нашу думку, в майбутньому школи будуть змушеними ставати профільними «агломераціями» духовного розвитку регіонів біосфери (освітніми округами, ланками), які підпорядковуватимуть свою функцію *принципу профільної телеономії* для вироблення творчої особистісно зорієнтованої і соціально-природної адаптивної дієздатності з метою високоефективного вживлення особистості у високі технології забезпечення життя суспільства, як способи подолання перешкод – встановлення практичних проблем і можливих механізмів для їх вирішення в регіоні.

Профільна освіта при цьому стає фільтром, яким певна інформація допускається людині до вжитку. Присутність відповідної інформації в умовах системи – соціуму біосферного регіону – забезпечує суб'єкт-суб'єктний педагогічний супровід особистості –

розвиток, творчість, процес учіння. Учіння – звільнена особистість: розум як синтезатор «істини, добра й краси» переводить цю трійцю в «неподільну нез'єднаність», синтез проєктивної енергії в усвідомленому.

Очевидно, все вирішуватиме в ноосфері людська особистість, а не колектив. Еліта країни, а не демос, і в «значній мірі її відродження залежати від невідомих нам *законів появи великих особистостей*» (4.07.1890 р., Кременчук. Лист В. І. Вернадського майбутній дружині – Н. Є. Старицькій).

Профільність особистості – один із таких законів, що пов'язує появу великої особистості з наслідками регіоналізації і космізації освіти, утворенням всепланетної екологічно мислячої демократії як навігатора розвитку і суспільства, і біосфери – коеволюції.

Філософія космізму прокладає дорогу педагогіці космізму.

Космізм – теорія про народження і еволюцію Всесвіту, згідно з якою космос – це не хаос, а структурно-організований впорядкований світ, в якому людина – не лише громадянин (раб, підмайстер, робочий) якоїсь країни, а громадянин світу. Україна входить в ноосферу в кризовий час збройного конфлікту на сході країни, при цьому стрімко проявляються дух і життєві сили народу, виростають ідеали свободи і цілеспрямованого розвитку соціуму, і не тільки українського... Ситуація в Україні 2014–2019 рр. проявила морфологію духу країни як біосферні макрорегіони – Західний, Центральний, Східний, Приморський, тенденції регіоналізації теоретично спостерігали раніше. Центральне Подніпров'я з окраїнами – особлива територія Євразійського континенту, навколо якої спостерігається обертання народів за останні 24 тис. років, які належать до індоєвропейської мовної групи.

З Центрального Подніпров'я можливим є освітнє проєктування біосферних регіонів часу Ноосфери – без чого ноосферний розвиток в складі біоетногенезу по суті стане хибою. Буде чи не буде знайдено легендарну бібліотеку Ярослава Мудрого, – але маємо вже принаймні три літературних раритети (архів Кам'яної Могили – КМ, «Веду», «Велесову книгу»), які безперечно сягають XII–VII тис. до н. е. і підтверджують свідчення вавилонського історика Бероса: найдавніші Святі Книги зберігаються в Скіфії, тобто між Дунаєм і Доном. Час уже опанувати нам Богодану позицію, – говорить Ю. О. Шилов. Отже, маємо конкретний початок і (прото-пра-) української етнокультури, і цивілізованої історії її країни й народу. Ніякі інші народи такого не мають – і це твердження є не політиканством, а емпіричним висновком із комплексу окреслених наукою фактів. І аж ніяк не український націоналізм привів подружжя етнічних меланезійки та індіанця до показу в своїй книзі «Atlantis Motherland» (Pukalani–Maui, 2003) зародження світової цивілізації на допотопному дні майбутнього Азовського моря, до зображення на обкладинці книги герба України на тлі планети Земля (Ю. О. Шилов) [17].

Народи – це не мовні, не політичні і не зоологічні єдності, але єдності душевні. Народи в рамках стилю певної культури – нації. В основі нації лежить ідея (О. Шпенглер [18]). Без усвідомлення своєї історії як ідеї власного буття Україна не відбудеться як культурна нація, початки цього усвідомлення – наша земля, рідний край, регіон... Щоб ставати нацією, народ має *засвоїти людяність* як певну освіту, а та пробудить його культуру і старання. У складі *ноосферного гуманізму* лежать чотири ключові ідеї.

По-перше, усвідомлення того, що людина відповідає за своє майбутнє, а також за розвиток усієї планети, і цю відповідальність вона не може покласти ані на неї, ані на долю, ані на щось інше – лише на себе саму.

По-друге, визнання того, що людина є лише один із багатьох існуючих на Землі видів живих істот і тому людство не повинно перетворюватися на сукупність «псевдовидів», що конкурують, які ми називаємо націями, релігійними групами.

По-третє, ідея реалізації людських надій замість ідеї досягнення суто матеріального благополуччя.

По-четверте, намагання підвищити якість – якість самого навколишнього середовища, а не збільшити кількість людських груп чи грошей, товарів і послуг [4, с. 42].

Ноосфера діє, проте за своїми законами, які є незрозумілими людині і потребують адаптації – з одного боку, поглиблення наукового пізнання і формування екологічного мислення – з іншого. Тобто, ноосфера через самоорганізацію в собі ще не виробила механізмів контролю над подіями на планеті, проте біосфера вже не в змозі компенсувати зміни в природі, заподіяні людиною, як на рівні всепланетної екосистеми, так і на рівні генома, доводить В.А. Кордюм [9, с. 6–10], і через недолугість освіти – непоінформованість з боку фундаментальних наук, запізнення зі створенням штучного розуму тощо – людство не спішить (і теж не в змозі) приходити на допомогу самому собі – тому криза буде й далі загострюватися.

Серед нагальних законів природи – закон профільності. Його пізнання і використання в складі української системи освіти дозволяє констатувати **ВИСНОВОК**:

– проектування майбутнього в складі триєдиної освітньої *мети-ідеалу* «соціальна держава – громадянське суспільство – екологічне мислення» має розпочинатися в умовах *системи освіти регіону* як суто природної території, де діє державний, регіональний і шкільний компоненти змісту освіти (академічний і прикладний складники);

– система освіти України повинна керуватися рамковим законом про освіту та регіональним освітнім доробком – регіональними освітніми конституціями, а шкільний компонент змісту освіти розробляється на засадах нормативних документів освітнього закладу, створеного і координованого громадою, в інтересах розвитку конкретної особистості;

– шлях освіти розпочинається як психолого-педагогічна проблема в нетрях особистості, протікає як поліморфізм інтересів (аморфні – широкі – стрижньові) в напрямі можливостей їх реалізації в суспільній праці як профільність;

– початки пізнання зрощуються правильним зануренням особистості в природу, в життя – умовами екологічної стежини регіону з точками споглядання і вивчення довкілля з можливістю порівняння з ідеалом (мають тенденцію поглиблення навчального матеріалу, реалізують декомпозицію проблеми вдосконалення якості життя на засадах наукового вивчення методу);

– освітянське середовище розвивається за демократичним принципом, де діє дух законів, збалансованість усіх гілок влади на всіх рівнях організації, повага до особистості;

– ноосферна профільна освіта реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки в інтересах цивілізації;

– нове умотивування людського життя в якості безсмертя особистості в складі енергії гравітації, ефіру, внутрішнього випромінювання біоб'єктів, у т. ч. людини, адже пізнання можливого, усвідомлення необхідного, наукове обґрунтування усвідомленого – одна спільна ідея людей планети Земля. Освіта – найефективніший засіб, з допомогою якого людина стає Людиною, найкоротша дорога до цивілізації.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема. Избранные труды по психологии личности; соч. [в 2-х т.]. Т. 1. «Психика и жизнь». СПб.: Изд-во «Алетейя», 1999.

2. Бірюков П. В. Видатні вітчизняні вчені медики: В. П. Протопопов». Київ: Вид-во «Здоров'я», 1977. 48 с.

3. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление; [кн. 1]. Москва: Наука, 1977. 191 с. (Размышление натуралиста; соч. в 2-х кн.).

4. Гивишвили Г. В. Феномен гуманизма. Москва: Российское гуманистическое общество, 2001. 311 с.

5. Гильбух Ю. З. Темперамент и психологические способности школьника: психология, диагностика, педагогика; (перераб. и доп.). Киев: Инст. психол. АПН Украины, 1993. 272 с.

6. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера земли. Москва : Айрис-пресс, 2006. – 557 с.
7. Капіца В. Ф. Ноосферогенезис буття й онтологічна структура ноосферної реальності як культуросфери і креатосфери ноосферного світорозуміння. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2016. Вип. 14. С. 52–57.
8. Климов Е. А. Общая психология. Общеобразовательный курс : учеб. пособ. [для студентов вузов]. Москва : ЮНИТИ -ДАНА, 1999. 511 с.
9. Кордюм В. А. Биоэтика – её прошлое, настоящее и будущее. *Практична філософія*. 2001. № 3. С. 4–20.
10. Побиск Георгиевич Кузнецов : Идеи и жизнь. Москва : Концепт, 1998. 119 с.
11. Самодрин А. П., Забеліна О. В., Куліш Н. М. Технологія відбору учнів до профілів навчання в умовах профільно-диференційованої школи : формування профілів у 6–11 (12), 5–9 класах гімназії, 8–11 (12) класах ліцею. Кременчук : Про-Графіка, 1999. 89 с.
12. Сковорода Г. С. Повне зібрання у 2-х томах. Т. 2. Київ : Наукова думка, 1973. 576 с.
13. Советский энциклопедический словарь (3-е изд.; гл. ред. А. М. Прохоров; ред. кол. М. С. Гиляров, А. А. Гусев, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецов и др.). Москва : Сов. энциклопедия, 1984. 1600 с.
14. Холодный Н. Г. Избранные труды. Киев : Наукова думка, 1982. 444 с.
15. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. Киев : Рад. школа, 1989. 511 с.
16. Шарден П. Тейяр де. Феномен человека. Москва : Наука, 1987. 240 с.
17. Шилов Ю. О. Про виникнення української мови та етносу (за протошумерським архівом Кам'яної Могили та ін.). *Українознавчий альманах* : електрон. вид. 2012. № 9. С. 357–366.
18. Шпенглер О. Закат Европы. Москва : Наука, 1993. 592 с.
19. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.
20. Щукина Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике. Москва : Педагогика, 1971. 352 с.

Відомості про автора:

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології Міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт-Хана», м. Дніпро

УДК 371.4.03(04) “715”

Год Б. В., Год Н. В., Полтава

ІДЕЇ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ У РЕНЕСАНСНО-ГУМАНІСТИЧНІЙ ПАРАДИГМІ ВИХОВАННЯ «НОВОЇ ЛЮДИНИ» У РАННІЙ НОВИЙ ЧАС

Присвячено концептуально-методологічному аналізу статусу ідей цілісної освіти у ренесансно-гуманістичній парадигмі виховання «нovoї людини» у ранній Новий час. Особливу увагу звернено на ренесансний ідеал всебічного і гармонійного виховання особистості, його осмислення під кутом зору сучасної моделі цілісної освіти та розвитку особистості цілісного світорозуміння. Окреслено шляхи актуалізації ренесансно-гуманістичних концепцій цілісного виховання особистості у сучасній практиці освіти і виховання.

Ключові слова: цілісна освіта, всебічний і гармонійний розвиток особистості, ренесансний гуманізм, ранній Новий час, виховання, освіта, парадигма виховання.

© Год Б.В., Год Н.В., 2019

The article is devoted to the conceptual and methodological analysis of the status of the ideas of holistic education in the Renaissance-humanistic paradigm of educating the “new personality” in the early New Age. Special attention is paid to the Renaissance ideal of comprehensive and harmonious education of the individual, his understanding from the point of view of the modern model of holistic education and the development of the personality of a holistic world outlook. The ways of updating the Renaissance-humanistic concepts of holistic education of the individual in the modern practice of education and upbringing are determined.

Key words: holistic education, comprehensive and harmonious development of the personality, Renaissance humanism, early New time, upbringing, education, upbringing paradigm.

Постановка проблеми. У світовій гуманітарній культурі ідея всебічного й гармонійного виховання особистості має найвищу загальнолюдську цінність, оскільки передбачає безкінечне вдосконалення сутнісних сил людини й на цій основі – всього суспільства. Вона ввійшла до золотого фонду наукової думки, дозволила усвідомити гуманістичну сутність феномена виховання, стала базовою в його теорії і практиці, метою й кінцевим результатом. У цій ідеї сконцентровано уявлення про особистість та її вдосконалення на всіх етапах розвитку людської цивілізації. Відтак, розуміння цілісного історико-педагогічного процесу та його зв'язків із сучасністю неможливе без подальшого дослідження ідеї всебічного й гармонійного виховання, становлення якої у світовому педагогічному контексті припадає на епоху європейського Відродження (кінець XIV – початок XVII століття). Ідея всебічного й гармонійного виховання співзвучна нашому часові оновлення та подолання застарілих стереотипів, динамічних змін у всіх сферах суспільного життя. Її дослідження свідчить, що вітчизняна педагогічна думка формувалася як складник європейської освітньо-виховної традиції [5, арк. 5].

Цілі статті передбачають розкриття місця і ролі ідей цілісної освіти у ренесансно-гуманістичній парадигмі виховання «нової людини» у ранній Новий час. Особливу увагу буде звернено на ренесансний ідеал всебічного і гармонійного виховання особистості, його аналіз під кутом зору сучасної моделі цілісної освіти та розвитку особистості цілісного світорозуміння.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Наукові узагальнення щодо закономірностей розвитку гуманістичної педагогіки та ідеї всебічного і гармонійного виховання «нової людини» у ранній Новий час представлені у фундаментальних наукових доробках таких учених як С. Аверинцев, Л. Баткін, П. Біциллі, Л. Брагіна, К. Бурдах, Я. Буркгардт, Б. Год, О. Горфункель, Я. Гуревич, Н. Девіс, Ж. Дельмо, В. Дільтей, М. Карєєв, О. Кудрявцев, О. Лосєв, Л. Маккаї, Р. Маккенні, Н. Рев'якіна, С. Сказкін, В. Соколов, Л. Чіколіні та ін.

Викладення основного матеріалу дослідження. Теоретики ренесансного гуманізму протиставляли офіційній у Середні віки «божественній науці» («*studia divinitatis*») світське знання (*studia humanitatis*). Це були науки про людину, основою яких стала Античність, а сферою застосування – філософія, література та історія. За уявленнями гуманістів, вони не повинні були залишатися абстрактними. Їх завдання – допомогти людині в осмисленні світу, підтримати процес формування її моральних принципів. Виховне значення, що надавали гуманісти оновленому комплексу *studia humanitatis*, робило їх ідеологію глибоко педагогічною. У зв'язку з цим творчість ренесансних мислителів іноді називають «єдиною великою настановою людству».

Педагогічна морально-дидактична спрямованість притаманна багатьом трактатам, діалогам, промовам, епістолярній літературі епохи Відродження. Домінантою роздумів їхніх авторів про людину була думка про необхідність її морального вдосконалення, піднесення гідності та справжньої шляхетності. Отже, можна говорити про те, що діяльність європейських гуманістів сприяла всебічному й гармонійному вихованню тогочасних громадян. У той же час скажемо про ренесансну педагогіку у вужчому розумінні слова. Вона посідала в гуманізмі вагоме місце. Її піднесення в Італії припадає на кінець XIV – XV століття, коли було підготовлено більшість педагогічних трактатів, виникли відомі школи Гуаріно да Верона, Вітторіно да Фельтре.

Виділити педагогіку розглядуваного періоду в окрему галузь *studia humanitatis* ще важко, але цей процес відбувався, про що свідчили й переклад із грецької на латину трактату Псевдо-Плутарха, й оприлюднення у повному обсязі творів Квінтіліана, і власні праці гуманістів, і приватне викладання при дворах італійських монархів. У XVI столітті нові педагогічні віяння поширилися й на інші країни – Німеччину, Францію, Англію. Хоча ніхто з освітніх діячів епохи Відродження спеціально не сформулював теоретичних положень ренесансної педагогіки загалом, у вигляді системи, теорії, їх погляди можна реконструювати й викласти як загальну концепцію.

Передусім відзначимо, як гуманісти розуміли виховання і його мету. Кінцева мета виховання – досконала людина [3, с. 187]. У визначенні мети, у пошуках шляхів виховання гуманістична педагогічна думка відштовхувалася від природи людини, розроблялися принципи природовідповідності, окремі складники яких були запозичені в Античності. Гуманіст М. Пальмієрі зазначав: деякі «автори, які найбільше заслуговують на довіру, стверджують, що нічого не варто так дотримуватися, як того, що нам належить і підходить відповідно до нашої природи» [9, с. 193]. «Гоню природу вилами, але вона постійно повертається», – підтримував М. Пальмієрі словами Горація Еразм Роттердамський [13, с. 268]. Ф. Бекон вважав, що природа в людині може бути прихованою, іноді придушеною, але рідко знищеною. Вона «сходить або злаками, або бур'яном», і необхідно своєчасно «поливати перші й знищувати другі» [2, с. 439].

Виховання гуманісти розуміли як культивування, розвиток того позитивного, що закладено природою, – усіх творчих потенцій і здібностей, її облагородження за допомогою «мистецтв» (наук). Це й плекання людської душі, допомога в реалізації пізнавальних і етичних можливостей, «шліфування» природного матеріалу, всіх його граней. Таку функцію, на думку гуманістів, може виконувати цілеспрямоване виховання – виховання людини людиною, коли використовуються всі засоби впливу на волю, почуття й розум вихованця, коли, як зазначав Ф. Петрарка, «прагнуть посіяти в душі любов до кращих справ... викликати ненависть до гірших і бажання їх уникнути» [10, с. 354].

Виховання гуманісти досить часто порівнювали з окультуренням природи, допомогою їй, бо там і саджанець, який необхідно доглядати, і цілина як поле для обробітку, дерево, «що без щеплення не приносить плодів або приносить несмачні», собака, непридатний для полювання, а кінь – для верхової їзди без людського піклування. «Гарне поле, належним чином не доглянуте, не приносить необхідних результатів; так само добра душа без навчання не може дати прекрасних плодів. Натура без мистецтва, мистецтво без натури – завжди недостатні», – наголошував М. Пальмієрі [9, с. 193].

Поняття «освіта» й «виховання» в італійських гуманістів XV століття були настільки близькими, що здається, начебто вони їх ототожнювали. Це цілком природно, бо в основі гуманістичної навчальної програми лежали гуманітарні дисципліни, які й названі так тому, – зазначав Л. Бруні, – «що вдосконалюють і прикрашають людину», «формують повноцінну людську особистість» [4, с. 103, 65]. У них закладений потужний виховний потенціал. Вони надихали на милосердя, на спілкування, навіювали бажання вести скромне, благочестиве життя, любити батьківщину й рідних, давали «знання добра і зла» [11, с. 223].

На зв'язок знань і моральності вказував ще Ф. Петрарка. Він називав «справжніх моральних філософів» «учителями добродетелі». А. Ринуччині писав своєму синові Філіппо: «Я хочу... щоби ти відзначався різними чеснотами, тому щиро хочу бачити тебе добре освіченим у науках» [12, с. 241]. П. П. Верджеріо відносив гуманітарні знання до «громадянської науки» (*civilis scientiae*), тобто до вміння жити в суспільстві, серед людей. Водночас він застерігав проти того, щоб абсолютизувати виховувальну роль освіти, бо освіченість сама по собі не позбавляє людину моральних вад. Д. Браччоліні обурювали випадки, коли науку використовували зі злочинною метою.

Гуманісти добре усвідомлювали, що моральне виховання – це цілеспрямована діяльність, «вправління у добродетелі». У них сформувалося повне уявлення про сімейне виховання, про виховання маленьких дітей. Ренесансні мислителі добре розуміли завдання

патріотичного, громадянського виховання. У Е. С. Пікколоміні, Вітторіно да Фельтре є деякі роздуми щодо релігійного виховання, хоча загалом в італійській педагогічній думці ця проблема глибоко не розроблялася.

Серед гуманістів XVI століття ми вже спостерігаємо чітке розмежування понять «освіта» і «виховання». Так, М. Монтень писав, що «знання – гостра з обох боків зброя, яка не лише обтяжує, але й може поранити свого господаря, якщо рука, що її тримає, слабка і погано вміє нею користуватися» [8, с. 179]. Він переконаний, що особистість формують «виховання, праця й навчання». Я. Садолето всю освітню систему поділяв на дві частини – моральне й наукове виховання [6, с. 87]. Також ми знаходимо приклади публічної критики недоліків діючої системи освіти й виховання. Саме в розглядуваний період зростала увага до проблеми виховання дітей раннього віку, коли абстракції моральної філософії майже не сприймалися, а йшов пошук особливих, нових методів роботи. У північних гуманістів – Еразма Роттердамського, Т. Мора – значна увага приділялася релігійному вихованню як засобу впливу на особистість. Проте освіта, як система світських знань, ще залишалася основою їхнього формування [5, арк. 198].

Для іспанського гуманіста Х. Вівеса найважливішим було виховання розуму, навчання «життєвій мудрості», під якою він розумів усі теоретичні знання, одержані в школі, життєвий досвід учнів, який накопичувався під впливом літератури та вчителів, трудовий досвід селян і ремісників, необхідність вивчення якого він постійно підкреслював [7, с. 131]. Виховання, як бачимо, гуманіст трактував досить широко, певною мірою наближуючи його до сучасного поняття соціалізації.

Усі без винятку ренесансні мислителі високо оцінювали соціальний статус освіти й виховання, вважали їх вищою цінністю, ознакою справжнього благородства. Дітей монархів і відомих вельмож, простих городян вони навчали, що «достойне виховання – найкраще багатство», бо воно «служить окрасі й славі дому свого, вітчизни, самих себе» [1, с. 153].

Окремо треба сказати про педагогічний ідеал гуманістів. Іноді думають, що ренесансна людина – це абсолютно «нова», наділена титанічними рисами постать. А ось як розмірковував із цього приводу один із учасників дискусії, наведеної Л. Альберті в діалозі «Про сім'ю». Він говорив, що дітей хотів би бачити добродішними, освіченими, порядними, «не грубими, не примхливими, не легковажними, не метушливими, але лагідними, ввічливими, спритними і, наскільки це можливо в такому віці, розсудливими та серйозними», міцними духом, стійкими під ударами фортуни, умілими, винахідливими, дбайливими тощо. Л. Альберті закликав «перемагати фортуна терпінням, перемагати беззаконня людською відданістю, завжди зважати на веління часу ...у звичай людські вносити цнотливість, людяність і поміркованість, але головне... всі переваги спрямувати на те, щоби бути, а потім уже виглядати людьми добродішними» [1, с. 146–147]. Багато в чому цей ідеал поведінки не відрізнявся від традиційного, середньовічного. Проте підкреслювалася активність, самостійність, хазяйновитість, готовність протистояти фортуні, а не миритися з нею.

Змістовним компонентом ренесансної концепції (парадигми) виховання виступає ідея про всебічний і гармонійний розвиток особистості. У загальному вигляді це тріада – всебічна освіта, насамперед гуманітарна, інтенсивний фізичний розвиток і соціальне виховання, під яким треба розуміти моральне й громадянське виховання, тобто виховання особистості в соціумі. Це положення, запозичене з античної педагогіки, гуманісти доповнили, органічно пов'язали з християнськими етичними ідеалами, увагою до духовного життя людини. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості була збагачена новими соціальними уявленнями й цінностями, що народилися в епоху Відродження (йдеться, зокрема, про громадянський гуманізм). Програма фізичного виховання також ґрунтувалася як на античних, так і на середньовічних (лицарських) догматах, але була пристосована до нового історичного моменту й безперешкодно входила до гуманістичної виховної парадигми як її складник [5, арк. 187].

Гуманне ставлення до дитини, повага до її особистості, врахування її вікових та індивідуальних особливостей, пошуки ефективних методів навчання й виховання, критика

схоластики у викладанні, бездушності та жорстокості тогочасної школи – невід’ємні риси гуманістичної педагогіки епохи європейського Відродження. Органічно вписувалася в цю педагогіку особистість учителя, «наставника високої вченості й моральності», професіонала нової формації, який, за словами Х. Вівеса, повинен служити лише «істині та учню».

Ренесансній педагогіці притаманний принципово новий підхід до виховання порівняно з традиційним, середньовічним. Його сутність краще за все розкривається за допомогою парадигмального методу дослідження, що полягає у моделюванні освітньо-виховного простору, зіставленні протилежних точок зору (бінарних опозицій) і виявленні в такий спосіб внутрішньої логіки розвитку педагогічної думки. Як бачимо, виникла нова виховна парадигма, скріплена поняттям «гуманність» («людяність»). Основними її положеннями, на наш погляд, були:

1) нове уявлення про людину як вищу цінність і «міру всіх речей», гуманістично переосмислена традиційна антропологічна доктрина з перенесенням акценту на гідність, велич і суверенність особистості;

2) орієнтація у вихованні на природу людини, реабілітація її як загалом доброї й розумної в усіх проявах, трактування людини як біопсихосоціальної істоти;

3) усвідомлення ролі виховання як головного засобу для реалізації людиною її земного призначення, світська орієнтація виховання зі збереженням релігійного елементу, нерозривний зв’язок виховання й освіти, пріоритет моральних завдань;

4) розуміння виховання як становлення й розвиток (саморозвиток) особистості, розкриття її природних здібностей та педагогічної допомоги в цьому процесі, плекання кращих рис і якостей індивіда;

5) всебічність, гармонійність особистості та її виховання, комплексний підхід з виділенням таких основних компонентів, як розумове, фізичне та моральне виховання;

6) узгодженість мети, змісту і принципів виховної діяльності на основі гуманізму, поваги до особистості дитини; пошуки ефективних методик із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей;

7) критика традиційної шкільної системи з її схоластичністю та авторитарністю, жорстоким ставленням до дітей; гуманізація й реорганізація шкільної практики [5, арк. 189].

Можна без перебільшення сказати, що гуманістична ідея була провідною в ренесансній виховній парадигмі: вона становила той стрижень, навколо якого концентрувалися її головні елементи й завдяки якому досягалася струнка, цілісна форма. Ренесансний гуманізм не випадково знайшов свій найяскравіший прояв саме в царині педагогіки. Він по-новому визначив мету, принципи й засоби виховного процесу. Заперечуючи або принаймні ставлячи під сумнів традиційну ідею про гріховність людини, мислителі Відродження розширили горизонти педагогічної думки. Створена ними антропологічна доктрина, яка втілювала нове уявлення про людину, її достоїнство та земне призначення, була покладена в основу ренесансної виховної парадигми [5, арк. 199].

У гуманістичному дусі вирішувалося питання про природу та здібності людини, їх співвідношення з вихованням, межі можливого в досягненні позитивних результатів. Загалом ставлення гуманістів до людини, визнання її самоцінності, права на задоволення земних потреб, свободу, щастя, розвиток природних здібностей утворили той фундамент, на якому ренесансні педагоги вибудовували свою концепцію освіти й виховання, визначали мету виховних завдань. Любов і повага до «людини загалом», довіра до неї і глибока віра в можливість її «окультурення», облагородження, освічення, досягнення блага – як індивідуального, так і суспільного – альфа й омега ренесансного педагогічного мислення.

Гуманістичний світогляд відбився і в інтересі та уважному ставленні до особистості. Для педагогів Відродження характерною є тенденція розрізняти і враховувати індивідуальні якості вихованців. Хоча в багатьох трактатах і настановах мова йшла переважно про «людину загалом», а поняття «особистість» ще не закріпилося в педагогічному вжитку, перші ознаки цієї тенденції вже можна було спостерігати. Вона виникла завдяки змінам у сфері товарного виробництва й зародженню раннього капіталізму (Італія), а також

ідеологічним зрушенням, початку духовного розкріпачення людини, формуванню того, що називають «ренесансним індивідуалізмом». Ми переконані, що в розглядуваний період мали місце й суто педагогічні чинники цієї тенденції. Зростання інтересу до проблем виховання, стимульоване розвитком гуманістичних ідей, спрямовувало увагу на особистісні риси дитини. Тому патріарх ренесансної педагогіки П. П. Верджеріо радив будувати все виховання відповідно до конкретних особливостей вихованців.

Логіка педагогічного мислення спонукала по-новому подивитися на сам процес виховання: не насильницьке, всупереч природі, насадження тих або тих знань і моральних цінностей, не повне підкорення дитини волі й авторитету вихователя, як того вимагала авторитарна педагогіка. Наголос робився на розвиткові або саморозвиткові особистості. Той же Верджеріо, наприклад, завдання педагога вбачав у тому, щоб допомогти вихованцеві розкрити «самого себе», нічого не нав'язуючи, а тільки вміло спрямовуючи та педагогічно підтримуючи його. М. Монтень також постійно наголошував на необхідності формування самостійності молоді в процесі навчання й становлення морально-етичних переконань [5, арк. 199].

Справжньою перлиною ренесансної виховної парадигми стала ідея всебічного й гармонійного розвитку особистості, виховання «душі й тіла». Якщо гуманістичний світогляд узагалі побудований навколо одного центру – людини, то цілком логічно до цього центру тяжіє саме ця ідея, запозичена гуманістами з Античності. У ній не лише найбільшою мірою відбився ренесансний ідеал людини, але й була сфокусована сутність гуманістичної педагогіки, стратегія й головні напрями виховання. Саме обґрунтування і спроби реалізації (наскільки це було можливим у той час) цієї сміливої ідеї яскраво свідчили про розрив із середньовічною традицією і зміну парадигм педагогічного мислення.

Таким чином, ренесансна педагогіка постає перед нами як утілення гуманізму й гуманності. Щоправда, гуманізм епохи Відродження мав свої історичні межі. Висуваючи на перший план людську особистість, обстоюючи її право на освіту, заняття мистецтвом, наукою, всебічне й гармонійне виховання, він залишився все ж таки гуманізмом абстрактним. Інколи мова йде про аристократичний характер ренесансного гуманізму. Хоча ця думка є далеко не безспірною, не треба забувати, що педагоги-гуманісти зверталися зі своїми настановами до вищих прошарків суспільства і працювали насамперед для них. Їх новаторські ідеї випереджали час, а практичні зусилля не змогли спричинити повного зламу старої середньовічної системи виховання й освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Немає сумніву в тому, що епоха європейського Відродження знаменувала прорив у всіх галузях людської самосвідомості, у тому числі й у царині педагогіки. Вона створила цілісне бачення людини, піднесла престиж цілісної освіти й виховання, висунула нові педагогічні ідеали цілісного світорозуміння. Гуманісти багато зробили для руйнування застарілої схоластичної системи освіти. Вони оновили педагогічне мислення, проголосивши гуманізм його основоположним принципом. Ренесансні ідеали та уявлення про кінцеву мету виховання виходили за межі епохи. Якщо в цьому їх недолік, то в той же час і джерело живучості, невмирущості в історичній перспективі. Педагогічні ідеали потрібні, бо вони слугують орієнтиром, дороговказом у повсякденній практиці виховання. Гуманісти епохи європейського Відродження створили достатньо широку систему педагогічно-практичних ідей, які треба об'єднати поняттям «гуманістичне виховання». Саме в той час закладалися основи його сучасного розуміння, які полягали у визнанні самоцінності людської особистості, у вимогах повного задоволення її «земних» потреб, у тому числі потреби в реалізації притаманних індивіду здібностей і можливостей. Отже, педагогіку епохи Відродження треба оцінювати не за тим, чого вона не зробила (чи не могла зробити), а за тією парадигмою цілісної освіти, яка започаткувала новий етап у розвитку світової педагогічної думки.

Список використаних джерел

1. Альберти Л. Б. О семье / пер. О. Ф. Кудрявцева. *Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)* / сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. Москва : Изд-во УРАО, 1999. С. 140–179.
2. Бэкон Ф. О достоинстве и приумножении наук. Сочинения : в 2 т. / сост., общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина ; пер. А. Н. Федорова. Москва : Мысль, 1971. Т. 1. С. 85–546.
3. Всемирная энциклопедия : Философия / главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – Москва : АСТ, Харвест, Современный литератор. 2001. 1312 с.
4. Гарэн Э. Проблемы итальянского Возрождения. Избранные работы / пер. с итал. ; вступ. ст. и ред. Л. М. Брагиной. Москва : Прогресс, 1986. 394 с.
5. Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського Відродження : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 537 арк.
6. Кудрявцев О. Ф. Педагогические наставления гуманиста Якопо Садолето. *Возрождение : гуманизм, образование, искусство* : межвуз. сб. науч. труд. Иваново : Изд-во Иванов. гос. ун-та, 1994. С. 86–103.
7. Лоренцсон В. Н. Выдающийся испанский педагог-гуманист Хуан Луис Вивес. *Советская педагогика*. 1959. № 8. С. 127–137.
8. Монтень М. Опыты. Книга первая; пер. А. С. Бобовича ; вступ. ст. Ф. А. Коган-Бернштейн. Москва; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1958. 526 с.
9. Пальмиери М. Гражданская жизнь; пер. О. Ф. Кудрявцева. *Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)* / сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. Москва : Изд-во УРАО, 1999. С. 180–197.
10. Петрарка Ф. Сочинения философские и полемические; сост., пер. с лат. и коммент., указ. Н. И. Девятайкиной, Л. М. Лукьяновой ; вступ. ст. Н. И. Девятайкиной. Москва : РОССПЭН, 1998. 477 с.
11. Пикколомини Э. С. О воспитании детей; пер. Н. В. Ревякиной. *Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)* / сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. Москва : Изд-во УРАО, 1999. С. 215–223.
12. Ринуччини А. Письмо к сыну Филиппо; пер. М. М. Ощепкова. *Человек в культуре Возрождения*. Москва : Наука, 2001. С. 239–251.
13. Эразм Роттердамский. О воспитании детей; пер. Н. В. Ревякиной. *Образ человека в зеркале гуманизма : мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.)* / сост., вступ. статья и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. Москва : Изд-во УРАО, 1999. С. 246–296.

Відомості про авторів:

Год Борис Васильович – доктор педагогічних, кандидат історичних наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, академік АН Вищої освіти України, заслужений працівник освіти України.

Год Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОТОРЕНЕСАНСНИЙ РУХ «DEVOTIO MODERNA» ТА ЦІЛІСНА ВИХОВНА ПАРАДИГМА ОРДЕНУ ЄЗУЇТІВ: ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА

Присвячено концептуально-порівняльному аналізу впливу етико-антропологічних і духовно-педагогічних ідей пізньосередньовічного релігійно-просвітницького руху «Devotio Moderna» («Нове благочестя») на формування аксіологічних та онтологічних засад цілісної виховної парадигми ордену єзуїтів. У центрі уваги – проторенесансні ідеї цілісної освіти особистості та їхнє відображення у таких єзуїтських педагогічних пріоритетах як індивідуалізація дидактично-виховних методів, етико-моральна орієнтація педагогічного середовища, положення про особистісні зусилля та духовну активність як шлях формування та самовиховання молоді, звеличення й розбудову талантів і здібностей учнів, єдність індивідуального та колективного в організації цілісного освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: орден єзуїтів (Товариство Ісуса), педагогічна система, «Devotio Moderna» («Нове благочестя»), духовно-педагогічні цінності, дидактично-виховні смисли, цілісна освіта, ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

This article is devoted to a conceptual analysis of the influence of the ethical-anthropological and spiritual-pedagogical ideas of the proto-Renaissance movement “Devotio Moderna” (“New Piety”) on the formation of the axiological and ontological foundations of the holistic pedagogical paradigm of the Jesuit order. The author focuses on the proto-Renaissance sources of such Jesuit pedagogical priorities as the ethical-moral orientation of the pedagogical process, the position of individual efforts as ways of forming a personality, the magnification and development of the talents and abilities of the student, and the unity of the individual and collective in the organization of the educational process.

Key words: Jesuit Order (Society of Jesus), pedagogical system, “Devotio Moderna” (“New Piety”), spiritual and pedagogical values, didactic-educational meanings, holistic education, the ideal of a comprehensively and harmoniously developed personality.

Розвиток сучасної освітньої карти України пов'язаний із пошуком методологічних засад інноваційного розвитку педагогічного середовища. У такій дискусії вчені, освітяни, громадськість і політики дедалі частіше говорять про ціннісно-культурологічні пріоритети, що мають прийти на зміну сцієнтистському критерію побудови системи національної освіти. Усвідомлення необхідності конструювання ціннісно-смыслового ядра і стан відкритості інноваціям в освітній галузі є природними з огляду на час трансформацій, що сьогодні переживає соціогуманітарний простір України та світу [4, с. 99].

Історико-педагогічний досвід свідчить, що серйозні зміни в педагогічних установках суспільства супроводжували людство у всі періоди структурних перебудов соціального ладу. Особливо яскраво ціннісно-смыслові зміни як чинник появи нових моделей освіти виявили себе в епоху «осені Середньовіччя», коли відбувалася гостра боротьба за «емансипацію» людини, її особистісний суверенітет, а на зміну категоріям «колективного», актуальності набували цінності індивідуального. Промовистою історичною ілюстрацією наведених тверджень була генеза педагогічної системи ордену єзуїтів, що за рівнем теоретичного обґрунтування, сміливістю новацій, обсягом нормативного забезпечення та масштабами впровадження по праву вважалася педагогічною парадигмою європейської цивілізації у ранній Новий час [3, с. 380].

Організаційно-педагогічні та методико-технологічні здобутки освітньої системи Товариства Ісуса, без сумніву, були обумовлені синтезним характером її ціннісно-смыслових

засад, що акумулювали престиж пізньосередньовічних (проторенесансних), ренесансних, християнсько-гуманістичних і пост-тридентських духовно-педагогічних стратегій. Одним із впливових чинників формування ціннісно-сислового універсуму педагогічних ініціатив учителів-єзуїтів було релігійно-етичне вчення нідерландського руху «Devotio Moderna» («Нове благочестя»), проторенесансна етико-моральна й духовно-релігійна аргументація якого була втілена в побудові єзуїтської суттєво нової дидактично-виховної моделі, що за цілісністю своєю структури, формами і методами значно випередила рівень розвитку тогочасної педагогічної практики [1, с. 140].

Становлення педагогічної ініціативи ордену єзуїтів відбувалося в епоху глибоких соціокультурних, духовно-релігійних і світоглядних змін, масштабність і цивілізаційне значення яких виправдали ціннісно-сисловий синтез як магістральну лінію побудови її ідейно-педагогічної ідентичності. Багатовимірність педагогічної системи ордену єзуїтів була обумовлена багатовекторним впливом на формування її принципово-сислових засад ранньомодерних культурно-аксіологічних і філософсько-антропологічних парадигм («паризького методу», пізньосередньовічного благочестя, ренесансного і християнського гуманізму, пост-тридентської духовності), особливе місце серед яких належало нідерландському релігійно-етичному вченню «Нове благочестя» [4, с. 100].

«Devotio Moderna» – пізньосередньовічний релігійно-просвітницький рух, що виник наприкінці XIV століття у Північних Нідерландах як ідеологія відновлення у тогочасному суспільстві духовно-моральних норм життя ранньохристиянської апостольської церкви. Рух «девотон» відомий, також, під назвою «Брати спільного життя», адже головною організаційною формою його існування була діяльність напівсвітських общин і монастирів Віндесгеймської конгрегації [5, с. 64]. Лідери «Нового благочестя» (Герт Гроте, Фома Кемпійський, Йоган Бусх, Флоренс Радевейн, Герард Зербольт) закликали до морального самовдосконалення шляхом глибоко усвідомленого й особистісного ставлення до християнських істин [7, с. 162]. Попри те, що витoki руху «Devotio Moderna» належали пізньосередньовічній схоластичній свідомості та були міцно пов'язані з ідеями «колективного» і чеснотами смиренності, споглядання та аскетизму, його характер і спрямованість лежали в нових координатах духовної активності й особистісного самовдосконалення шляхом мобілізації сил, докладання індивідуальних зусиль і духовної праці. Як стверджував Дж. Оммен, «Нове благочестя» – це вчення діяльних чеснот і проповідь практичного богослов'я, а його доктрина духовного життя як споглядання Божества – це доктрина активного прояву доброчесності [9, с. 214, 215, 219].

«Нове благочестя» було одним із центрів духовного життя і ціннісного впливу в європейському суспільстві ранньомодерної доби. Попри те, що за змістом вчення було релігійно-просвітницьким рухом, сила, масштаби, продуманість і своєчасність його духовно-релігійних смислів обумовили їхній розвиток у найрізноманітніших сферах життя тогочасного суспільства: від економічної мотивації до натхненної праці до побудови освітньо-виховних систем, зокрема педагогічної моделі ордену єзуїтів, духовно-педагогічні та організаційно-ідеологічні засади якої запропонували вдалу педагогічну інтерпретацію духовно-релігійних та етико-антропологічних ідей руху «девотон» [4, с. 100].

Найістотнішою аргументацією щодо ціннісно-сислового впливу руху «девотон» на генезу єзуїтської педагогічної системи цілісного виховання особистості були характеристики її ідейно-теоретичних та організаційно-педагогічних засад. Насамперед, «Нове благочестя» збагатило аксіологічні засади педагогічної моделі Товариства Ісуса філософсько-антропологічними положеннями про індивідуальне благочестя, духовну активність і побожну ініціативу особистості. У трактаті «Про наслідування Христа» Фома Кемпійський зазначав: «Ризики труднощів і важкість боротьби – ось що багатьох відволікає від успіху і від ревності в удосконаленні. Той більше за всіх має здобутки в доброчесності, хто мужньо намагається перемогти» [13, с. 37]. Як підкреслювала сучасна дослідниця пізньосередньовічних європейських релігійних рухів М. Логутова, попри те, що дихотомія «загального» й «індивідуального» визначала характер «Нового благочестя», усе ж

центральне місце в його релігійній етиці належало ідеї особистісного самовдосконалення, шлях досягнення якого лежав через щоденну духовну працю та виховання в собі людської природи Христа [7, с. 161-162]. Треба підкреслити, що принциповою новацією «девотон» була індивідуалізація релігійності через індивідуальне духовне очищення [6, с. 233].

Саме такі міркування були відтворені в розробці педагогічного ідеалу Товариства Ісуса. Учителі-єзуїти до числа головних духовно-моральних показників особистості зараховували активність, зусилля, самовіддану працю, волю до індивідуального самовдосконалення, відвагу, натхнення, вони рішуче засуджували лінощі, байдужість, закликали до боротьби проти відчаю та невпевненості [8, с. 511-513]. Єзуїтська педагогічна модель запропонувала тогочасній молоді суттєво нове бачення співвідношення цінностей «індивідуального» та «колективного». Із цього приводу дослідник Д. Шмонін говорив: «Лойолі вдалося узгодити порядок із максимальною свободою індивіда. Особиста свобода і готовність об'єднатися, відсутність регламентації там, де вона непотрібна й чіткість норм, де вони виявляються необхідними – це і є унікальність ордену. Те, що індивідуальність набула особливої цінності, виявилось не лише в теологічних курсах (за своїм змістом вони були гуманістичними, адже в центрі міркувань мислителів була людина), але й у практичній діяльності Товариства Ісуса. Кожен єзуїт відчував себе соціальним атомом, але при цьому розумів, що орден регламентує все його життя» [15, с. 75].

Духовно-педагогічні ідеї «Нового благочестя» та престиж гуманістичних положень про індивідуальність, визначали індивідуалізацію педагогічного процесу в єзуїтських колегіумах. Шкільний статут Товариства Ісуса «Ratio Studiorum» закликав учителів піклуватися про успіхи кожного школяра [11, с. 314], диференційовано підходити до оцінювання навчальних досягнень [10, с. 47-48], а «Конституції» – передбачали механізм реалізації індивідуального підходу – диспензу (можливість винятку з загальних правил і норм по відношенню до конкретного учня) [12, с. 364; 20].

Крім того, Ігнатій Лойола, описуючи хід виконання духовних вправ, підкреслював, що у разі, якщо вчитель помітить, що учня охоплюють відчай і спокуси, то нехай стережеться суворості й строгості в поведженні з ним, а навпаки, буде привітним і лагідним, заохочує й зміцнює його для майбутньої праці. Перший єзуїт, закликав учителів розважливо враховувати умови життя й якості учнів, допомагати їм впоратися із перешкодами, з якими вони зіштовхуються під час виконання вправ [8, с. 417, 419].

Ідейно-педагогічний вплив руху «девотон», виявився, також, в утвердженні християнської етико-моральної орієнтації педагогічного процесу в колегіумах Товариства Ісуса. У «Ratio Studiorum» мета діяльності викладача трактувалася як «докладання особливих зусиль для того, щоб спрямовувати учнів любити Бога, а також любити чесноти, підтримувати учнів добродієм прикладом життя, не втрачати можливостей для напучення, плекати цінності, гідні християнина» [11, с. 311]. Християнські чесноти Ігнатій Лойола поділяв на основні, богословські та моральні, відводячи центральне місце вірі, надії, любові, справедливості, домірності, мужності, волі та зусиллям [8, с. 515]. Розбудові християнських добродієв слугували виховні практики в ордені єзуїтів, які вітчизняна дослідниця Т. Шевченко позначила концептами «desere, movere, delectare» – «повчати, спонукати, розважати» [14, с. 242]. Вихованню чеснот побожності, скромності, добросовісності й ревності сприяли диспути, декламування творів, участь молоді у богослужіннях, сповіді, участь у релігійних братствах (Маріїнських содаліціях), виконання духовних вправ, система заохочень, принцип змагальності, партнерство і лідерство, піклування про фізичне здоров'я учнів, шкільний театр, вистави, урочистості тощо. Відтак, педагогічний зміст етико-моральної ідеології «Нового благочестя» був упроваджений єзуїтами у широкій освітньо-виховній практиці.

Розвиток в єзуїтській педагогічній системі набули й організаційні форми існування «Нового благочестя». Окрім функціонування об'єднань «Братів спільного життя», рух «девотон» започаткував духовне керівництво школярами. На межі XV-XVI століть його учасниками в Нідерландах було створено мережу гуманістичних шкіл (школи Девентора, Утрехта, Зволе). Варто згадати, що саме із цих шкіл вийшли видатні постаті європейського

гуманізму – Р. Агрікола, Еразм Роттердамський, М. Коперник, М. Лютер, засновник єзуїтів Ігнатій Лойола [2, с. 184]. Лідерами «Нового благочестя» було засновано не лише школи, але й гуртожитки для бідних учнів (конвікти), у яких їжа та помешкання надавалися безкоштовно. Навчання тривало 8 років. У його основі були колоквиуми – емпіричні бесіди на благочестиві теми, що відповідало проторенесансній ідеї про єдність освіти та християнського виховання [6, с. 242]. Піклування про школярів («cura animarum») відповідало проторенесансним духовно-релігійним ідеям про активне благочестя, небайдужість та ініціативу в громадському та суспільному житті.

Єзуїтська інтерпретація вказаних організаційно-педагогічних форм виявилася у заснуванні орденських домів, колегіумів, бурс, конвіктів для освіти й виховання орденської та світської молоді, у створенні широкої мережі соціальної інфраструктури, що дала змогу реалізувати гуманістичну ідею єдності соціальних та освітніх послуг як новацію педагогічного середовища ранньомодерної доби.

Просвітницько-проповідницька діяльність – ще один напрям ідейно-педагогічної взаємодії «Нового благочестя» та педагогічної ініціативи ордену єзуїтів. Проповідь християнських істин була однією серед головних форм реалізації духовно-педагогічних ідей у соціокультурному просторі XV-XVI століть [4, с. 103].

Загалом відзначимо, що в сучасних історико-педагогічних дослідженнях думка про те, що нідерландський рух «побожних» відіграв вагомий роль у генезі європейського гуманізму, є визнаною. У статті ми розглянули, що духовно-педагогічна ідеологія «Нового благочестя» перебувала в тісному ціннісно-смысловому та організаційно-педагогічному зв'язку з формуванням духовно-педагогічної ідентичності освітньої системи ордену єзуїтів. Релігійно-етичні ремінісценції руху «девотон» були відтворені в орденських документах та інших творах щодо організації освіти й виховання молоді, а дидактична спрямованість «Нового благочестя» далася взнаки у реалізації європейського шкільництва у ранній Новий час, в авангарді якої цілком небезпідставно перебувала педагогічна ініціатива Товариства Ісуса.

Список використаних джерел

1. Год Б. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття). Полтава : ТОВ «АСМІ», 2004. 464 с.
2. Гурьянова Т. Н. «Новое благочестие» и его роль в становлении гуманистического движения в Германии. *Вестник Казанского технологического ун-та. Серия : Исторические науки*. 2010. № 3. С. 182–185.
3. Лавріненко О. А. Вплив католицького ордену єзуїтів на розвиток педагогічної майстерності у Львівській Братській школі XVI-XVII ст. *Професійна освіта : педагогіка і психологія* : укр.-польськ. щорічник / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Ченстохова ; Київ : АЖД, 2010. Вип. XII. С. 379–385.
4. Лавріненко О. Духовно-педагогічні ремінісценції проторенесансного руху «Devotio Moderna» у формуванні ціннісно-смыслового універсуму педагогічної системи ордену єзуїтів. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / Полт. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2017. Вип. 68. С. 98–104.
5. Логутова М. Г. Значение «Devotio Moderna» («Нового благочестия») для северного Возрождения и Реформации. *Культура Возрождения и средние века*. Москва : Наука, 1993. С. 63–73.
6. Логутова М. Г. Истоки и организационные формы «Нового благочестия». *Средние века*. Москва : Наука, 2000. Вып. 61. С. 225–253.
7. Логутова М. Г. К постановке проблемы личности в позднесредневековом религиозном движении «Новое благочестие». *Человек в культуре Возрождения*. Москва : Наука, 2001. С. 161–170.
8. Лойола И. Духовные упражнения / пер. с лат. С. Лихаревой. *Орден иезуитов : правда и вымысел* : сб. / сост. А. Лактионов. Москва : АСТ МОСКВА, 2007. С. 413–528.

9. Омэнн Дж. Христианская духовность в католической традиции / пер. с англ. Н. Вакуленко. Рим ; Люблин : Изд-во Святого Креста, 1994. 415 с.
10. Ratio Studiorum : Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти / пер. з лат. Р. Паранько ; пер. з англ. А. Маслюх. Львів : Свічадо, 2008. 252 с.
11. Порядок и устройство занятий в Обществе Иисуса / Шмонин Д. В. «Порядок и устройство». К публикации раздела «Ratio Studiorum» (1599). *Вестник Русской христианской гуманитарной академии*. СПб. : Изд-во РХГА, 2011. Т. 12. Вып. 4. С. 311–326.
12. Св. Ігнатій з Лойоли. Конституції Товариства Ісуса з Деклараціями // Конституції Товариства Ісуса та їх Додаткові Норми / пер. з англ. А. Маслюх. Львів : Свічадо, 2005. С. 55–408.
13. Фома Кемпийский. О подражании Христу / пер. с лат. К. П. Победоносцев. Одесса : [Б. и.], 2007. 154 с.
14. Шевченко Т. М. Docere, Movere, Delectare : виховні практики єзуїтських шкіл ранньомодерного часу. *Труди Київської Духовної Академії*. Київ : Вид. від. УПЦ, 2013. № 19. С. 241–270.
15. Шмонин Д. В. В тени Ренессанса: вторая схоластика в Испании. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2006. 277 с.

Відомості про авторів:

Лаврінченко Олександр Андрійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ).

Зузяк Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

УДК 37.032

Семергей Н. В., Полтава

КАТЕГОРІАЛЬНЕ ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЯКІСТЬ ЦІЛІСНОЇ ОСВІТИ»

Розглянуто сучасні філософські та науково-педагогічні підходи до пояснення категорії «якість цілісної освіти». Обґрунтовано положення про те, що якість цілісної освіти треба розглядати крізь призму єдності ресурсно-середовищних, процесуальних і результативних показників. Звернено увагу на сучасні процеси інституціалізації моніторингу якості освіти, зокрема на формування нових інституцій та розроблення відповідної нормативно-правової бази. Окреслено місце якості цілісної освіти для розвитку сучасної компетентнісної методології впорядкування освітнього процесу.

Ключові слова: якість освіти, цілісна освіта, Державна служба якості освіти України, ресурсно-середовищні, процесуальні та результативні показники якості освіти, інтегрований зміст навчання, компетентності, «м'які навички».

The article considers modern philosophical and scientific-pedagogical approaches to the explanation of the category “quality of holistic education”. The proposition was substantiated that the quality of holistic education should be viewed through the prism of the unity of resource, procedural and effective indicators. Attention is drawn to the modern processes of institutionalizing the monitoring of the quality of education, in particular, to the formation of new institutions and the development of an appropriate regulatory framework. The place is defined as a holistic education for the development of modern competence-based methodology for constructing an educational process.

Key words: quality of education, holistic education, the State Education Quality Service of Ukraine, resource and environmental, procedural and effective indicators of the quality of education, integrated learning content, competence, “soft skills”.

Постановка проблеми. Освіта, охорона здоров'я, сфера послуг, державне управління – це аж ніяк не повний перелік сфер суспільства, від якості яких залежить не лише комфорт пересічного громадянина, але й рівень розвитку людства. Так, у визначенні Індексу людського розвитку (Human Development Index) – інтегрального показника, який ООН щорічно розраховує для порівняння рівня життя різних регіонів та країн, з-поміж трьох критеріїв, за якими проводяться розрахунки, якість освіти та доступ до знань займає другу позицію (перша – здоров'я та довголіття, третя – матеріальне благополуччя). У доповіді «Індекси та індикатори людського розвитку. Оновлені статистичні дані 2018» («Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update»), яку підготувала Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй (United Nations Development Programme) зазначено: «Із точки зору людського розвитку, справжній прогрес може бути досягнутим винятково шляхом забезпечення якості освіти, здоров'я та інших сфер життєдіяльності людства» [7]. Досягнення високих показників якості цілісної освіти неможливе без сутнісного розуміння цього поняття, а також без налагодженої системи, критеріїв та засобів моніторингу якості освітніх послуг.

Цілі статті. Головне завдання допису – представити та запропонувати аналіз сучасних педагогічних і філософських підходів до дефініювання поняття «якість цілісної освіти», окреслити важливість його правильного наукового розуміння для покращення якості національної освіти України.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Концептуальний аналіз якості цілісної освіти лежить як у теоретичній, так і практичній сферах рефлексії освітнього простору. Окремим аспектам осмислення поняття «якість цілісної освіти» присвячені дослідження таких учених як В. Андрущенко, В. Безрогов, С. Гончаренко, В. Ільченко, С. Клепко, В. Кремень, Н. Ничкало, А. Сбруєва, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін. Історичні аспекти якості української та європейської освіти були предметом досліджень Л. Артемової, Л. Березівської, Л. Ваховського, Б. Года, Н. Гупана, М. Євтуха, С. Золотухіної, Л. Кулікової, О. Лавріненка та ін. Місце і роль якості цілісної освіти у сучасному мейнстрімі гуманізації педагогічного середовища і розвитку духовно-морального виховання аналізували І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.

Викладення основного матеріалу дослідження. Методологічно, аналізуючи наукові підходи до визначення категорії «якість цілісної освіти», насамперед, варто звернути увагу на те, що «якість» є філософською категорією, яка позначає сукупність суттєвих властивостей певного предмета чи явища, із втратою яких він втрачає свою визначеність. Відтак одним із найпоширеніших визначень «якості цілісної освіти» є її тлумачення як інтегральної характеристики освіти, сукупності її властивостей, які дають можливість вирішувати завдання навчання, виховання та розвитку особистості.

Загалом сучасна освітологія якість цілісної освіти розглядає з трьох основних позицій: як соціально-філософську категорію; як сукупність результатів освіти; як відповідність отриманих знань потребам та інтересам сучасного суспільства [5, с. 270]. Більше того, автори деяких підходів визначають якість освіти в першу чергу якістю носія знань – учителя або викладача, рівнем методичного забезпечення освітнього середовища тощо. Треба підкреслити, що тривалий час у науковому та освітньому середовищі якість освіти розуміли як відповідність мети і результатів, як сукупність властивостей, ознак та характеристик результатів освіти. Проте такий підхід є дещо редукованим, адже не відображає головних атрибутів освіти – цілісності та процесуальності. Освіта є цілісним процесом і результатом здобуття знань, умінь, навичок, компетентностей, стилів мислення, цінностей, які відповідають сучасним потребам суспільства.

На наш погляд, коректним і таким, що відображає дійсний стан речей є визначення якості цілісної освіти, як сукупності відображених в її умовах, процесі та результатах сутнісних властивостей, які відповідають сучасним суспільним запитам, цінностям і потребам особистості, суспільства та держави. Тобто, якість цілісної освіти є такою її характеристикою, що засвідчує відповідність результатів освіти, її процесуальних атрибутів, інституційних систем і середовища актуальним завданням суспільства (соціокультурний вимір), держави (етатичний вимір) та людини (антропологічний вимір). Якість освіти виявляється через сукупність ресурсних, процесуальних і результативних показників.

До ресурсних або середовищних показників якості цілісної освіти належать: інформатизація та технізація освітнього середовища; кадровий потенціал і мотивація педагогічної діяльності; науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення; психологічні умови (ризиків та превентивні механізми боулінгу та мобінгу); партнерство, соціокультурне середовище, лідерство; система управління якістю тощо. Натомість процесуальні показники якості освіти охоплюють: зміст освіти, його варіативність; статус учня як суб'єкта освітнього процесу; характер пізнавальної діяльності (репродуктивний, творчо-пошуковий); рівні виховальних відносин (співробітництво, співтворчість); освітні технології; гуманізація, інтерсуб'єктність освітнього процесу; форми, методи, прийоми навчання і виховання тощо. Що ж до результативних показників якості освіти, то до них, насамперед, треба віднести стан здоров'я учасників освітнього процесу, ціннісне ставлення до світу; інтелігентність; систему компетентностей; рівень соціальної адаптації; здатність до набуття нових навичок і знань; задоволеність рівнем освіти замовника – суспільства; загалом – рівень розвитку держави [6, с. 45].

Важливо підкреслити, що наведене розуміння якості цілісної освіти відображено в Концептуальних засадах реформування сучасної освіти «Нова українська школа». У її формулі представлено 9 показників, що репрезентують середовищні та процесуальні критерії якості освіти. Це – компетентнісний зміст освіти; вмотивований і кваліфікований учитель; педагогіка партнерства; дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, що базується на цінностях; нова структура школи; реальна автономія шкіл, система управління якістю; справедливе фінансування, рівний доступ; сучасне освітнє середовище, інклюзивна освіта [4].

Крім розуміння якості цілісної освіти як сукупності її властивостей щодо ресурсно-середовищних, процесуальних і результативних компонентів, сучасними теоретиками філософії освіти висловлюються й інші думки, щодо стратегічного розуміння якості освіти. Як підкреслює В. Андрущенко, якість освіти сьогодні визнається визначальним фактором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни [1, с. 6]. Резюмує С. Клепко, який наголошує на тому, що «якість освіти» – це характеристика освіти, яка повідомляє про її здатність забезпечувати життєдіяльність суспільства [3, с. 122].

Цілком справедливо, на нашу думку, розглядати якість освіти як детермінанту розвитку людства, адже від її рівня, без сумніву, залежить рівень трансляції знань, а відтак – доля людства.

Одним з-поміж шляхів досягнення високих показників якості цілісної освіти є її моніторинг. В освітній галузі моніторинг якості освіти розуміється як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях з метою безперервного відстеження за її станом та прогнозом її розвитку [2, с. 7].

Нині серед критеріїв моніторингу якості цілісної освіти називають: характеристики програмно-методичного забезпечення; стан матеріально-технічної бази; розвивальні можливості зовнішнього і внутрішнього середовища; готовність кадрового складу до впровадження інновацій; психологічна атмосфера; успішність; участь і результати олімпіад, наукових конкурсів; стан здоров'я.

Нещодавно для громадського обговорення Державна служба якості освіти МОН України оприлюднила проект «Акту результатів проведення планового (позапланового) заходу державного нагляду (контролю) щодо дотримання суб'єктом господарювання вимог законодавства у сфері загальної середньої освіти» [2]. У ньому представлено сучасну

методологію моніторингу якості освіти. Відповідно до змісту документа, якість освіти у закладах освіти передбачається перевіряти відповідно до таких основних критеріїв: нормативно-правові підстави для впровадження діяльності з надання освітніх послуг у сфері освіти (наявність ліцензії про проведення освітньої діяльності та установчих документів закладу освіти тощо); формування контингенту здобувачів освіти (прозорість процедури зарахування здобувачів освіти до закладу, комплектування груп відповідно до особливостей психофізичного розвитку та навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, наповнюваність спеціальних класів і груп для осіб з особливими освітніми потребами тощо); організація освітнього процесу (планування освітньої діяльності та стратегія розвитку закладу, зміст та характеристики освітньої програми, наявність освітніх компонентів для вільного вибору здобувачами освіти, створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами, структура навчального року та організація навчання, яка не призводить до перевантаження, методи, прийоми та форми навчання, відповідність оцінювання та атестації встановленим державою вимогам, мотивування, стимулювання та заохочення діяльності, організація медичного обслуговування і харчування, академічна доброчесність тощо); ефективність використання педагогічного потенціалу (рівень професійної підготовки, обсяг навчального навантаження, атестація та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, захищеність кадрового складу освітнього закладу від експлуатації, цькування та булінгу тощо); забезпечення розвитку та ефективність використання матеріально-технічної та навчально-методичної бази (стан навчально-методичної та матеріально-технічної бази, партнерство освітнього закладу та бізнесу, благодійні внески тощо); управління закладом освіти (дотримання керівництвом закладу освіти чинного законодавства, діяльність педагогічної ради та загальних зборів колективу закладу освіти, відкритий доступ до інформації та документів, визначених законодавством, охорона праці та безпека життєдіяльності учасників освітнього процесу тощо) [2]. Важливо підкреслити, що запропоноване розуміння критеріїв моніторингу відповідає новітнім підходам до визначення якості освіти як сукупності ресурсних, процесуальних і результативних показників.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як бачимо, сучасна теорія філософії освіти цілісної якості освіти пов'язує з відповідністю її умов, процесу та результатів потребам, цінностям, інтересам і викликам інноваційного суспільства. Мова йде про те, що як освітнє середовище, так і зміст та програмування майбутніх результатів повинні добре корелювати із вимогами сьогодення – інноваціями, критичним мисленням, емоційним та адаптивним інтелектом, комунікативними навичками та іншими показниками сучасної особистості, системою індивідуальних властивостей особистості у мейнстрімі концепта «м'яких навичок». Досягнення ж належних показників якості освіти перебуває у прямій залежності від розробленості чітких, зрозумілих, конкретних і науково обґрунтованих підходів до моніторингу якості освіти.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття : пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–18.
2. Держслужба якості освіти розробила новий акт перевірки шкіл. URL : <http://nus.org.ua>. – 08.04.2019.
3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. К., 2016. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> – 08.04.2019.
5. Сучкова Л. А. Основы системного оценивания качества образования. *Вестник ДГТУ*. 2005. Т. 5. № 2. С. 269–274.

6. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах : навч. посіб. : у 2 ч. / кол. авт. ; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. Ч. 1 : Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг, 2011. 136 с.

7. Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update. Published for the United Nations Development Programme. URL : hdr.undp.org/en2018-update – 08.04.2019.

Відомості про автора:

Семергей Наталія Володимирівна – кандидат історичних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри філософії і суспільних наук ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія».

УДК 37.032

Басенко Р. О., Полтава

**ЦІЛІСНА ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІКА ЦІЛІСНОГО СВІТОРОЗУМІННЯ:
ОСВІТОСОФІЯ КАТЕГОРІЙ, ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ
ТА СУЧАСНІ АКТУАЛІТЕТИ**

Присвячено філософському аналізу категорії «цілісна освіта» у контексті наукової легітимації педагогіки цілісного світорозуміння. Висвітлено полісемію наукової експлікації поняття «цілісна освіта» та виокремлено шість концептуально-методологічних ліній її філософської рецепції: планетарно-соціальну, антропологічну, цільову, парадигмальну, змістову та акмеологічну. Звернено увагу на історичний аспект становлення та реалізації ідей цілісної освіти, зокрема на ренесансну освітньо-педагогічну парадигму всебічного і гармонійного розвитку особистості, утілену в європейській молодіжній політиці католицького ордену єзуїтів. Окреслено сучасні актуалітети цілісної освіти, підкреслено, що вагома роль в її обґрунтуванні, промоції та реалізації належить аналітичній та просвітницькій діяльності Римського клубу, учасники якого запропонували мейнстрім Нового Просвітництва як основний шлях розвитку особистості цілісного світорозуміння.

Ключові слова: цілісна освіта, педагогіка цілісного світорозуміння, парадигма освіти, неперервна освіта, цілісний зміст освіти, інтеграція освіти, орден єзуїтів, Римський клуб, педагогічний ідеал «освічене благочестя», всебічний і гармонійний розвиток особистості, Нове Просвітництво.

The article is devoted to the philosophical analysis of the category “holistic education” in the context of the scientific legitimization of the pedagogy of holistic world view. The polysemy of scientific explication of the concept of “holistic education” is highlighted and six conceptual and methodological lines of its philosophical reception are highlighted: planetary-social, anthropological, targeted, paradigmatic, meaningful and acmeological. Attention is drawn to the historical aspect of the formation and implementation of the ideas of holistic education, in particular, the Renaissance educational and pedagogical paradigm of the comprehensive and harmonious development of the personality embodied in the European youth policy of the Catholic Jesuit Order. The contemporary relevances of holistic education are defined, it is emphasized that a significant role in its justification, promotion and implementation belongs to the analytical and educational activities of the Club of Rome, whose participants suggested the mainstream of the New Enlightenment as the main way of developing the personality of a holistic world outlook.

Key words: holistic education, pedagogy of holistic worldview, paradigm of formation, continuous education, holistic content of education, integration of education, Order of Jesuits, Club of Roman, pedagogical ideal of “enlightened piety”, comprehensive and harmonious development of personality, New Enlightenment.

Постановка проблеми. У наш час нової актуальності та виняткового значення набуває особистість, яка має інноваційну здатність до цілісного світорозуміння. Сучасний світ складний і системний, динамічний і глобальний, інтегрований і цілісний. Початок третього тисячоліття не пробає спрощеності та однобічності, не дає змогу людині нерозважливо, поверхово і трафаретно сприймати процеси та явища об'єктивної дійсності, виявляє невинуватість чорно-білих оцінок і категоричності, закликає людство до системної самоорганізації, комунікації та цілісного світосприйняття. Сучасний світ – світ синергії, світ поєднання раціонального та інтуїтивного, індивідуального та колективного. Людство дедалі впевненіше долає метафізичний дуалізм, властивий мисленню попередніх епох, світ рухається у напрямі динамічної рівноваги. Цілком природно, що антропологічний запит початку XXI століття – цілісна та універсальна особистість, що володіє системою «м'яких навичок», здатна долати щоденні стреси, всезагальний апатичний та агресивний фон, має системний і цілісний погляд на політичні, соціокультурні та інші процеси сьогодення, є розважливою, раціональною та поміркованою, усвідомлює, що кожна хвилину свого життя виявляє себе через різні соціальні ролі, сприйняття яких формує її імідж та репутацію. Така соціокультурна панорама вмотивовує звернути увагу на освітній шлях подолання сучасних викликів – цілісну освіту та педагогіку цілісного світорозуміння. Їхня мета – навчити особистість бачити світ у динамічній єдності його ключових ознак і характеристик.

Попри те, що цілісна освіта, холізм та інтегрований зміст освіти нині належать до інноваційного тезаурусу та добре корелюють із сучасною науковою модою, теоретичне осмислення проблем, які висвітлюють сутність цілісної освіти та інтегрованого навчання, можна визначити як спорадичне, їхній аналіз потребує більшої уваги дослідників, педагогів-практиків і громадськості. Особливо відчувається необхідність історико-педагогічної та освітософської експлікації цілісної освіти та педагогіки цілісного світорозуміння.

Цілі статті присвячено філософському аналізу категорії «цілісна освіта» у контексті наукової легітимації феномену педагогіки цілісного світорозуміння. Звернено увагу на освітософський аналіз ідей цілісної освіти, окреслено її історичні витoki та практичні актуалітети у сфері інноваційного поступу національної освіти, а також у контексті розвитку у школярів життєстверджуючого національного образу світу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Окремі теоретичні аспекти цілісної освіти були предметом наукових студіювань вітчизняних (Б. Год, М. Гриньова, В. Зелюк, В. Ільченко, В. Кремень, О. Лаврінченко, В. Ничкало та ін.) та зарубіжних (Г. Гарднер, Р. Міллер, Д. Слоан, Р. Кеслер, С. Форбс та ін.) учених. У той же час у проблематиці цілісної освіти залишається чимало «білих плям», насамперед у контексті ігнорування її важливого значення для сучасного розвитку людства. Теоретичне осмислення та актуалізація ідей цілісної освіти є істотною умовою упровадження її принципів у сучасну освітню практику.

Викладення основного матеріалу дослідження. Історіо- та освітософський аналіз концепції «цілісної освіти» засвідчує її багатовимірне розуміння. Від епохи Античності до наших днів ідея розвитку особистості цілісного світорозуміння не втрачає своєї актуальності. Інтеграція змісту освіти стала невід'ємним атрибутом європейської моделі організації шкільництва [11]. Водночас ідея цілісної освіти звучить із новими контекстами, її розвиток розглядається у площині розв'язання екологічної та моральної кризи сучасності, цілісна освіта набуває статусу ключової умови безпеки нації та передумови досягнення пріоритетів сталого розвитку людства. Нарешті цілісне сприйняття світу цілком небезпідставно вважається ціннісною основою людиноцентризму [10].

Філософсько-методологічними засадами цілісної освіти та педагогіки цілісного світорозуміння є концепція холізму (від грец. *holos* – ціле, увесь). Холізму протистоїть меризм (від грец. *meros* – частина), а також редуccionізм, елементаризм, механіцизм. Основна ідея холізму – пріоритет цілого над частинами, положення про те, що частини мають сенс винятково як складники одного цілого. Важливо підкреслити, що холістичне світорозуміння широкого визнання набуло переважно серед природничих наук, натомість філософська та педагогічна рефлексія виявляє стриманість в інтеграції його методології до

власного категоріального апарату [14, с. 1–2]. Водночас сучасні мейнстримні тенденції розвитку людства закликають гуманітаристику звернути увагу на неможливість антиномічного сприйняття світу, вмотивовують визнати необхідність універсальності та цілісності як атрибутів сучасної особистості.

Філософське осмислення поняття «цілісна освіта», насамперед, дає змогу звернути увагу на його планетарний характер. Світ – цілісність. Відтак *першою концептуально-методологічною лінією* розуміння цілісної освіти є *планетарно-соціальна*, яке виходить із положення про те, що цілісна освіта відповідає цілісній сутності світу, а також ураховує той факт, що життя людини це система зв'язків із суспільством та оточуючим світом.

Друга концептуально-методологічна лінія філософського осмислення цілісної освіти – *антропологічна*. У межах її теорії конститується розуміння людини як цілісності, долається фрагментаризація особистості, підкреслюється єдність раціональної, матеріальної, соціальної, психологічної, емоційної та духовної сторін особистості. Антропологічне розуміння світу стверджує ідею про єдність тілесного і духовного, об'єктивного і суб'єктивного, раціонального та інтуїтивного, матеріального та ідеального, колективного та індивідуального, реального та потенційного, статичного і динамічного, кінечного та безкінечного, жіночого і чоловічого, мажорного і мінорного etc [3, с. 54]. Антропологічна лінія цілісної освіти є її методологією, яка стверджує, що цілісність є атрибутивною характеристикою людини, відтак іманентною їй може бути винятково цілісна освіта.

Третьою концептуально-методологічною лінією розуміння цілісної освіти є *цільова* – уявлення про едукологічний і людинотворчий потенціал ідеалу всебічно і гармонійно розвиненої особистості як мети цілісної освіти. У межах такого підходу цілісна освіта розглядається через її мету і результат – універсально-цілісна особистість, що володіє системою життєвих компетентностей [13]. Цілісна освіта – це освітня модель, основні інтенції якої спрямовані на розвиток цілісної особистості, людини цілісного світорозуміння, яка має системний погляд на світ і соціокультурні процеси.

Методологічний потенціал концепції цілісної освіти дає змогу розглядати її у площині універсумної системи, яка парадигмально виступає сукупністю взаємопов'язаних знань, методів і цінностей (Т. Кун) [6, с. 132]. Відповідно *четвертою концептуально-методологічною лінією* аналізу цілісної освіти є її інтерпретація як *парадигми*, що включає такі складники: *телеологічний* (мета та завдання освіти); *онтологічний* (принципи та сутність освіти); *епістемологічний* (рівні пізнання, сутність знання, принципи дидактичної репрезентації знання, холізм, редуccionізм, аналітичний і парадимальний рівні пізнання); *антропологічний* (місце людини в структурі освіти, мотивації вчителя, дитиноцентризм, рівні виховальних відносин); *аксіологічний* (система цінностей, що покладені в основу освіти); *змістовий* (зміст навчального матеріалу, наука змісту освіти та курикулярні теорії); *методичний* (система методів, прийомів, форм і технологій навчання і виховання); *організаційно-педагогічний* (кадрове, методичне та наукове забезпечення освіти, етико-естетичні виміри педагогічної діяльності, педагогічна майстерність, мистецтво красномовства учителя тощо); *процесуально-інституційний* (логістика освіти, менеджержування освітньої сфери, норми і правила в системі освіти, шаблонність VS креативність, стандартизованість VS індивідуальна ініціатива в освітній практиці тощо); *результуючий* (відповідність мети поставленим завданням); *соціокультурний* (соціальний ефект освіти, місце і роль трансляції знань у цивілізаційному та соціокультурному розвитку людства тощо); *економічний та ергономічний* (децентралізація управління освітньою сферою, розподіл економічних ресурсів, матеріальні чинники мотивації вчителя та удосконалення освітнього середовища тощо).

Аналіз існуючої освітософської палітри трактувань цілісної освіти вимагає звернути увагу на те, що холізм як філософія цілісності передбачає таку єдність, за якої окремі складники мають сенс винятково як частини цілого. Відповідні конотації дають змогу стверджувати, що цілісність освіти – це насамперед цілісність її змісту, інтеграція знань та їхня синтезна дидактична репрезентація. Відтак *п'ятою концептуально-методологічною*

лінією розуміння цілісної освіти є освіта, що пропонує *цілісний зміст та інтеграцію навчального матеріалу*. Такі пріоритети викликають альянз з ідеєю універсалізації та енциклопедизації знання. У наш час основні мотивації побудови цілісного змісту освіти пов'язані із необхідністю розвитку в учнів цілісного світорозуміння, набуття ними універсально-життєвих компетентностей, «м'яких навичок» («soft skills»), здатності до активної та соціальної життєдіяльності.

Філософський аналіз холізму та інтеграції знання в змісті освіти дає змогу наголосити на тому, що цілісний зміст освіти є насамперед результативною категорією, адже цілісне знання формується у свідомості особистості за підсумками засвоєння сукупності галузевого, єдиним шляхом представлення якого є диференціація, редукція та покроковість засвоєння. Більше того, ідея цілісного змісту освіти виявляє практично невирішувану глобальну суперечність між безмежністю знання та обмеженістю людських ресурсів [8, с. 17].

Значний методологічний і практичний потенціал інтеграції змісту освіти становить сучасна теоретично обґрунтована та експериментально перевірена модель інтеграції змісту освіти «Довкілля» (В. Ільченко), людинотворчі результати якої розглядаються у площині сталого розвитку суспільства. Основними її інноваціями є: цілісність змісту освіти, що орієнтований на формування в учнів життєстверджуючого національного цілісного образу світу, зокрема екологічного образу природи; природовідповідність; орієнтація на представлення учням цілісної картини світу; здоров'язбережувальне навчальне середовище тощо. Важливо підкреслити, що модель цілісної освіти «Довкілля» має системне навчально-методичне забезпечення, едукологічний потенціал якого відбито в серії підручників: «Дивуюсь довіллям» (4–5 років), «Запитую довілля» (1–2 класи), «Спостерігаю довілля» (3 клас), «Досліджую довілля» (4 клас), «Пояснюю довілля» (5 клас), «Вивчаю основні природні системи довілля» (6–9 класи), «Взаємодію з довіллям» (10–11 класи) [7, с. 140].

Освітньо-філософський аналіз методологічного та світоглядно-сміслового потенціалу холізму дає змогу констатувати, що цілісна освіта, також, є реалізацією ідеї неперервної освіти. На користь цього, насамперед, свідчить той факт, що розвиток цілісного світорозуміння особистості відбувається у неперервному процесі встановлення зв'язків зі світом, а засвоєння цінностей – передбачає перманентну активність суб'єкта [17, с. 175-176]. Відтак ще однією *концептуально-методологічною лінією* аналізу *цілісної освіти* є *парадигма неперервної освіти*, що організаційно здійснює свою екстеріоризацію у системі дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, а також в освіті дорослих і самоосвіті впродовж життя. Сучасний світ вимагає від людини неперервного самовдосконалення, вимога освіти упродовж життя (life-long learning) стає ключовою умовою конкурентоздатності в суспільстві інновацій [16, с. 57]. Підкреслимо, що неперервна освіта дає змогу збагатити знання, виробництво та упровадження в практику яких, теорія Human Capital називає основою формування людського капіталу на початку XXI століття [12, с. 247]. Неперервна освіта як смисловий аспект цілісного розвитку і саморозвитку особистості відповідає акмеологічним пріоритетам, актуалізує філософське уявлення про активний і перетворювальний характер діяльності людини, закликає суспільство до неперервного самовдосконалення, основним шляхом якого є самоосвіта.

Наголосимо, що теоретико-категоріальний аналіз поняття «цілісна освіта» невід'ємно пов'язаний із історичними аспектами. Історико-педагогічний досвід звернення людства до ідей цілісної освіти надзвичайно багатий. Античність, ранній Новий час, Просвітництво etc. Зародившись у філософії Стародавньої Греції, античний ідеал калокагатії відродився у філософській і педагогічній думці Ренесансу яка запропонувала світові новий ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості [5]. На практиці ініціаторами втілення ідей цілісної освіти виступили учителі-єзуїти – члени католицького ордену Товариства Ісуса. У заснованій ними молодіжній політиці було утілено цілісне розуміння ренесансного гуманізму: як відновлення античної спадщини (освіта особистості), як людяності (етико-моральний ідеал виховання), як індивідуалізму (розвиток особистості здатної до активного та перетворювального цілепокладання) [2].

У ранній Новий час єзуїти розпочали утілення гуманістичної стратегії цілісного розвитку особистості, яку гуманісти назвали «*pietas litterata*» («освічене благочестя»). Зміст єзуїтської освіти було інспіровано гуманістичною тріадою еразмівської педагогічної парадигми: знання латини (освіта), діяльна побожність (індивідуальна ініціатива у соціальному житті) та добродетельність (виховання). Розуміючи гуманізм як «*imitatio antiquorum*» («наслідування давніх») і звернення до зразків античної освіченості, основними чеснотами єзуїти проголосили хист до навчання, освіченість, вишуканість латини, інтелектуальність, досконалість вченого слова і публічного виступу. Дидактичні акценти було зроблено на «*bonae artes*» («добрі мистецтва»). Із ренесансно-гуманістичних пріоритетів індивідуалізму кодекс єзуїтської добродетельності збагатився діяльною побожністю, працьовитістю, енергійністю, рішучістю, раціональністю і розважливістю. Єзуїти високо цінували талант і здібності молоді, звертали увагу на приємний зовнішній вигляд, підкреслювали необхідність піклування про міцне тілесне здоров'я тощо. Педагогічні концепти «*vita contemplationis*» («життя у спогляданні») та «*vita activa*» («життя в діяльності») єзуїти визнали рівноцінними, запропонувавши нову виховну парадигму «святості в діяльності» та «активної духовності». Нарешті, етимологічному тлумаченню гуманізму як людяності у виховних пріоритетах єзуїтів відповідали завдання розбудови чеснот скромності та ввічливості, виваженості й толерантності, милосердя і співчуття, добра і любові, поваги, етики партнерства та єдності [1, с. 10]. Таким чином, педагогічна модель єзуїтської освіти стала інтегрованою парадигмою цілісної освіти. Учителі-єзуїти запропонували тогочасній європейській молоді педагогіку цілісного світорозуміння, впорядкувавши власну освітню систему на основі принципів всебічного і гармонійного розвитку людини [1, с. 10–11].

Єзуїтський досвід цілісної освіти концептуальним мостом можна пов'язати із ще одним прикладом римського соціокультурного життя – сучасною діяльністю Римського клубу (1968, Швейцарія) – міжнародної неурядової організації, що об'єднує вчених, мислителів, представників бізнесу, громадських діячів понад 30 країн світу. Учасники Римського клубу по-особливому відчують відповідальність за майбутнє світу, роблять спроби системно осмислити глобальні проблеми людства, пропонують шляхи розв'язання криз, організують дискусійні платформи із питань подолання перешкод, які ставить сучасність перед людиною і світом.

Одним із-поміж вагомих внесків Римського клубу у формування цілісного розуміння світу та вирішення глобальних проблем є підготовка річних звітів, у яких мислителі пропонують власні оцінки актуальних проблем і викликів, що постають перед людиною на світанку XXI століття, а також окреслюють можливі шляхи їхнього подолання. Започаткувала серію звітів Римського клубу наукова праця його першого президента, економіста Ауреліо Печчеї (Aurelio Peccei) «Межі росту» («*The Limits to Growth*»), що побачила світ 1972 року. У ній було запропоновано концепцію «нульового зростання», що поклала основу ідеї сталого розвитку людства [15, с. 214].

У 2018 році було оприлюднено ювілейну доповідь «*Come on! Capitalism, Short-termism, Population and Destruction of the Planet*» («Come on! Капіталізм, недалекоглядність, населення і руйнування планети»), присвячену 50-літтю із дня заснування Римського клубу. Її автори: співпрезиденти клубу – швед Андерс Війкман (Anders Wijkman) та німець Ернст Ульріх Фон Вайцзекер (Ernst Ulrich von Weizsacker) підкреслили, що сучасний світ перебуває у стані безладу, людство відчуває безпорадність, а сталість сучасних тенденцій є фікцією. Маніфест звіту – досить грабувати своє майбутнє! Антропоцентризм, капіталізм і максимізація прибутку – це шлях до дестабілізації і деградації. Безперервний розвиток породжує страх і відчай, а спрощеність і фрагментарність у розумінні світу веде до безладу. Єдиними шляхом вирішення таких питань є Нове Просвітництво. Його зміст полягає у навчанні людства ціннісному сприйняттю світу, солідарному і повному гуманізму. Для подолання сучасних викликів необхідною є цілісна та інтегрована освіта, педагогіка цілісного світорозуміння і відповідальності за світ і довкілля [4, с. 1–3].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як бачимо, важливість упровадження пріоритетів цілісної освіти не викликає сумнівів. Водночас спорадично висвітленими залишаються шляхи підготовки вчителів до сприйняття та упровадження ідей цілісної та інтегрованої освіти, що покликана розвинути цілісне світорозуміння. Одним із-поміж основних шляхів популяризації та легітимації ідей цілісної освіти залишається філософія освіти як галузь пізнання і навчальний предмет. У межах її змісту відбувається гармонізація теоретичного пізнання та практичних методик і технологій, аргументується положення про єдність педагогічної теорії, освітніх технологій та дидактики навчальних предметів, долається інертність теорії цілісної освіти в динамізмі її освітніх практик. Ідея цілісної освіти є наскрізною у курсі «Філософія освіти», слухачам якого пропонується філософське, ціннісно-світоглядне та методико-орієнтоване тлумачення та оцінка сучасної парадигми цілісної освіти [9, с. 254].

Насамкінець підкреслимо, що в основі цілісної освіти лежить методологія холізму, яка стверджує думку про цілісність як таку якісну єдність, за якої окремі частини мають сенс винятково як складники одного цілого. Філософське осмислення полісемії категорії «цілісна освіта» дало змогу виокремити шість концептуально-методологічних ліній, які вияскравлюють різні сторони її розуміння: планетарно-соціальна (як легітимація цілісної освіти цілісністю світу та сукупністю системних соціальних зв'язків людини, які вона набуває у процесі взаємодії з оточуючим середовищем); антропологічну (цілісна освіта засвідчує антропологічну сутність людини, яка є єдністю біологічних, соціальних, психологічних і духовних складників; більше того – цілісна освіта закликає до цілісного, солідарного, повного та інтегрального гуманізму); цільова (ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості, універсально-цілісна людина та особистість цілісного світорозуміння як мета освіти); парадигмальна (цілісна освіта як освітня парадигма, що репрезентує себе через мету, принципи, зміст, систему методів, організаційно-педагогічних заходів тощо); змістова (цілісний та інтегрований зміст навчального матеріалу, компетентнісна основа, системність та інтегрованість його дидактичної репрезентації); акмеологічна (розуміння цілісної освіти за критерієм способу реалізації – неперервна освіта, освіта впродовж життя, самоосвіта і саморозвиток). Історичний дискурс цілісної освіти свідчить про її одвічну актуальність, а сучасний контекст – про виняткову затребуваність у досягненні екологічних пріоритетів цілісного розвитку сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Басенко Р. О. Ренесансний досвід освіти і виховання в європейській молодіжній політиці ордену єзуїтів XVI-XVII століть : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 01; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. 20 с.
2. Басенко Р. О. Ренесансні чесноти ранньомодерної особистості у європейських молодіжних ініціативах ордену єзуїтів. *Історико-педагогічний альманах*. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. № 1. С. 15–18.
3. Буряк О. С. Концепція холістичної освіти у процесі формування цілісної особистості постмодерну. *Філософія неперервної професійної освіти*. 2015. № 3 (44). С. 52–56.
4. Вайцзекер Е., Війкман А. Come on! Капіталізм, недалекоглядність, населення і руйнування планети. Доповідь Римського клубу. Київ : Саміт-книга, 2019. 276 с.
5. Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського Відродження : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13. 00. 01; Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 44 с.
6. Иванкина Л. И. Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности. *Известия Томского политехнического университета*. 2003. Т. 306. № 3. С. 132–135.

7. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Цілісна освіта «Довкілля» як варіант складової освіти для сталого розвитку. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. : в 5 т. Київ : Педагогічна думка, 2012. Т. 3 : Загальна середня освіта, 2012. С. 137–148.
8. Клепко С. Ф. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 13–23.
9. Клепко С. Ф. Філософія освіти в педагогічній освіті. *Філософія освіти*. 2007. № 1 (6). С. 252–259.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
11. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
12. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта у контексті теорії людського капіталу. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* : зб. наук. пр. / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Вид. дім «Сам», 2017. С. 246–260.
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2016. 36 с.
14. Оболкина С. Ф. Онтологическая грамматика холизма как философская проблема : автореф. ... канд. филос. наук : 09.00.01; Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького. Екатеринбург, 2005. 20 с.
15. Римский клуб : идея устойчивого развития. *Вестник университета имени О. Е. Кутафина*. 2017. № 2. С. 213–225.
16. Филонович С. Р. «Life-Long Learning» : последствия для высшей школы. *Вопросы образования*. 2009. № 4. С. 55–66.
17. Яковлев А. А. Холистское образование в контексте развития непрерывности образовательного процесса. *Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития* : материалы XI Междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. Минск, 2013. Вып. 11. Ч. III. С. 175–179.

Відомості про автора:

Басенко Руслан Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

**НАУКОВІ ІДЕЇ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО ТА СУЧАСНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

Научное мировоззрение, проникнутое естествознанием и математикой, есть величайшая сила не только настоящего, но и будущего...

В. И. Вернадский

Розглянуто наукову спадщину В. І. Вернадського; сучасні умови формування у школярів наукової картини світу.

Ключові слова: освіта, особистість, профільне навчання.

The article deals with the scientific heritage of VI Vernadsky; modern conditions for the formation of a scientific picture of the world among students.

Key words: education, personality, profile education.

Актуальність. Велика та багатогранна наукова спадщина В. І. Вернадського визначена потребами людського суспільства, запитами виробничої діяльності людини. Він був не тільки видатним природознавцем, мінералогом, основоположником геохімії та біогеохімії, творцем вчення про живу речовину, біосферу і ноосферу, а й великим мислителем, теоретиком та істориком науки. Стверджуючи, що людський розум і створені ним знання є якісно новою геологічною силою, здатною визначити подальшу долю планети, вчений акцентував увагу на посиленні ролі науки у вирішенні складних завдань, що виникають у результаті взаємодії природи і суспільства, маючи на увазі не тільки виробничо-практичну, а й соціальну сферу діяльності людства.

Володимир Іванович був і залишається геніальним ученим, внесок якого в розвиток різних наукових напрямів як у галузі природничих, так і соціогуманітарних наук важко переоцінити. Видатні наукові досягнення, широчінь світогляду та різноманітність наукових відкриттів і вчень В. І. Вернадського не мають рівних собі в сучасному науковому просторі. Вивчення величезної наукової спадщини вченого й нині є актуальним для історії та методології науки, для глибокого розуміння зв'язку літ і традицій в науці, освіті, культурі, єдності та невіддільності розвитку природи та людства і його майбутнього, ролі науки та особистості в сучасному глобальному інформаційному суспільстві [4].

Аналіз попередніх досліджень. Різноманітні аспекти наукової, громадської, політичної діяльності Володимира Вернадського розкриті в наукових працях Т. Ємець, В. Смоля, А. Загороднього та ін. Екологічну проблематику творчості Володимира Вернадського, тенденції світового розвитку та вчення про ноосферу досліджували М. Голубець, С. Мороз, В. Піскун, С. Стойка, Л. Солонько, В. Джиригей та інших. Внесок В. Вернадського у розбудову українських наукових інституцій, напрямки діяльності Української Академії наук вивчали С. Бушак, Т. Варава, В. Дроботько, В. Кучмаренко, В. Сергійчук, Ю. Храмов та ін. Зв'язки видатного вченого з Україною – предмет дослідження С. Білоконя, І. Гирича, С. Кіржаєва, К. Ситника та ін. Вагомим підґрунтям у з'ясуванні соціально-філософських вимірів українознавчої концепції В. Вернадського, українознавчих засад його творчої спадщини є праці В. Андрущенко, І. Бойченка, О. Гомотюк, В. Крисаченка, М. Поповича.

Мета статті – розглянути наукову спадщину В. І. Вернадського та сучасні умови формування у школярів наукової картини світу.

Викладення основного матеріалу. Основним лейтмотивом наукової та науково-методологічної спадщини В. І. Вернадського є *трактування науки як складного процесу*

протиріч, спадів, піднесень, повернення на новому рівні до старих, давно забутих або залишених поглядів, боротьби різних думок, теорій, які в результаті дискусій майже завжди непомітно змінюються, перетворюються, вбирають у себе нові наукові елементи. «Процес дослідження, наукового пізнання не може бути зведений до чисто логічних схем. Розвиток науки визначається не тільки логікою руху наукових ідей, а насамперед самим життям, його вимогами та умовами. Процес пізнання завжди рухається вперед. Кожне наукове покоління має відкривати нові риси. Розуміння минулого змінюється, воно виглядає по-новому...» [1].

Те, що вирішував, осмислював, досліджував учений понад 150 років тому, коли Україна була у зовсім інших умовах, мала інший статус, з тих часів відбулося багато змін у всіх напрямках її розвитку – політичному, економічному, соціальному, екологічному. Однак, за словами вченого, розвиток науки визначається не тільки логікою руху наукових ідей, а насамперед самим життям, його умовами і вимогами. Кожне наукове покоління має відкривати нові риси. Це повною мірою стосується розвитку аграрної ланки економіки України і відповідно напрямів її дослідження.

Такі дослідження мають бути спрямовані на узгодження економічних, соціальних та екологічних проблем із максимальними врахуванням суспільно-географічних чинників.

Тому для всіх нас, нащадків Володимира Вернадського, важливо сьогодні вивчати та втілювати його уроки, наукові надбання у конкретні дії для подолання загрозливих викликів сучасності, які постали перед Україною та світом.

Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій у всьому світі – все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається. Існуюча в Україні система освіти перебуває в стані, що не задовольняє вимог, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Це виявляється передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам і світовим досягненням людства; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи [5].

Серед найважливіших стратегічних завдань удосконалення освітньої системи в Україні, визначених державною освітньою програмою є виведення освіти на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних та організаційних засад. Тож модернізація освітньої системи нині є суспільною потребою та фундаментальною умовою інтеграції України до Європейського інтелектуального простору. Тому в ході переструктурування освіти треба враховувати, що диференціація навчання становить пріоритетні цілі й завдання. Зокрема, вона передбачає профільне навчання, яке враховує інтереси особистості, з одного боку, та потреби і запиту держави – з іншого.

Однією з причин актуалізації питань модернізації освіти, самовизначення і самореалізації особистості є світові глобальні процеси, що набирають дедалі більшого розмаху і змушують Україну, не відмовляючись від національних особливостей та інтересів, поділяти відповідні загальні ключові проблеми європейських держав. Адже в постіндустріальному суспільстві на передній план – і за значенням, і за вкладеними фінансовими засобами – починає виходити система освіти. Суспільству потрібні освічені кадри, бо праця набуває дедалі більше інтелектуального і творчого характеру. Кадри переміщуються у сферу виробництва знань, інформації, послуг. Глобалізуючись, світ стає загальним, що породжує нові завдання і перспективи, тому маємо виробляти спільні підходи та вимоги в галузі освіти й самовизначення особистості [7].

Такими відомими науковцями як В. Р. Ільченко та багато іншими доведено, що шкільна освіта є основним, базовим компонентом формування наукової картини світу людини. Її становлення відбувається складно й суперечливо, зумовлено впливом соціального й науково-технічного розвитку, є предметом ідеологічної, політичної й особистісної амбіціозної боротьби (через навчання поширюється вплив на школу й на суспільство). Тому саме можна

стверджувати, що основною умовою формування в учнів наукової картини світу є збагачення школярів інтегрованими знаннями і досвідом на підґрунті усвідомлення, впорядкування й узагальнення яких формується світосприйняття, світорозуміння й світовідчуття особистістю самої себе, навколишнього світу та взаємодії з ним.

Пріоритетними передумовами формування в учнів наукової картини світу є збагачення їх знаннями, вміннями й навичками з усіх предметів, інтегративний підхід до сприйняття учнями на уроках і в процесі життєдіяльності наукової інформації, комплексне осмислення ними навколишнього світу на підґрунті отриманих знань та життєвого досвіду, використання їх у практичній діяльності, цілісне оволодіння учнями узагальненими науковими знаннями і спрямування їх на розуміння природних і суспільних явищ, упровадження форм, методів і засобів навчання, спрямованих на узагальнення отриманих знань і розкриття можливостей застосування їх у практичній діяльності.

Формування в школярів цілісної наукової картини світу потребує дослідження, осмислення й узагальнення даного процесу в історії становлення української школи та визначення основних тенденцій розвитку в XXI столітті; постійного вдосконалення змісту навчання на основі врахування історичного розвитку людства, досягнень науково-технічного прогресу, здобутків наук про людину і природу; розробки адекватного навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення навчального процесу; впровадження інноваційних методик навчання; посилення мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності; підвищення рівня професійної підготовки вчителів щодо формування в учнів цілісної наукової картини світу [2].

Визначити пріоритетні напрямки даного процесу та спрогнозувати його подальший розвиток можна лише за умов здійснення критичного аналізу теоретико-методологічних підходів до проблеми формування в учнів наукової картини світу у вітчизняних школах XXI століття, протягом якого значно зросли вимоги до шкільної освіти, обсягу і послідовності здобуття учнями системи знань [5].

Висновки. Отже, узагальнюючи викладену вище інформацію, можна говорити, що природничо-наукова картина, як і мовна, технічна та інші, є складником наукової картини світу, що формується в учнів на основі засвоєння накопичених людством знань і поданих у тій послідовності й взаємозв'язку, котрі визначаються логікою науки і вивченням навчального матеріалу. При цьому учень користується існуючою на певному історичному етапі науковою картиною світу. Вона складається з уявлень про навколишній світ із тією об'єктивною точністю, яка є на даний момент, а відтак проблему єдності й багатовимірності знань і розуміння навколишнього світу необхідно розглядати з урахуванням історичного розвитку людства, науки й освіти.

Список використаних джерел

1. Галицька Е. А. Життєвий шлях і наукова спадщина І. В. Вернадського. *Статистика України*. 2011. №2. С. 79–83.
2. Ільченко В. Р. Теоретичні основи формування природничо-наукової картини світу // Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи. Київ-Полтава. 2005. С. 17–21.
3. Кузьменко В. В. Становлення змісту терміна “наукова картина світу” в природничих науках. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т.* – Херсон, 2007. Вип. 45. С. 44–47.
4. Нагірна В. Наукові ідеї Володимира Вернадського – методологічна основа суспільно-географічних досліджень АПК України. *Історія української географії*. Всеукраїнський науково-теоретичний часопис. Тернопіль : Підручники і посібники, 2003. Вип. 1 (7). С. 24–30.

5. Постанова КМУ «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»)» від 3 листопада 1993 р. № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 (576-96-п) від 29.05.96). Київ : Парлам. вид-во, 2006. 207 с. (Б-ка офіц. вид.).

6. Труды по всеобщей истории науки / В. И. Вернадский. 2-е изд. Москва : Наука, 1988. С. 38–39, 51–52.

7. Черненко Н. Творча співпраця учителя й учня. *Директор школи*. Вип. № 35. 2010. С. 10–12.

Відомості про автора:

Романова Наталія Василівна – лаборантка кафедри методики змісту освіти ПОППО ім. М. В. Остроградського.

УДК 37.013.3

Ляшенко А. Х., м. Дніпро

СИСТЕМА ЗНАНЬ З ХІМІЇ ЯК СКЛАДНИК НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ТА ОБРАЗУ СВІТУ СТАРШОКЛАСНИКА

Обговорюються питання формування наукової картини світу (НКС) та образу світу старшокласників шляхом інтеграції природничих знань на основі загальних закономірностей природи. Показано, що хімічні знання є необхідною умовою створення цілісної НКС.

Ключові слова: наукова картина світу; образ світу; цілісність знань; загальні закони природи; хімічна складова НКС; трансдисциплінарні зв'язки.

Issues of forming the scientific picture of the world (NKS) and the image of the world of high school students through the integration of natural sciences on the basis of general laws of nature are discussed. It is shown that chemical knowledge is a prerequisite for the creation of a coherent NSC.

Key words: scientific picture of the world; the image of the world; integrity of knowledge; general laws of nature; chemical component of NKS; transdisciplinary connections.

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Формування цілісного світогляду належить до основних, пріоритетних завдань сучасної освіти.

У сучасній школі природничі предмети вивчаються переважно в ізоляції один від одного, світоглядні питання кожного з них у чинних підручниках відображені недостатньо, що заважає формуванню цілісного світогляду учнів.

Більшість педагогів і психологів цілком слушно вважають, що найефективнішим засобом формування цілісної НКС є інтеграція – процес створення з частин цілого. Тож не дивно, що інтеграція змісту природничих знань стала нині однією з домінант освіти.

Оскільки всі тіла природи складаються з молекул та атомів, які є матеріальними носіями хімічних явищ, то без хімічних знань НКС буде неповною, фрагментарною, бо в такому разі з неї випадає важливий складник, цілий «поверх» ієрархічної структури природи. Знання про хімічні речовини тісно пов'язані з фізичними, біологічними, астрономічними і доповнюють сучасну НКС до цілісної, а математика слугує компактним виразом хімічних, фізичних та інших природних процесів.

Теми про будову атома і будову речовини вивчаються й у фізиці, й у хімії, а такі теми, як «Амінокислоти», «Нуклеїнові кислоти», «Білки» вивчаються і в хімії, і в біології. Вони можуть поглиблюватись, наприклад, під час проведення інтегративного дня «Рівні структурної організації живих систем. Стан екосистем і час екологічної свідомості».

Під час інтеграції знань із різних предметів у цілісну систему (НКС) у свідомості учнів одночасно створюється цілісний образ світу. Отже, їхній світогляд буде цілісним, адекватно відображатиме процеси і явища, що відбуваються в навколишньому світі.

Особливого значення ця проблема інтеграції змісту освіти набула останнім часом у зв'язку з прагненням низки країн до сталого розвитку, що вимагає формування цілісної картини світу. Аналіз науково-педагогічної та навчальної літератури показує, що найефективнішими чинниками інтеграції є закономірності природи, закони культури та екології [3].

Що ж стосується використання означених закономірностей для інтеграції змісту навчальних предметів у старшій школі, то у вітчизняній науково-педагогічній літературі це питання практично не розглядалося, крім моделі освіти сталого розвитку «Довкілля» [4].

Метою статті є обґрунтування необхідності використання понять «наукова картина світу», «образ світу», загальних закономірностей природи (ЗЗП) під час вивчення хімії в загальноосвітній школі.

Викладення основного матеріалу дослідження. Згідно з пояснювальною запискою навчальної програми мета навчання хімії на рівні стандарту полягає у збереженні загальноосвітньої підготовки з предмета, що передбачає... усвідомлювати вплив науки і технологій на зміну матеріального, інтелектуального й культурного середовища [1]. Серед завдань хімії вказується «поглиблювати і розширювати знання про хімічний складник природничо-наукової картини світу (ПНКС)» [1]. Отже, з НКС переходимо на ПНКС, але й це поняття у змісті навчального матеріалу і серед очікуваних результатів навчання не згадується, відсутні і загальні закономірності природи, які є основою формування ПНКС [3] як складника НКС.

Щодо усвідомлення впливу науки на зміну матеріального, інтелектуального і культурного середовища, то воно досягається в процесі формування НКС засобами інтеграції змісту природничо-математичних та українознавчих предметів при проведенні спостережень, досліджень у доквіллі.

Формування НКС є необхідною умовою оволодіння учнями ключовими компетентностями, які вказуються в усіх програмах 10–11 кл. рівня стандарту.

Також мета вивчення хімії в 10–11 кл. вимагає виховувати переконаність у позитивній ролі хімії як науки у забезпеченні прогресу суспільства, усвідомлення необхідності грамотного ставлення до власного здоров'я та доквілля.

Проте в змісті навчання і переліку очікуваних результатів навчання термін «довкілля» не фігурує, хоча він згадується в таблиці внеску хімії у формування ключових компетентностей учнів. Розглянувши їхній зміст, побачимо необхідність формування НКС, образу світу з опорою на загальні закономірності природи, екології, розвитку культури.

Отже, при формуванні математичної компетентності учні мають використовувати просторову уяву для складання структурних формул, будувати і тлумачити графіки, схеми, діаграми, чого можна досягти в процесі інтеграції хімічних і математичних знань на основі загальних закономірностей. Основні компетентності у природничих науках і технологіях вимагають умінь пояснювати природні явища, визначати проблеми доквілля, що неможливо без уроків у доквіллі, без умінь оперувати загальними закономірностями, що є основою формування НКС, образу світу учня. Формування інформаційно-цифрової компетентності вимагає навчального ресурсу – віртуальної хімічної лабораторії, яка може бути складником осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду, який містить устаткування для інтегрованого вивчення природничо-математичних, літературознавчих об'єктів. Компетентність «уміння вчитися впродовж життя» вимагає оволодіння вмінням виконувати навчальні проекти хімічного та екологічного змісту, чого неможливо досягти без проведення занять у доквіллі, так як неможливо виробляти «власні цінності, ставити цілі», не маючи життєствердного національного образу світу (компетентність «ініціативність і підприємливість»). Компетентність «обізнаність та самовираження у сфері культури може формуватись у процесі інтеграції природничо-математичних та літературознавчих предметів».

Екологічна грамотність передбачає «підтримувати й утілювати на практиці концепцію сталого розвитку суспільства». Ця концепція включає як основне поняття «цілісну картину світу». Без наявності НКС, образу світу неможливо очікувати від випускників утілення на практиці концепції сталого розвитку суспільства, як і наявності в суспільстві цілісного розуміння, як того вимагає Нова освіта XXI ст., проголошена експертами Римського клубу [2].

Звернувшись до змістової лінії «Екологічна безпека і сталий розвиток, побачимо, що без зв'язків у природі, розуміння її цілісності неможливо досягти усвідомлення важливості цієї лінії. А цілісність природи можна показати в процесі інтеграції елементів знань про природу на основі загальних закономірностей природи – збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі.

Загальні закони мають універсальний характер, а тому й значну, по суті універсальну, пояснювальну здатність. Адже пояснити якесь явище означає показати, що воно підпорядковується певному закону чи групі таких законів. Дією ЗЗП вдається пояснити практично всі процеси і явища, що вивчаються в шкільних курсах фізики, фізичної географії, астрономії, хімії, біології та природознавства.

Безперечними перевагами зазначених факторів інтеграції є універсальний характер ЗЗП, які діють на всіх рівнях ієрархічної структури матерії, та їхня доступність для учнів середньої школи [4].

Інтеграція змісту природничих знань, на основі опорних понять, як нам уявляється, найефективніше може здійснюватись з використанням внутрішньопредметних, міжпредметних і трансдисциплінарних зв'язків.

Чинниками внутрішньопредметної інтеграції, як уже зазначалось, може виступати порівняно невелика кількість (7–9 для кожного класу) опорних понять з кожної дисципліни. Ті поняття з дисципліни, які вивчалися раніше, є опорними для тих, що вивчаються пізніше. Опорні поняття природничих дисциплін служать і чинниками міжпредметної інтеграції. Хімічні поняття, наприклад, інтегруються на основі опорних понять природознавства та фізики, а також тих опорних понять хімії, які вивчалися раніше (у цьому випадку вони є засобами внутрішньопредметної інтеграції).

У свою чергу при інтеграції знань в образ світу хімічні поняття є опорними для вивчення понять біології та фізичної географії. Ті біологічні та географічні поняття, що вивчаються раніше за відповідні хімічні, також можуть використовуватись для міжпредметної інтеграції.

У якості засобів найвищого рівня інтеграції – трансдисциплінарної – найдоцільніше використовувати загальні закономірності природи – збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, закономірність періодичності та концепцію єдності природи.

Такий комплексний, усебічний підхід до інтеграції змісту природничих знань дозволить, на нашу думку, об'єднати знання з окремих дисциплін у цілісний образ природи як основу образу світу.

Під час відбору та структурування матеріалу хімічного компонента можна виділити кілька складників: світоглядний (хімічні знання, які необхідні для створення наукової картини світу і доповнюють останню до цілісності), власне хімічний (матеріал, що складає необхідний мінімум хімічної освіченості та визначений для засвоєння Стандартом освіти), практичний (знання, які розкривають роль хімічних речовин і реакцій у виробництві та повсякденному житті, пов'язані з розв'язанням глобальних проблем сучасної цивілізації, захисту довкілля).

Під час розкриття світоглядного складника курсу треба виявляти місце хімічних знань у загальній структурі природничих наук, хімічних об'єктів – у структурній організації матерії (хімічні системи та їхнє місце в структурній ієрархії природи, будова атомів металічних і неметалічних елементів, металічних зв'язків тощо), хімічних перетворень у загальному русі матеріальних тіл природи. У межах цього складника можна розкрити взаємозв'язки хімічних об'єктів (атоми, молекули, речовини) з фізичними (нижчий структурний рівень), біологічними і геологічними, як вищими формами руху матерії (роль

Карбону у природі, кругообіг елементів і речовин в екосистемах, хімічні перетворення в геосферах, обмін речовин в організмі, біологічна роль білків, жирів, вуглеводів, нуклеїнових кислот, єдність неживої і живої природи тощо).

У ході розкриття тем хімічного складника особливу увагу треба звернути на виявлення залежності властивостей речовин від їхньої хімічної будови та підпорядкованості хімічних перетворень ЗЗП. Прослідковується, як правило, такий ланцюг причинно-наслідкових зв'язків: місце елемента в періодичній системі – будова його атома – тип хімічного зв'язку – структура сполуки – властивості речовини – її застосування.

Наведемо кілька прикладів того, як може здійснюватись інтеграція природничих знань з використанням ЗЗП та опорних хімічних понять «Молекули», «хімічні формули», «речовини», які є скрізними для основної і старшої школи. Ці опорні поняття являють собою наступні шаблі ієрархічної структури матерії: елементарні частинки – атоми – молекули – речовини. Речовини складаються з молекул, а молекули – з атомів. Це одне з базових положень атомно-молекулярного вчення.

Говорячи про прості речовини, вчителів треба звернути увагу учнів на відмінності понять хімічного елемента і простої речовини. Вказати, насамперед, що хімічний елемент має лише хімічні властивості, а проста речовина ще й фізичні.

Доцільно обговорити також питання про молекулу і речовину як окремі системи, розкрити їх специфіку, розглянути сили, що діють між їхніми структурними елементами (хімічні між атомами в молекулі та фізичні, ван-дер-вальсові між молекулами в речовині). При поясненні стійкості молекул і речовин треба нагадати учням, що при утворенні і молекул, і речовин виділяється енергія. Отже, утворюються стійкіші системи з мінімальною за даних умов енергією. Тобто тут діє закон спрямованості процесів до найстійкішого стану. Він і буде основним чинником трансдисциплінарної інтеграції.

Опановуючи навчальний матеріал про молекули і речовини, школярі будуть опиратись на знання, відомі їм з курсів природознавства та фізики (Речовини, що оточують людину. Будова речовини). Натомість поняття молекул і речовини стануть опорними при вивченні біології (Розмноження і розвиток рослин. Організми і середовище їх існування) та фізичної географії (Тектонічні структури, гірські породи, ґрунтово-рослинний покрив).

І молекули, і речовини треба розглядати саме як системи, цілісні утворення, властивості яких не є простою сумою властивостей їх складників. Учитель може нагадати, що у системи завжди з'являються якісь нові системні якості, яких не було в її елементів. У молекули хлороводню, наприклад, зовсім інші властивості, ніж у атомів Гідрогену та Хлору, з яких вона складається. При розділенні кристалу кухонної солі на складові частини атоми Na і Cl втрачають властивості кристалу як цілого: твердість, міцність, здатність розплавитись при певній температурі тощо.

Фундаментальний принцип спрямованості процесів «керує» і процесами утворення молекул із атомів. Виникнення хімічного зв'язку викликається зменшенням енергії взаємодії електронів, зумовленого зростанням електронної густини в просторі між ядрами атомів, що сполучаються. Розглядаючи зазначений матеріал, можна запитати в учнів: чому утворення хімічного зв'язку є самочинним процесом? Учні знають, що самочинні процеси йдуть у напрямку зниження потенціальної енергії взаємодії. При утворенні молекули виділяється енергія, отже, система атомів набуває найстійкішого стану при їх об'єднанні у молекули. Тому цей процес відбувається самочинно.

Розглядаючи природу хімічного зв'язку, слід підкреслити єдність сил природи. Якихось специфічних «хімічних» чи «біологічних» сил не існує. Природа хімічного зв'язку має електричне походження. Цілісність молекули обумовлюється електростатичною взаємодією, притягуванням між позитивно зарядженими ядрами та негативно зарядженою електронною хмарою (ділянкою найбільш імовірного перебування електронної пари) в просторі між ними.

Засобами інтеграції цих хімічних понять з фізичними (будова речовини; перетворення енергії), біологічними (організми і середовище їх існування; водне середовище життя;

процеси життєдіяльності рослин), географічними (тектонічні структури; гірські породи) може стати загальна закономірність спрямованості процесів до рівноважного стану.

Досить важливими є теми, пов'язані з енергетикою хімічних реакцій. Енергетичний, або тепловий ефект реакції – одна з найважливіших ознак хімічного перетворення. Ця тема важлива і з погляду забезпечення людства енергією, попередження глобальної енергетичної кризи. Треба звертати увагу учнів на те, що енергія згоряння палива є хімічною енергією, яка акумулюється в речовині у вигляді енергії хімічного зв'язку і виділяється з неї у вигляді тепла при розриві одних та утворенні інших зв'язків. Тобто тепловий ефект реакції являє собою різницю між сумарним значенням енергії зв'язку в продуктах реакції та вихідних речовинах.

При розгляді енергетичного ефекту реакції пояснюємо, чому реакція окиснення (згоряння) є енергетично вигідним процесом. Обдумуючи це питання, учні за допомогою вчителя приходять до висновку, що при сполученні атомів у молекули зменшується енергія їхньої взаємодії, зменшується і внутрішня енергія реагуючих речовин. Перебудова хімічних зв'язків у молекулах різних речовин у процесі горіння відбувається по-різному, тому і теплота, що виділяється при згоранні різних видів палива, різна.

Коротко про те, як використовуються загальні закономірності природи під час вивчення теорії будови органічних сполук.

Теоретичною основою органічної хімії є теорія хімічної будови органічних сполук О. М. Бутлерова. Вона зв'язує між собою склад, будову і властивості органічних речовин. Згідно з цією теорією властивості органічних сполук залежать не лише від їх складу, але й від їхньої структури, тобто порядку сполучення атомів один з одним. Наприклад, етанол і дим етиловий етер мають однаковий якісний і кількісний склад, але різний порядок з'єднання атомів, тому й виявляють різні властивості: перший – спиртів, а другий – простих ефірів. Явище існування речовин однакового складу, але різної будови називають ізомерією.

Життя на Землі, як відомо з курсів природознавства та біології, існує на основі Карбону. Важливою властивістю Карбону є його здатність утворювати довгі, часто розгалужені ланцюги. Через це утворюється величезна кількість (понад 60 млн.) органічних сполук. Чому їх так багато? Різноманітність органічних речовин та явище ізомерії можна пояснити дією закону спрямованості процесів до рівноважного стану – з мінімумом енергії взаємодії (вільної енергії). У залежності від умов одержання (синтезу) речовин (температура, тиск, природа реагентів тощо) енергетично найвигіднішими будуть сполуки різного складу, будови, орієнтації в просторі. Тому для одержання потрібних сполук треба знаходити необхідні для цього умови.

Згідно з іншим положенням теорії, атоми в сполуках здійснюють взаємний вплив один на іншого. Це також впливає на властивості речовин і зумовлює їхню різноманітність.

Іншою важливою властивістю Карбону є те, що в усіх органічних сполуках він виявляє валентність, що дорівнює чотирьом. Чому 4, а не 2? Це також є наслідком дії закону спрямованості, бо в разі утворення 4-х ковалентних зв'язків виділяється більше енергії, ніж при утворенні 2-х (якби він був 2-х валентним). Отже, 4-х валентний стан є енергетично вигіднішим.

Оскільки взаємодії органічних речовин, як і перебіг усіх хімічних реакцій, підтверджують дії загальних законів збереження (енергії, маси, заряду), то це дає змогу використовувати їх при розрахунках теплових ефектів реакцій за участю органічних сполук, вести розрахунки за рівняннями реакцій тощо.

Розглядаючи будову макромолекул полімерів, помічаємо, що окремі їхні структурні (мономерні) ланки періодично повторюються. Це, ймовірно, є проявом загальної закономірності періодичності.

Щодо законів збереження. У середній школі передбачено вивчення законів збереження енергії, маси, кількості руху, моменту імпульсу, електричного заряду. У практиці шкільної освіти можна у кожному конкретному випадку говорити про дію якогось конкретного закону збереження. Проте не буде помилкою говорити і про єдиний закон збереження, бо кожен окремий з них можна розглядати як конкретний вияв загального закону збереження матерії та її руху.

Одні закони збереження відображають незнищуваність руху матерії (кількості руху, моменту імпульсу, енергії), інші – збереження його матеріальних носіїв (маси, електричного, баріонного та лептонного зарядів). На відміну від інших законів, які є, так би мовити, «дозволяючими», закони збереження виконують заборонну функцію. Вони не дають детальних вказівок, як повинен перебігати той чи інший процес. Та якщо виявиться, що якийсь процес суперечить законам збереження, то всі спроби його здійснити не мають сенсу – такий процес неможливий.

Закони збереження маси й електричного заряду можуть застосовуватись під час складання рівнянь хімічних (зокрема окисно-відновних) реакцій, закон збереження енергії – під час розгляду питань, пов'язаних з обміном речовин в організмі, енергетикою живих систем, кругообігами елементів і речовин в екосистемах. Загальну закономірність періодичності можна прослідкувати в ході вивчення періодичного закону і періодичної системи елементів уже зазначених кругообігів речовин у довікллі тощо.

Окремо необхідно сказати про ще один засіб інтеграції – закон спрямованості процесів до найстійкішого за даних умов рівноважного стану. Його дію можна простежити (хоча переважно і в якісному вигляді) у темах, пов'язаних з енергетичним станом і валентними можливостями атомів, утворенням різних видів хімічних зв'язків і кристалічних ґраток, корозією металів, виплавлення металів із руд, кругообіг елементів у географічній оболонці планети тощо.

Використання цього закону в шкільних дисциплінах є, на жаль, обмеженим, оскільки стандартом освіти його вивчення не передбачено. Все ж, як нам здається, буде доцільним його ширше використання в темах, призначених для додаткового, поглибленого вивчення предмета (рубрики «Для допитливих», «Це – цікаво» тощо). Використовуючи цей закон, учні зможуть передбачити перебіг тих чи інших реакцій. Останнє важливе також і з погляду розв'язання основного завдання хімії – одержання речовин із заданими властивостями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Універсальність дії загальних законів і закономірностей природи поряд із показом генетичних зв'язків між неорганічними й органічними речовинами, колообігів речовин у довікллі, використанням атомно-молекулярних уявлень дозволить, на наш погляд, продемонструвати учням єдність живої і неживої природи, створити в їхній свідомості цілісний образ світу.

Інтеграція змісту природничих знань, відмова від вивчення численних емпіричних даних, деталей, другорядної інформації зніме певне перевантаження учнів, буде сприяти кращому засвоєнню узагальненого матеріалу, дасть змогу школярам зрозуміти єдність і цілісність світу, сприятиме формуванню наукового світорозуміння [3].

Список використаних джерел

1. Навчальні програми для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (чинні з 1 вересня 2018 року). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
2. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!»). URL : <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>
3. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / [К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, В.Р. Ільченко та ін.]. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
4. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля – К, 2004. 472с.

Відомості про автора:

Ляшенко Андрій Хомич – директор КЗ «Дніпровська середня загальноосвітня багатопрофільна школа I–III ступенів Верхньодніпровського району Дніпропетровської області», науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ

(з досвіду роботи опорного закладу «Шишацька спеціалізована школа ім. В.І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області»)

Висвітлено досвід роботи педагогів опорного закладу «Шишацька спеціалізована школа ім. В.І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області» щодо реалізації діяльнісного підходу у навчанні природничих предметів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, дослідницька діяльність, проектна діяльність, критичне мислення.

The publication gives an overview of the work of the teachers of the support institution "Shishatskaya Specialized School named after them. V. I. Vernadskogo of Shishatsky settlement council of Poltava region "concerning realization of an activity approach in the study of natural sciences.

Key words: activity approach, research activity, project activity, critical thinking.

Рівня освіченості, що відповідає потребам часу, можна досягти за умови спрямованості освітнього процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань із різних навчальних предметів, успішної адаптації людини в соціумі, професійної самореалізації, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Саме такі завдання постають перед педагогічним колективом опорного закладу «Шишацька спеціалізована школа ім. В.І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області» (далі – *Шишацька спеціалізована школа ім. В.І. Вернадського*).

У 2014 році у закладі було розпочато дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня «Реалізація діяльнісного підходу у навчанні природничих предметів». Доцільність цієї роботи була зумовлена необхідністю усунення суперечностей в практиці роботи школи між потребами сучасного освітнього процесу і домінуванням усталених, традиційних методик і технологій у ньому; між необхідністю формування індивідуальної освітньої траєкторії школяра і традиційною спрямованістю освітнього процесу на класно-урочну систему навчання.

Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в теоретичному обґрунтуванні, розробленні й експериментальній перевірці системи навчання природничих предметів на засадах діяльнісного підходу.

У вітчизняній педагогіці проблема діяльнісного підходу до навчання почала розроблятися в 1960–1970 рр. Нею займалися Ю. К. Бабанський, І. І. Ільясів, Л. В. Занков, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, М. Н. Скаткін, Н. Ф. Талізін.

Наша ж робота ґрунтувалася на припущенні, що реалізація діяльнісного підходу у навчанні предметів природничого циклу дозволить учням сформулювати знання про методи пізнання природи і форми навчальної діяльності, комплекс загальнологічних, дослідницьких і комунікативних умінь; сприятиме здатності приймати відповідальні рішення щодо власного життя та майбутнього суспільства, адаптуватися до швидких змін.

Завдання, які ми ставили перед собою:

- 1) виявити умови реалізації діяльнісного підходу у навчанні природничих предметів;
- 2) розробити модель навчання природничих предметів на засадах діяльнісного підходу у Шишацькій спеціалізованій школі ім. В.І. Вернадського;
- 3) розробити навчально-методичне забезпечення діяльнісного підходу в освітньому процесі школі;

4) розробити методичні рекомендації для педагогічних працівників інших закладів загальної середньої освіти з питань організації навчання природничих предметів на засадах діяльнісного підходу.

У нашій роботі педагогічна умова – це вимоги, домовленості, що висувуються до освітнього процесу. І перше, на що звернули увагу, це підготовка педагогів до навчання природничих предметів на засадах діяльнісного підходу.

З цією метою було організовано й проведено низку заходів, з-поміж яких:

1) круглі столи: «Педагогічне дослідження: теорія і практика»; «Діяльнісний підхід до навчання як умова розвитку особистості школяра: практичний аспект»; «Технологічні аспекти діялісно орієнтованого навчання відповідно до вимог державних освітніх стандартів»;

2) постійно-діючі семінари-практикуми: «Технології успішного навчання. Працюємо за новими стандартами»; «Оцінювання ефективності моделі навчання природничих предметів на засадах діялісного підходу»; обласні науково-методичні;

3) обласний науково-практичний семінар (у рамках Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічні засади навчання природознавства в загальноосвітній школі») – «Інноваційне середовище школи як простір для реалізації ідей Нової української школи»

4) численні інструктивно-методичні наради, в ході яких відбувалися колективні та індивідуальні методичні консультації з педагогами школи.

Упродовж 2015–2017 років (констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи) вчителями школи було:

1) укладено каталоги програмової та позапрограмової навчально-методичної та наукової літератури з проблеми дослідження;

2) відібрано тексти за темами, аудіовізуальні та мультимедійні матеріали з природничих предметів для організації проблемного навчання, самостійної, проєктної, дослідницької роботи в початковій та основній школі. Укладено відповідні каталоги;

3) розроблено понятійне поле дослідження;

4) укладено словники з проблеми дослідження та електронний навчально-методичний комплекс – електронну бібліотеку для внутрішнього користування (дидактичні матеріали);

5) під час проведення методичних об'єднань учителями проаналізовано навчальні програми з природничих предметів з метою визначення їх міжпредметного й предметного компонентів, складено таблиці «Міжпредметна інтеграція змісту природничих предметів»;

6) розроблено модель навчання природничих предметів на засадах діялісного підходу.

Упровадження в освітній процес діялісного підходу накладає особливі вимоги на відбір способів діяльності, технологій навчання. Роботу вчителі будували таким чином, щоб до 70% навчального часу на уроках домінувала індивідуальна або групова самостійна робота. Застосували ІКТ, диференційоване й проблемне навчання, методики критичного мислення та сталого розвитку.

З-поміж інших увага була зацентрована проєктно-дослідній діяльності. Учителями, відповідальними виконавцями дослідно-експериментальної роботи, розроблено й узагальнено дидактико-методичне забезпечення природничого змісту для організації проєктної і дослідницької діяльності:

1) запропоновано теми навчальних проєктів (навчальних досліджень) для 3–9 класів;

2) розроблено різнорівневі завдання для формування навичок проєктної і дослідницької діяльності, інструктивні картки для виконання лабораторних робіт, алгоритми для організації дослідницького практикуму й навчальних проєктів, технологічні карти уроку, опорні конспекти, експериментальні задачі прикладного змісту на основі прямих вимірювань, завдання для формування й розвитку дослідницької компетентності учнів.

У початковій школі проектну діяльність реалізували через:

- 1) індивідуальні та групові міні-проекти – «Звірі взимку», «Вітаміни», «Корисні копалини рідного краю», «Галерея кімнатних рослин»;
- 2) загальношкільні проекти – «Пластику – друге життя» (інформаційний та творчий),
- 3) виставки поробок з природного матеріалу;
- 4) загальношкільні заходи – свято «День зустрічі птахів», фестиваль екологічних проектів «Знай! Люби! Бережи!».

Заходи в основній школі – це:

- 5) урочні індивідуальні та групові проекти (наприклад, «Ліс – легені нашої планети», «Видатні науковці», «Вода – джерело життя»), створення мультимедійних презентацій, буклетів (наприклад, «Вчені фізики», «Первоцвіти»);
- 6) загальношкільні проекти (наприклад, «Пластику друге життя»);
- 7) екскурсії (наприклад, «Заготівля лікарських рослин»);
- 8) виставки поробок з пластику, природного матеріалу;
- 9) фотовиставки (наприклад, «Природа наш дім – нам жити в ній»);
- 10) олімпіади з екології, учнівські міжшкільні конференції;
- 11) всеукраїнський просвітницький проект щодо сортування відходів «Я сортую».

Дослідницьку діяльність у початковій школі реалізували шляхом організації спостережень, проведення простих дослідів, екологічних акцій, конкурсів, екскурсій.

Варто зауважити, що в основній школі як на уроках, так і в гуртковій роботі проектно-дослідницька діяльність учасників сьогодні здійснюється з використанням цифрового вимірювального комплексу Ейнштейн – сучасної STEM-лабораторії.

Традиційними стали: екологічно-пошукові експедиції «Мій рідний край – моя земля», участь у МАН, секційні заняття НГУ «Паросток», участь в акціях «Зелений паросток майбутнього», «Майбутнє лісу у твоїх руках», «Чисте довкілля», робота в шкільному лісництві «Паросток», щорічні польові екологічні практики на Бутовій горі, робота на екологічній стежині «Бутова гора» і навчально-дослідних ділянках, участь у регіональних науково-практичних семінарах «Проектна технологія навчання хімії», робота в зразковому музеї В. І. Вернадського (проведення екскурсій).

Новими стали участь у:

1) міжрегіональній науково-практичній конференції «Сценарії майбутнього в світлі наукової спадщини В. І. Вернадського», де відбувся обмін досвідом між школярами Шишацької спеціалізованої школи ім. В. І. Вернадського та Дніпропетровської спеціалізованої школи еколога-економічного профілю № 67;

2) Scratch хакатоні – заході, що відбувається в рамках соціально-освітньої програми «ІТ-освіта в сільській місцевості». За допомогою візуальної мови програмування Scratch учні Шишацької школи разом із учителем розробляли і презентували проблему «Утилізація твердих побутових відходів».

Рефлексивно-узагальнювальний етап дослідно-експериментальної роботи (2018–2019 роки) окрім оброблення, систематизації й узагальнення результатів, одержаних під час теоретичного аналізу та констатувального й формувального етапів дослідно-експериментальної роботи, передбачав експериментальну перевірку ефективності розробленої моделі діяльнісного підходу у навчанні природничих предметів.

Ми вивчали ступінь задоволеності учнів шкільним життям (за методикою А. Андрєєвої); автономність – залежність особистості у навчальній діяльності (за методикою Г. Пригніної); мотивацію навчальної діяльності, а також навчально-трудова діяльності.

За результатом дослідження було виявлено, що 92% учнів початкових класів мають високий і середній рівень задоволення шкільним життям, а лише 8% – низький. Учні старших класів 63% – середній рівень, а 37% низький.

24% учнів початкових класів «незалежні» у навчальній діяльності, вони виявляють наполегливість, цілеспрямованість, упевненість у собі, схильність до самостійності у

виконанні робіт, 50% учнів спираються на допомогу педагога, орієнтуються на підказки, 26% – «невизначені» однаково виражені особливості, які властиві і I типу, і II типу.

У старших класах 39% – «незалежні», 45% – «залежні», 16% – «невизначені».

У початкових класах 79% учнів мають середній і високий рівень спрямованості на набуття знань, вони легко засвоюють навчальний матеріал, можуть виконувати доручення без зовнішнього контролю, виявляють цікавість до самостійної роботи і уважно слухають пояснення вчителя.

41% учнів старших класів відзначаються позитивним ставленням до навчання, але школа приваблює таких дітей переважно позанавчальною діяльністю. Учні комфортно почуваються у школі, однак часто відвідують її з метою спілкування з учнями та педагогами та для спільної праці. Пізнавальні мотиви у старшокласників сформовані меншою мірою і освітній процес цікавить мало.

Зауважимо, що за наслідками реалізації експерименту ми розраховували на вищі результати. Описаний же реальний стан пояснюємо недостатньою матеріально-технічною базою закладу, численними «мандрівними» учнями (35% учнів школи після 4-го класу переходять на навчання до іншого закладу загальної середньої освіти).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час виступів учителів – відповідальних виконавців дослідно-експериментальної роботи на заходах різних рівнів, зокрема:

1) районному семінарі-практикумі для заступників директорів з навчально-виховної роботи «Діяльнісний підхід у навчанні природничих предметів та гурткової роботі» (виступ Р. О. Ярової, заступника директора Шишацької спеціалізованої школи ім. В. І. Вернадського, з теми «Буденні практики шкільного дослідника-новатора»);

2) обласному науково-практичному семінарі «Діяльнісний підхід як основа реалізації державних освітніх стандартів», м. Карлівка (виступ Р. О. Ярової, заступника директора Шишацької спеціалізованої школи ім. В. І. Вернадського, з теми «Буденні практики шкільного дослідника-новатора»);

3) п'ятій методичній студії Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти «Міжрегіональна співтворчість шкіл новаторства Полтавщини та Кіровоградщини» (відеокаст В. А. Іваниці, директора Шишацької спеціалізованої школи ім. В. І. Вернадського);

4) Всеукраїнському круглому столі координаторів регіональних шкіл новаторства «Розвиток шкіл новаторства України в умовах імплементації Закону України «Про освіту» (доповіді В. А. Іваниці, директора, Р. О. Ярової, заступника директора, Шишацької спеціалізованої школи ім. В. І. Вернадського);

5) Всеукраїнському круглому столі «Психолого-педагогічні проблеми формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей» (доповіді В. А. Іваниці, директора, Р. О. Ярової, заступника директора, Шишацької спеціалізованої школи ім. В. І. Вернадського).

6) Досвід Шишацької спеціалізованої школи імені В.І. Вернадського презентовано на обласному Форумі педагогічних працівників експериментальних навчальних закладів у ПОППО (03.12.2015 р.); районному семінарі-практикумі для вчителів початкових класів та вихователів груп продовженого дня «Комунікативна самореалізація молодших школярів», обласному семінарі «Інноваційна діяльність опорної школи як об'єкт інноваційного менеджменту», розширеному засіданні кафедр ПОППО з нагоди урочистого святкування Днів науки, Європи в Україні «Науково-педагогічні ідеї Володимира Вернадського і Нова українська школа».

Результати експериментальної роботи висвітлено в публікаціях, що ввійшли до науково-методичного журналу «Науково-методичні записки ПОППО» (№8, 2016). У рамках експерименту розроблено й апробовано програму курсу за вибором «Пізнаємо природу. 5–6 класи» (автор В. М. Вітценко, учитель фізики). Авторська ідея програми курсу полягає в організації проєктно-дослідницької діяльності учнів як важливого напрямку STEM-освіти.

Отже, основні завдання, що були визначені у дослідно-експериментальній роботі, виконано, динаміка позитивних змін у розвитку ключових компетентностей і вмінь особистості учнів очевидна.

Перспективи діяльності полягають у наскрізній організації освітнього процесу на засадах діяльнісного підходу до вивчення змісту; в участі заходів різного рівня; співпраці, комунікації та творчості.

Відомості про автора:

Ярова Руслана Олександрівна – заступник директора з навчально-виховної роботи ОЗ «Шишацька спеціалізована школа ім. В. І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області».

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ,
ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

УДК 37.013.3

Ільченко О. Г., м. Київ

КАБІNET ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Розглядається необхідність обладнання кабінету цілісного світогляду, який у своєму складі об'єднує матеріальну базу для інтегрованого вивчення природничо-математичних і літературознавчих предметів, проведення занять у віртуальній реальності, обладнання для спостережень і досліджень у доквіллі, для краєзнавства.

Ключові слова: навчальний кабінет цілісного світогляду; природничо-математичний осередок; осередок віртуальної реальності; осередок взаємодії з літературними стилями; осередок доквілля.

The article considers the necessity of the equipment of a cabinet of a holistic outlook, which in its composition combines the material base for the integrated study of natural-mathematical and literary subjects, conducting classes in virtual reality, equipment for observation and research in the environment, for regional studies.

Key words: the study room of a holistic worldview; natural and mathematical center; virtual reality cell; the center of interaction with literary styles; environment center.

Постановка проблеми. Кабінет цілісного світогляду є новим для вітчизняної школи, як і розв'язання проблеми формування цілісного світогляду [3], що потребує такого кабінету. Заняття в ньому мають охоплювати всі види роботи, зокрема, пов'язані з інтеграцією змісту освіти, предмети природничо-математичного та літературознавчого циклу, що має забезпечуватися наявністю в кабінеті осередків: природничо-математичного, краєзнавчого, літературознавчого, осередку віртуальної реальності. Природничо-математичний осередок – це поєднання кабінету природознавства [1] та математичних дисциплін, у краєзнавчому осередку – міні-музей, енциклопедія шкільного роду, прилади для дослідження в доквіллі; в літературознавчому осередку учні зможуть переглянути уривки з фільмів, які допоможуть їхньому ознайомленню з героями літературних творів; осередок віртуальної реальності дасть можливість учням побувати у доквіллі минулих епох, різних країн, займатися ремонтом автомобіля, виконувати досліди у хімічній лабораторії, мандрувати по органах людини чи тварин тощо.

Необхідність кабінету цілісного світогляду зумовлена й тим, що у ЗОШ I–II ступенів, де учні навчаються до 9 класу включно і де обладнання окремих кабінетів (фізики, хімії, біології, географії, математики) економічно не виправдане, також потрібен кабінет цілісного світогляду.

Метою статті є висвітлення проблем, пов'язаних з обладнанням кабінету цілісного світогляду, та шляхів їхнього розв'язання.

Аналізу попередніх досліджень і публікацій. Інтеграція змісту предметів в інтегративно-предметній системі чи в інтегрованих курсах [1] необхідна для підвищення стану психічного і фізичного здоров'я молодих поколінь [5], формування цілісного світорозуміння кожного учня і холистичного світогляду суспільства [3]. На цей час відомо про ефективне використання кабінету «Доквілля» для початкової школи, в якому учні мають можливість готуватись до спостережень і досліджень на уроках серед природи, спостерігати за життєдіяльністю рослин і тварин, відвідати

міні-музей та побувати на міні-виставі в міні-театрі, працювати в міні-майстерні, виготовляючи «скульптури» за моделями природи тощо [2].

Інтегровані курси в початковій школі потребують кабінету цілісного світогляду, який разом з екологічною стежкою, шкільним технопарком може слугувати формуванню людини з переконанням у тому, що «багатства виробляються руками» [6, с. 183].

Навчальний кабінет – це підрозділ закладу освіти, обладнаний наочними посібниками, навчальним обладнанням, меблями і пристроями, що стосуються навчального предмета або системи навчальних предметів. У ньому проводяться уроки, гурткові, позакласні і факультативні заняття, здійснюється виховна робота з учнями та систематичне підвищення наукової, педагогічної, психологічної та методичної кваліфікації вчителів. Навчальний кабінет – складник навчального середовища, від якого на 29% залежить ефективність дидактичного процесу [4, с. 66].

Важливою проблемою, яка стоїть перед старшою школою, є проблема формування цілісного світогляду, цілісного світорозуміння. Без розв'язання її неможливо планувати дослідження високих рівнів інтелекту та соціальної зрілості випускників, підвищення стану психічного і фізичного здоров'я, сталого розвитку суспільства [1; 3].

Формування цілісного світогляду потребує відповідного навчального середовища, в тому числі його матеріального складника, елементом якого є кабінет цілісного світогляду. Крім того, в однокомплектній школі економічно доцільно мати кабінет цілісного світогляду замість 5 окремих кабінетів, незалежно від того, викладається зміст освітньої галузі в інтегрованому курсі чи в інтегративній системі окремих предметів.

Для створення кабінету цілісного світогляду необхідно наступне:

- визначити площу кабінету та лаборантського приміщення;
- скласти перелік приладів загального призначення, спільного для вивчення природничо-математичних, літературознавчих предметів, перелік натуральних об'єктів, колекцій спільних для вивчення всіх компонент освітніх галузей «Природознавство» та «Математика»;
- розробити каталог об'єктів дослідження в докільці, спільних для всіх компонент природознавства, математики, літератури та визначити прилади для роботи з ними.

На цей час розроблено каталог таблиць міжпредметного змісту, які виготовлено у відділі інтеграції загальної середньої освіти НАПН України, каталог екранно-звукових засобів навчання, спільних для всіх компонент курсу природознавства. Укладено каталог інструментів і приладів для виконання проєктів, створення моделей під час уроків природничо-математичних предметів.

Розроблено каталог демонстраційних приладів, приладів для лабораторних робіт, лабораторних практикумів, матеріалів, необхідних для їх виконання, моделей, специфічних для вивчення кожної з компонент курсу природознавства [1].

Навчальне обладнання, посібники та прилади зберігаються в кабінеті за розділами програми і за класами з урахуванням потреби у використанні. Демонстраційне обладнання та обладнання для лабораторних робіт зберігається окремо. Прилади загального призначення виділяються в окремий розділ. Для однотипних приладів і роздаткового матеріалу використовуються лотки, укладки.

Для зберігання приладів та обладнання кабінет оснащується відповідними меблями та пристроями.

Таблиці зберігаються в спеціальних шафах-ящиках. Прилади для лабораторних робіт матеріали і реактиви зберігаються в лотках і боксах, як правило, за комплектами приладів однієї назви. Місця для зберігання нумеруються і позначаються відповідними написами. До лотків і боксів кріпляться відповідні етикетки.

Технічні засоби навчання (ТЗН) в кабінеті цілісного світогляду умовно поділяємо на два складника:

- перший – це спеціальні навчальні посібники або носії аудіовізуальної інформації;

– другий – це апаратура, за допомогою якої подається інформація. У зв'язку з цим використання ТЗН має два аспекти – педагогічний і технічний.

Педагогічний аспект охоплює питання, пов'язані зі створенням носіїв навчальної інформації відповідно до дидактичних вимог освітнього процесу і розробки методики їх застосування [1]. Технічний аспект стосується створення необхідної для використання носіїв навчальної інформації апаратури, яка б відповідала педагогічним і технічним вимогам.

Педагогічний і технічний аспекти взаємопов'язані. Учитель повинен створювати або підбирати такі носії навчальної інформації, які б повністю відповідали наявній апаратурі.

Технічні засоби навчання класифікуються за трьома основними ознаками: за призначенням, за функціями, які вони виконують, і за способами впливу на учнів [1].

За призначенням ТЗН діляться на дві групи: ТЗН широкого та спеціального призначення.

ТЗН широкого призначення використовуються в усіх формах навчальних і позанавчальних занять, на всіх рівнях освіти, в усіх класах, для всіх учнів, при вивченні всіх навчальних дисциплін з навчальною, виховною, розвивальною і контролюючою метою. До них належать: телебачення, кіно, звукозапис та його відтворення, радіо, візуальні статичні засоби, технічні засоби контролю.

До ТЗН спеціального призначення належать комп'ютери, калькулятори, копіювальні апарати, демонстраційні стенди, прилади і пристрої, макети, які подають різноманітну інформацію спеціального призначення.

Апарати для використання носіїв інформації досить дорогі. Серед них: програвач, магнітофон, музичний центр, діапроектор, телевізор, відеомагнітофон, програвач компакт-дисків, комп'ютер. Вищеперелічені пристрої доцільно не розпоршувати по окремих кабінетах, а тримати в одному приміщенні за умови, що їх буде обслуговувати кваліфікований працівник.

Значний інтерес для учнів представляє голограма. Це оптичний запис зображень об'єктів, який отриманий на фоточутливому матеріалі за допомогою лазерного випромінювання. Користуючись голограмою можна спостерігати об'єкт вивчення в об'ємі, кольорі, з різних боків.

Кабінет цілісного світогляду в загальноосвітній школі може дозволити використання ТЗН під час вивчення всіх компонентів освітніх галузей «Природознавство», «Математика», «Мова і література», економічно вигідним утримання лаборанта-техніка, оскільки цей працівник буде обслуговувати не кілька кабінетів, а один.

Обладнувши кабінети, потрібно використати для демонстрації цілісності змісту освіти дидактичні картини, муляжі. При плануванні змісту дидактичних картин і муляжів можна значною мірою втілити ідеї цілісності природи, невід'ємності природного, створеного людиною і суспільного довкілля, впливу діяльності людини на природу. Оскільки такі наочні засоби можуть використовуватися тривалий час, вони мають бути естетично довершеними і науково обґрунтованими, а отже, цінними.

У відділі інтеграції змісту загальної середньої освіти розроблено проєкт оснащення кабінету цілісного світогляду відповідно до мети – досягнення учнями знань цілісності змісту освіти та сформованості у них наукової картини світу, образу світу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Кабінет цілісного світогляду – елемент навчального середовища старшої школи, який обумовлює виконання програм з предметів природничо-математичного, літературознавчого циклів та інших предметів, які потребують формування цілісного світогляду, роботи учнів у віртуальній реальності; досягнення результатів навчання, відповідних новій Освіті ХХІ ст. [3], умовам формування особистістю свого життєствердного національного образу світу, потребі суспільства в цілому світогляді як умові збереження людства на Землі. Обладнання кабінету потребує зусиль і значних матеріальних затрат, але цілісний світогляд молодих поколінь – умова високоінтелектуального, екологічного виховання, економічного успішного суспільства [1; 3; 5].

Список використаних джерел

1. Методика навчання природознавства в старшій школі : метод. посіб. / [К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, В.Р. Ільченко та ін.]. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
2. Ільченко О. Г. Методичні рекомендації організації кабінету доквілля. Полтава : Наук.-метод. центр інтеграції змісту освіти АПН України, 2000. 20 с.
3. Weizsaecker E., Wijkman A. Римский клуб, юбилейный доклад. Вердикт: «Старый Мир обречен. Новый Мир неизбежен!» («Come On!»). URL : <https://matveychev-oleg.livejournal.com/6653054.html>
4. Матвієнко П. І. Комплексна оцінка дидактичного процесу. Полтава : Довкілля-К, 2005. 216 с.
5. Базарный В. П. Главная опасность для цивилизации. *Народное образование*. 1998. № 9–10. С. 157–165.
6. Грамматика любви : [наук.-публіц. вид.] / уклад. В.Р. Ільченко; під ред. В.Р. Ільченко, В.А. Продаєвича. Полтава, Одеса : 2017. 304 с.

Відомості про автора:

Ільченко Олексій Георгійович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

УДК 37.013.3

Чарченко П. С., м. Полтава

ПОГЛЯД КРИЗЬ МАЙБУТНЄ: НАВЧАТИ, ВИКОРИСТОВУЮЧИ ВІРТУАЛЬНУ РЕАЛЬНІСТЬ

Присвячено дослідженню сутності понять “віртуальна реальність”, “доповнена реальність”, “змішана реальність”. На основі аналізу наукових праць закордонних учених досліджено сфери застосування віртуальної реальності. Визначено переваги та недоліки застосування VR технології в освітньому процесі.

Ключові слова: віртуальна реальність, доповнена реальність, змішана реальність, інформаційні технології, освіта.

This article is devoted to the investigation of the essence of such definitions as “Virtual Reality”, “Augmented Reality”, “Mixed Reality”. On the basis of the analysis of scientific works of foreign researchers the spheres of application of virtual reality have been investigated. The advantages and disadvantages of using VR technology in the educational process have been determined.

Key words: virtual reality, augmented reality, mixed reality, information technologies, education.

Постановка проблеми. У сучасній системі освіти все чіткіше проявляється потреба у механізмах сприйняття, що дозволяють залучити учнів у процес засвоєння нових знань. Уже із середньої школи не кожна дитина готова до того обсягу знань, який дає типова шкільна освіта. Для вирішення цієї проблеми вже знайдено рішення – використання віртуальної, доповненої та змішаної реальностей.

Аналіз раніше виконаних досліджень і публікацій. Розвиток інформаційних технологій зумовив актуальність досліджень особливостей їхнього використання в різних сферах людського життя. Зокрема аналізом сутності понять, що стосуються віртуальних

технологій і дослідженням їхніх можливостей займалися такі зарубіжні науковці як Дж. Байленсон, О. Войскунский, С. Карелов, П. Кенні, Н. Лібераті, П. Мілграм, Г. Ріва, В. Селіванов, Л. Селіванова, М. Слатер та ін.

Однак механізми використання віртуальної реальності в освіті залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є аналіз сутності та специфіки віртуальних технологій у контексті освітнього процесу.

Викладення основного матеріалу. Віртуальна реальність (англ. Virtual Reality, скор. VR) – створений із використанням технічних засобів, світ яких передається людині через його відчуття: зір, слух, нюх, дотик тощо. Інакше кажучи, це комп'ютерна тривимірна модель фізичного середовища, у якому користувач може рухатися та взаємодіяти з об'єктами, що в ньому містяться. Ці віртуальні об'єкти зв'язані певною поведінкою і динамічними властивостями, які також визначають повний діапазон маніпуляцій, які користувач може виконувати з ними (наприклад, вибір, натискання, обертання, зміна розміру тощо). В мультикористувацьких віртуальних середовищах (MUVE) двоє чи більше користувачів розміщуються в одному віртуальному місці та мають можливість для спілкування та спільної роботи з використанням аватарів, які являють собою персоналізовані графічні відображення себе у віртуальному світі, що безпосередньо контролюється користувачем, у режимі реального часу. Однак віртуальні середовища можуть включати в себе інші соціальні об'єкти, на які користувачі не впливають, але які управляються самим комп'ютером за допомогою програми штучного інтелекту (втілення віртуального агента) [7, с. 64–68; 8, с. 254–281]. Віртуальна реальність або віртуальне середовище імітує як дію, так і реакції на дію. Людина занурюється в неї за допомогою спеціальних пристроїв (найчастіше VR-шоломів) і не може бачити те, що відбувається в реальному світі. Завдяки цьому створюється ефект присутності у зовсім іншому місці. Простий приклад – VR-ігри. Користувач надягає шолом і потрапляє в інший, віртуальний простір, з яким і взаємодіє [9].

Доповнена реальність (англ. Augmented Reality, скор. AR) – технологія інтерактивної комп'ютерної візуалізації, яка дозволяє доповнити зображення реального світу віртуальними елементами і відображає його на екрані пристрою. Ця технологія формує здатність сприйняття користувачів в реальному світі, а не створює альтернативний світ [10, с. 189–216]. Доповнена реальність не змінює середовище людини, а лише привносить у нього штучні елементи, на кшталт інформації про погоду або спливаючого перед очима повідомлення про отримання e-mail. Ключовий момент полягає в тому, що цифровий контент не прикріплений до простору [11, с. 282–292; 12].

Змішана реальність (англ. Mixed Reality, скор. MR) – це оточення, яке створено з прив'язкою до реального світу. У змішаній реальності в середовище людини додаються віртуальні предмети, які прикріплені до свого місця в просторі для того, щоб спостерігач сприймав їх як реальні. Наприклад, створення віртуальної картини на стіні – це змішана реальність. Порожня кімната, обставлена віртуальним кріслом, диваном і торшером – це теж змішана реальність. Суть технології полягає в тому, щоб привнести віртуальні об'єкти, що виглядають максимально правдоподібно, в реальний світ. Максимізація правдоподібності і можливість взаємодії з віртуальним об'єктом – ключові моменти в змішаній реальності [13, с. 156–163].

З технічної точки зору основними компонентами системи віртуальної реальності є пристрої введення-виведення та модельований сценарій (тобто віртуальне середовище). Пристрої введення дозволяють користувачу взаємодіяти з віртуальним світом, фіксуючи дії користувача (рухи голови, кінцівок і пальців) і відсилаючи цю інформацію до комп'ютера. Платформи віртуальної реальності також включають у себе різноманітні пристрої стеження (наприклад, рукавички для передавання даних, датчики положення голови, стеження за очима), вказівні пристрої (трекбол, джойстик), аудіопристрої (об'ємне звучання, запис аудіо, розпізнавання мови). Пристрої виведення передають користувачу неперервну комп'ютерну інформацію шляхом багатьох сенсорних модальностей: візуального, слухового, нюхового і

тактильного зворотного зв'язку. Однак для більшості додатків віртуальної реальності зір є найважливішою сенсорною модальністю, яка зазвичай реалізується за допомогою стаціонарних дисплеїв (проекційні та акваріумні) чи дисплеїв, що встановлюються на голові [7, с. 64–68; 8, с. 254–281].

Застосування зміненої реальності дозволяє використовувати такі можливості, які в реальності не змогли б бути реалізовані, або були б затратні як за часом, так за фінансовими ресурсами. Технології зміненої реальності кардинально змінюють наше навчання та роботу, спілкування з друзями, розваги [14, с. 1–11].

Лідери в області візуальних обчислень сьогодні приділяють велику увагу розвитку цих технологій, починаючи від ігор і проектування, закінчуючи лікуванням, реабілітацією та іншими проектами. Віртуальна реальність застосовується також в традиційних компетенціях, таких як промисловість, фермерська діяльність тощо.

Області застосування технологій зміненої реальності майже безмежні:

сфера освіти:

- астрономія («Universe Sandbox 2», «Apollo 11 VR»);
- географія, екологія («Google Earth VR», «My Way VR»);
- історія, археологія («The VR Museum of Fine Art», «Titanic VR», «King Tut VR»);
- біологія, анатомія («3D Organon VR Anatomy», «The Body VR», «Anatomy 4D», «Surgeon Simulator: Experience Reality»);
- психологія («InMind 2 VR»);
- фізика («PhysicsPlayground»);
- хімія («MEL Chemistry VR»);
- алгебра і початки аналізу та геометрія («VR MATH», «VR Geometry Tutor»);
- трудове навчання («Job Simulator»);
- фізична культура («The Thrill of the Fight – VR Boxing»);
- образотворче мистецтво («Tilt Brush», «Dreams»);
- дистанційна освіта;

виробництво (вивчення виробничих процесів, проектування складних механізмів, наприклад, в нафтогазовій галузі, будівництві, проектуванні комплексних технологічних об'єктів і споруд);

медицина (віртуальні операційні, реабілітаційні центри);

дизайн (інженерний, графічний);

туризм (віртуальні тури);

сфера продаж (візуалізація кінцевого продукту в голорумі);

дослідницька діяльність (симуляція фізичних / хімічних процесів, експериментальні, науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи);

так звані «серйозні ігри» – моделювання і симуляція надзвичайних ситуацій (військова справа, розробка родовищ, МНС).

У чому перевага зміненої реальності? Застосування цих технологій дозволяє:

- зробити навчальні матеріали зрозумілішими та цікавішими для учнів;
- досягти повного занурення в процес навчання за рахунок 3D-візуалізації та елементів гейміфікації;
- дати учневі безпосередній, не теоретичний, досвід;
- зменшити вплив відволікаючих факторів, що заважають сприйняттю інформації;
- пояснити складні для розуміння явища та предмети;
- створити середовище, яке сприймається людиною через органи чуття.

Уявіть: учителю більше не потрібно монотонно або, навпаки, надмірно старанно розповідати, наприклад, про єгипетські піраміди й особливості їхнього будівництва. За допомогою шоломів віртуальної реальності можна прямо за партою відправитися в похід по тунелях з саркофагами, почути шарудіння лабіринтів і самостійно оцінити ключові історичні події, що розгорнулися тисячі років тому. Фактично, такі технології дозволяють

змоделювати комфортні умови для отримання нових знань, а особливо – для освіти дітей, підлітків і молоді. За учня ніхто не розмірковує, він сам переосмислює все сприйняту інформацію.

Але чи здатні технології зміненої реальності допомогти в навчанні дорослим людям? Безумовно. При проведенні експериментів для перевірки ефективності використання віртуальної реальності при навчанні з дорослими і людьми похилого віку було виявлено, що після роботи в віртуальному біологічному середовищі показники у вирішенні біологічного тесту збільшилися в 3,2 рази. У мисленні 76,4% піддослідних перейшли від рівня неспрямованого аналізу через синтез до спрямованого та змішаного. Це свідчить про суттєвий розвиток процесуальних характеристик мислення [4, с. 378–391].

Технології зміненої реальності стають доступнішими, адже зараз для їхнього використання на базовому рівні необхідно мати тільки сучасний смартфон. Буквально за кілька років магазини мобільних додатків наповнилися тисячами програм із підтримкою технологій зміненої реальності. Не тільки стартапи, але й великі компанії пропонують свої рішення в області віртуальної реальності для освітніх цілей. Наприклад, особливу популярність в Європі отримав проєкт «CLASSVR». Його творці пропонують не просто повноцінний набір засобів віртуальної реальності (пристрій + програмне забезпечення), а й комплексне рішення, що дозволяє здійснювати масове навчання. За допомогою такого набору можна вести навчання не тільки в невеликих групах, але й у самих справжніх навчальних класах із великою кількістю учнів. У рамках проєкту вчителі можуть самостійно за допомогою адаптованого і зрозумілого інтерфейсу формувати плани, розробляти програми і створювати візуальні елементи навчального курсу. Крім того, вчителям абсолютно не потрібно мати будь-які навички в програмуванні. Наочні ілюстрації можна запозичити з бази розроблених сюжетів, у тому числі завантажити додатковий контент.

Мабуть, найбільш наочне застосування технологій віртуальної реальності можливе при вивченні точних та інженерних наук. Проєкт Х. Кауфмана і Б. Мейєра «PhysicsPlayground», орієнтований на моделювання фізичних експериментів в області механіки, має величезну кількість інструментів для аналізу впливу сили, маси, траєкторії, швидкості та інших характеристик об'єктів фізичного світу і дозволяє детально вивчати процеси, що відбуваються, та експериментувати в тривимірному віртуальному просторі, виключаючи витрати на оригінальні випробування. Програма функціонує на сучасному фізичному ядрі, який спочатку створювався для геймінгу, однак його можливості з лишком забезпечують реалізацію освітніх завдань на практиці.

Формати зміненої реальності в освіті можуть бути різними, однак їх переваги перед очним навчанням очевидні. Передавання досвіду і картинки за допомогою технологій зміненої реальності в першу чергу обумовлені ефективністю залучення, а, отже, вдосконаленням освітнього процесу. Змінена реальність радикально перетворює принцип наочності, створюючи подобу реальних об'єктів за рахунок інформаційного моделювання.

Плюси застосування технологій зміненої реальності:

– *екологічність*. Технології зміненої реальності, що на даний час використовуються у навчанні, як правило, не шкодять довкіллю та є екологічнішими, ніж традиційні мультимедійні засоби (наприклад, в шоломах віртуальної реальності використовуються монітори з технологією OLED, які не випромінюють, крім фотонів світла, жодних часток, при цьому навіть рідкокристалічні дисплеї мають незначне випромінювання);

– *наочність*. За допомогою зміненої реальності учні можуть виявитися в центрі стародавнього міста, який у реальності вже не існує, можуть відправитися в подорож по людському організму, «висадитися» на поверхні будь-якої відомої планети або спостерігати за утворенням атомів;

– *інтерактивність*. Змінена реальність дозволяє не тільки спостерігати за тим, що відбувається від першої особи в режимі 3D, а й активно брати участь в освітньому процесі, проводити експерименти на мікро- і на макрорівні, отримувати різні результати в залежності від способу дії учня [15, с. 752–762; 16, с. 1–11];

– *безпека*. Одна з найважливіших особливостей зміненої реальності, завдяки якій користувачі можуть проводити складні медичні операції, проводити небезпечні для життя наукові експерименти, вчитися літати на будь-якому типі літального апарату без ризику для їх життя і життя інших людей;

– *економія часу і фінансових коштів на конкретний освітній процес*. Наприклад, у зміненій реальності учні мають можливість використовувати необмежену кількість хімічних реактивів для дослідів або інших ресурсів. Одного разу створена інтерактивна модель зміненої реальності операцій на серці дозволить навчити необмежену кількість учнів по всьому світу протягом декількох років актуальності цієї моделі, причому для даного процесу не буде потрібно коштовне медичне обладнання та інструменти. Ясна річ, цей метод навчання жодним чином не замінює реальну практику, а тільки допомагає максимально до неї підготуватися.

Мінуси застосування технологій зміненої реальності:

– *складність створення моделей*. Досвід користувача у віртуальній реальності значним чином залежить від ступеню занурення його у віртуальний світ [17; 18], від ступеню опрацювання віртуального середовища, тому в даний час створення навчальних матеріалів зміненої реальності – процес досить трудомісткий, як з людських ресурсів, так і по обчислювальних потужностей. Необхідно не тільки мати глибокі знання про суть процесу / об'єкта для вивчення, а й грамотно розробити навчальну модель в спеціалізованому середовищі;

– *обмеженість*. Необхідно розуміти, що при всій реалістичності й наочності, ті матеріали віртуального світу, які учні можуть використовувати в своїй освітній діяльності – це моделі реального світу. Отже, вони повинні бути добре вивчені і верифіковані. Таким чином, не вивчені / не до кінця вивчені процеси в реальному житті вивчати за допомогою зміненої реальності неможливо;

– *високий рівень цін на комплекси для зміненої реальності і фінансових витрат на розробку ПЗ*. Через відносну новизну технології комплекси для зміненої реальності потребують значних коштів – від 20 тис. грн. (автономний шолом віртуальної реальності, наприклад, Oculus Quest) до 30 тис. грн. (шолом віртуальної реальності HTC Vive з потужним системним блоком), а затрати на розробку ПЗ складають від 500 (часткове фінансування) до 1 тис., а при підвищеній складності сцени, до 2,5 тис. дол. за сцену. Зрозуміло, є й бюджетні версії, наприклад, окулярів віртуальної реальності, але треба розуміти, що вони істотно поступаються щодо комфортності проведення навчання та якості зображення;

– *недосконалість сучасних систем зміненої реальності, погіршення самопочуття користувачів при тривалому використанні цієї технології*. Багато користувачів скаржаться на нездужання, нудоту і головний біль після певного часу перебування у зміненій реальності. Відбувається це через різницю в якості зображення і в часі між поворотом голови і відображення нової картини віртуальної реальності. Щоб цього не відбувалося, вся система і окуляри зміненої реальності повинні показувати картинку віртуального світу з частотою не менш 90 кадрів у секунду і мати затримку за часом від повороту голови, поки не з'явиться нова картинка не більше 20 мілісекунд. На даний момент виробники засобів віртуальної реальності працюють над цим завданням і рекомендують робити перерву, як мінімум, кожні 30 хвилин після занурення у віртуальний світ.

Серед старшого покоління іноді можна почути думку про віртуальну залежність, про небезпеку «піти і не повернутися» з віртуального світу. Але аналіз, проведений О.Є. Войскунським [1], відносно різниці між станом присутності (основою віртуальної реальності) та зміненим станом свідомості (дія хімічних препаратів, гіпнозу тощо), чітко показав, що перебування у віртуальній реальності, на відміну від зміненого стану свідомості, не характеризується відчуттями «виходу з тіла», роздвоєності свідомості, присутності «вищого розуму», не знижує ступінь рефлексії, не викликає неадекватності мислення, не призводить до втрати волі.

На даний час багато компаній і організацій за кордоном використовують змінену реальність для освіти. Були проведені експерименти з віртуальною реальністю, що доводять високий рівень засвоєння знань учнями. Компанія VRARlab провела дослідження ефективності застосування віртуальної реальності в освіті, в якому брали участь понад 150 осіб – учні та їхні батьки.

Учасники експерименту, потрапляючи у віртуальну реальність, спостерігали працюючий електричний ланцюг із джерелом струму, далі вони потрапляли всередину провідника, вивчаючи рух заряджених частинок на атомному рівні, кристалічну решітку і будову самих атомів. Після закінчення уроку, який тривав близько 7 хвилин, учасники пройшли тести з вивченої тематики. Результати тесту показали, що 92% відповіли правильно на всі питання тесту, що демонструє високий рівень засвоєння знань.

Вченими, що досліджували ефективність використання віртуальної реальності при навчанні, було відзначено, що навчання у віртуальній реальності істотно впливає на зростання пізнавальної мотивації та інтересу у учнів (98% піддослідних). Основні результати полягали в тому, що навчання у віртуальній реальності покращує відповіді по тестам з відповідних тем в учнів з поганою успішністю на 40–50%, у відмінників і талановитих – в 2 і більше разів (100%). [4, с. 378–391]. При цьому в учнів часто відзначалося раптове розуміння існуючих відносин і структури цілісної ситуації за допомогою інсайту, хоча до використання віртуальних програм у учнів спостерігалось істотне нерозуміння наукових закономірностей [5, с. 384–392; 6, с. 351–354].

За даними П. А. Побокіна, математичні навчальні програми у віртуальній реальності покращують відповіді по тестам із відповідних тем у школярів у середньому у 1,5 рази, причому покращують у 90% учнів [2, с. 269–271; 3, с. 218–222].

У ході експериментів були виявлені зміни психічних станів учнів та значне підвищення стану ейфорії. Судячи з відгуків піддослідних, віртуальна реальність викликає значний інтерес і захоплення через якість виконаних у віртуальному середовищі об'єктів і процесів та загального фону середовища в цілому, що може, в свою чергу, вказувати на причини підвищення стану ейфорії. Активация і позитивне самопочуття після роботи в віртуальній реальності збільшилися на 8%, спокій підвищився на 5%, але робота з віртуальною реальністю значно підвищує збудження на 10%. Виходячи зі спостережень за учнями, можна зробити висновок, що такі методи роботи викликають у дітей значний інтерес у порівнянні з традиційними методами навчання [4, с. 378–391].

З вищенаведеного очевидно, що навчальні програми, створені у віртуальній реальності, мають високий потенціал стимулювального впливу на процесуальні й операціональні характеристики мислення учня, креативність, на формування специфічно пізнавальної мотивації, інтересу до навчання і створення позитивних, гармонійних психічних станів.

Ці та інші особливості зміненої реальності свідчать про її переваги (по відношенню до традиційної, настільно-друкованої презентації змісту освіти), можливості використання в навчанні, тренінгах навичок та інших сферах, починаючи з молодшого шкільного віку.

Наші учні сьогодні – це наше майбутнє завтра, тому сучасній молодій людині важливо відповідати вимогам динамічного та мінливого зовнішнього світу, а оскільки технології віртуальної й доповненої реальності стрімко стають невід'ємною його частиною, то важливо, щоб уже на етапі навчання в освітніх установах учень мав навички роботи в різних технологічних середовищах, у тому числі, вмів працювати з технологіями зміненої реальності.

Висновки. У цілому, завдяки можливостям технологій віртуальної реальності візуалізувати складні й розрізнені дані в єдину, наочну модель досліджуваного об'єкта або процесу, яка дозволяє експертам у повній мірі використовувати свою інтуїцію і зорову пам'ять при різних дослідженнях, наприклад, у біології, історичних реконструкціях тощо, можливості технологій віртуальної реальності для навчання і досліджень мають надзвичайно високий потенціал застосування.

Список використаних джерел

1. Войскунский А. Е. Психология и интернет. Москва : Акрополь, 2010. 439 с.
2. Побокин П. А. Информационные технологии как одно из средств активизации мыслительного процесса учеников. *Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии*: материалы всеросс. конфер. с иностр. участ. [Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова]. Москва : МГУ, 2013. С. 269–271.
3. Побокин П. А. Целесообразность использования средств виртуальной реальности в курсе стереометрии. *Психология когнитивных процессов* [под ред. Егорова А.Г., Селиванова В.В.]; материалы 4-ой всеросс., науч.-практ. конфер.: сб. стат. Смоленск : Универсум, 2013. С. 218–222.
4. Селиванов В. В., Селиванова В. В. Виртуальная реальность как метод и средство обучения [Текст]. *Образовательные технологии и общество*. 2014. Т. 17, № 3. С. 378–391.
5. Сорочинский П. В. Влияние образовательной виртуальной реальности биологической тематики на мышление и психические состояния школьников старших классов. *Известия СмолГУ*, 2013. №2., Т. 22. С. 384–392.
6. Сорочинский П. В. Развитие понятийного мышления субъекта средствами виртуальной реальности. *Человек, субъект, личность в современной психологии* [ред. А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко]. Москва : ИП РАН, 2013. Т. 2. С. 351–354.
7. Bailenson J. N. Avatars. *Encyclopedia of Human-Computer Interaction*. Berkshire : Publishing Group : Great Barrington, MA, USA, 2004. P. 64–68.
8. Kenny P., Parsons T. Embodied conversational virtual human patients. *In Conversational Agents and Natural Language Interaction : Techniques and Effective Practices*. USA, PA : IGI Global : Hereshey, 2011. P. 254–281.
9. Slater M., Sanchez-Vives M. Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*. URL : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frobt.2016.00074/full>
DOI:10.3389/frobt.2016.00074
10. Liberati N. Technology, Phenomenology and the Everyday World: A Phenomenological Analysis on How Technologies Mould our World // *Human Studies*. 2006. 39(2). P. 189–216. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10746-015-9353-5>
11. Milgram P. Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. *SPIE Telemanipulator and Telepresence Technologies*. 1994. P. 282–292.
12. Furht B. *Handbook of augmented reality*. Springer, 2011. URL : <http://dblp.uni-trier.de/db/books/daglib/0027797.html>
13. Lackey S., Shumaker R. Virtual, augmented and mixed reality. *Lecture notes in computer science*. Cham : Springer, 2016. P. 156–163. DOI : <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39907-2>
14. Poore J., Carter P., Bailenson J., Bombari D. Studying social interactions through immersive virtual environment technology: virtues, pitfalls, and future challenges. MS. Mast, E. Canadas. *FrontPsychol*. 2015. P. 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00869
15. Bohil C.J., Alicea B., Biocca F.A. Virtual reality in neuroscience research and therapy. *Nature Reviews Neuroscience*. 2011. V. 12. P. 752–762.
16. Parsons T.D. Virtual Reality for Enhanced Ecological Validity and Experimental Control in the Clinical, Affective, and Social Neurosciences. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2015. V. 9. P. 1–19.
17. Lombard M., Biocca F., Freeman J., IJsselsteijn W., Schaevitz R. *Immersed in Media. Telepresence Theory, Measurement & Technology*. Springer : Heidelberg, Germany, 2015. 332 p.
18. Riva G., Waterworth J., Murray D. *Interacting with Presence: HCI and the Sense of Presence in Computer-Mediated Environments*. Murray, Germany, Berlin: De Gruyter, 2014. 188 pp.

Відомості про автора:

Чарченко Павло Станіславович – кандидат педагогічних наук, методист відділу методики та методології формування цінностей ПОППО ім. М. В. Остроградського.

ЯКІ ТИПИ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ ДОЦІЛЬНО ВИКОРИСТОВУВАТИ В ОСЕРЕДКУ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНОМУ КАБІНЕТІ ЦІЛІСНОГО СВІТОГЛЯДУ

Присвячено роз'ясненню загальноприйнятої в науковому середовищі типізації пристроїв віртуальної реальності та аналізу типів цифрового контенту, який доцільно використовувати, працюючи в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду.

Ключові слова: віртуальна реальність, типи шоломів віртуальної реальності, типи цифрового контенту, інформаційно-цифрова компетентність, інформаційно-комунікативні технології в освіті.

The article is devoted to the explanation of commonly used in the scientific environment typing devices of virtual reality and analysis of types of digital content, which it is expedient to use when working in the cell of virtual reality in the study unit of a holistic worldview.

Key words: virtual reality, types of virtual reality helmets, types of digital content, information and digital competence, information and communication technologies in education.

Постановка проблеми: У зв'язку з необхідністю використання у закладах освіти систем віртуальної реальності вчителям потрібно розуміти, які існують типи пристроїв віртуальної реальності та які типи цифрового контенту доцільно використовувати в осередку віртуальної реальності у навчальних кабінетах, зокрема в кабінеті цілісного світогляду.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Сучасний період інформатизації освіти характеризується пошуком шляхів створення віртуальних навчальних середовищ, які відповідають новій парадигмі освіти та враховують психолого-педагогічні особливості поведінки учнів у цих середовищах та специфіки навчальних предметів.

Аналіз наукової та методичної літератури показує, що проблемі використання інформаційних технологій у процесі навчання присвячено достатня кількість праць і досліджень, у яких розглядаються наступні аспекти: організація та управління навчальною діяльністю в комп'ютерно-орієнтованому середовищі (П. С. Атаманчук, В. Ю. Биков, М. І. Жалдак); інтегративні підходи до створення засобів нових інформаційних технологій (В. В. Гриншкун, В. П. Мозолін та ін.); активізація пізнавальної діяльності та розвиток творчих здібностей учнів засобами ІКТ в процесі навчання (В. Е. Краснопольський, Н. П. Литкіна, І. О. Теплицький); організація навчальної діяльності у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі та проектування інформаційно-освітнього середовища (Ю. О. Жук, Ю. В. Заболотня, О. І. Іваницький, О. М. Соколюк, С. П. Стецик); формування інформатичної компетентності учнів на уроках фізики (Л. Г. Карпова, О. В. Ліскович, О. П. Пінчук, В. Д. Шарко); використання інформаційних технологій у шкільному навчальному експерименті (С. П. Величко, В. О. Извозчиков, Л. М. Наконечна, Ю. М. Орищин, Н. Л. Сосницька та ін.).

Психолого-педагогічні проблеми комп'ютерного навчання висвітлювалися в працях Ю. Д. Бабаєвої, О. Є. Войскунського, П. Л. Гальперіна, О. В. Давискиби, В. П. Зінченко, О. В. Долженко, Л. М. Кутєпової, В. Л. Латишева, В. Я. Ляудис, О. С. Меньяйленка, Н. Ф. Талізіної, О. К. Тихомирова, І. В. Сальник та ін.

Особливості сприйняття і формування образу світу висвітлювались у працях В. А. Барабанщикова, О. М. Леонтьєва, К. Ж. Гуз [3] та ін.

Експериментальне дослідження використання віртуальної реальності в школі та вплив віртуальної реальності на формування особистості висвітлюється в працях В. В. Селіванова, Л. Н. Селіванової та ін. [4].

Метою статті є опис обладнання, яке доцільно використовувати в осередку віртуальної реальності в навчальному кабінеті цілісного світогляду – цифрового контенту тощо.

Викладення основного матеріалу дослідження. Цифровий контент – це інформація, а також продукти, які поширюються в електронному вигляді по спеціальних каналах для експлуатації на цифрових пристроях: комп'ютерах, планшетах, смартфонах, шоломах віртуальної реальності тощо.

Упродовж останніх шести років, автор статті набув практичного досвіду створення таких типів цифрового контенту як: фото, відео, програми для комп'ютерів, мобільні додатки, фото та відео на 360 градусів, додатків для шоломів віртуальної реальності з частковим ступенем занурення, а також додатків для шоломів віртуальної реальності з повним ступенем занурення.

Крім того, автор має досвід роботи з типами пристроїв віртуальної реальності, що відносяться до систем без занурення, систем часткового і повного занурення.

У цій статті намагаємось використати свій досвід для того, щоб пояснити педагогам те, які існують типи систем віртуальної реальності і доцільність використання того чи іншого цифрового контенту в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду.

Іноді, читаючи зарубіжну літературу, присвячену темі віртуальної реальності, або, продивляючись технічні характеристики шоломів віртуальної реальності, можна побачити абревіатури 3DOF і 6DOF.

DOF (Degrees Of Freedom, ступені свободи або ступені занурення) – це кількість напрямків, у яких об'єкт може переміщуватись або обертатися в тривимірному просторі. Пристрій віртуальної реальності з частковим ступенем занурення або 3DOF може відстежувати орієнтацію вашої голови, знаючи куди ви дивитеся. Матимемо три осі обертання: хитання головою, поворот чи нахил вліво і вправо, нахил уперед чи назад.

Пристрій віртуальної реальності з повним ступенем занурення або 6DOF відстежує і орієнтацію, і положення, отримуючи інформацію, куди ви дивитеся, а також де ви знаходитесь в просторі. Таке відстеження називають позиційним [6].

Наразі в науковій літературі існує наступна типізація пристроїв віртуальної реальності, що розроблена Р. С. Калавским у 1996 році:

1. Системи без занурення або не імерсивні системи (Non Immersive Systems) до них відносяться настільні комп'ютери [5], ноутбуки, сенсорні мобільні телефони та інші пристрої, за допомогою яких користувач може взаємодіяти з програмно створеним середовищем, його об'єктами і процесами, при цьому не маючи ілюзії, що він знаходиться в цьому віртуальному просторі.

2. Системи з повним зануренням або імерсивні системи (Fully Immersive Systems) до них відносяться потужні системи, що дають користувачеві досвід найближчий до реальності, через високу реалістичність об'єктів чи високу якість графіки.

Прикладом таких систем є кабінети симулятори літаків [5], шоломи віртуальної реальності з повним ступенем занурення або 6DOF тощо. Системи цього типу створюють у користувача ілюзію знаходження в іншому місці з можливістю рухатися в ньому.

Наприклад, знаходячись у шоломі віртуальної реальності з повним зануренням, ви можете ухилитися від камінця який у вас летить.

3. Системи з частковим зануренням або частково імерсивні системи (Semi-Immersive Systems) до них відносяться системи, що знаходяться між двома вищепереліченими типами [5]. До таких систем можна віднести шоломи віртуальної реальності з частковим ступенем занурення або 3DOF. У цьому випадку у користувача також виникає ілюзія знаходження в іншому місці, але такі шоломи не відстежують зміну вашого положення в просторі.

Всі вищеперелічені типи систем мають свої технічні особливості, які враховуються при створенні відповідного типу цифрового контенту.

До типів цифрового контенту, який доцільно використовувати в системах віртуальної реальності без занурення, в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду можуть бути фотографії, відео, комп'ютерні програми, мобільні додатки і контент освітніх веб платформ.

Учителі вже мають достатній досвід у використанні цих типів цифрового контенту і тому немає необхідності пояснювати, як і де його можна застосовувати.

Але є типи цифрового контенту, з яким переважна більшість учителів не працювала, вони переважно використовуються в системах віртуальної реальності з частковим і повним зануренням і за допомогою цих типів цифрового контенту створюється ілюзія перебування користувача в іншому місці.

Типи цифрового контенту, що створені для систем часткового або повного занурення, також доцільно використовувати в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду разом з відповідними шоломами віртуальної реальності.

До цих типів контенту відносяться:

1. Фотографія на 360 градусів
2. Відео на 360 градусів
3. Додатки для шоломів без контролера і частковим ступенем занурення.
4. Додатки для шоломів з контролером і частковим ступенем занурення.
5. Додатки для шоломів з повним ступенем занурення.

Давайте детальніше розглянемо вищеперелічені типи цифрового контенту, привівши приклади його застосування в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду.

Фотографія на 360 градусів або панорамне фото відповідає частковому зануренню у віртуальну реальність і має мінімальні вимоги до технічних характеристик шолома віртуальної реальності.

Такий тип цифрового контенту може мати дуже високу реалістичність за рахунок того, що він створювався за допомогою фото-відеокамери на 360 градусів і його доцільно використовувати для показу виставок музеїв, вулиць туристичних міст, різних природних середовищ, інтер'єру або місць, де переважна більшість об'єктів статична.

Наприклад, фотографії на 360 градусів можна використати на уроці історії за темою «Знайомства з архітектурою стародавнього Риму». Діти одягають шоломи віртуальної реальності на голови і роздивляються фотографії зроблені в історичних місцях Риму.

Відео на 360 градусів відповідає частковому зануренню у віртуальну реальність. Такий тип цифрового контенту також може мати дуже високу реалістичність за рахунок того, що він створювався за допомогою фото-відеокамери на 360 градусів і його доцільно використовувати для спостереження за протіканням процесів, природними явищами, культурними подіями і т. д.

Наприклад, відео на 360 градусів можна використати на уроці природознавства за темою «Ліси в різних кліматичних зонах». Діти дивляться відео на 360 градусів, як у тій чи іншій кліматичній зоні виглядає ліс, при цьому слухаючи його звуки.

Частіше за все додатки для шоломів віртуальної реальності без контролера і частковим ступенем занурення використовують для об'єднання в одному додатку декількох сцен з різним візуальним контентом.

Наприклад, додатки для шоломів без контролера можна використати на уроці біології при розгляді теми «Анатомія людини». Учні потрапляють у сцену, де знаходиться анімована 3D модель людини, довкола неї розміщені іконки із зображенням різних органів. При повороті голови по центру екрану з'являється точка-тригер, навівши яку на іконку з органом, ми переходимо до відео на 360 градусів, у якому подорожуємо по цьому органу. Натиснувши на точку-тригер, можна повернутися назад до вибору іншого відео.

У додатках для шоломів віртуальної реальності з контролером і частковим ступенем занурення є незначні переваги. Частіше за все контролер використовується для зручності управління додатком, але також за його допомогою в деяких додатках можна переміщувати об'єкти у віртуальному просторі і навіть рухатися, користуючись ступенем занурення 3DOF. Наприклад, додатки для шоломів із контролером можна використати на уроці хімії, проводячи лабораторне заняття. Учень потрапляє у хімічну лабораторію, де проводиться експерименти по змішуванню різних реагентів.

Додатки для шоломів віртуальної реальності з контролером і частковим ступенем занурення мають не тільки переваги в зручності управління додатком, але й є можливість переміщувати об'єкти у віртуальному просторі та рухатися, користуючись частковим ступенем занурення 3DOF.

Наприклад, додатки для шоломів із контролером можна використати на уроці хімії, проводячи лабораторне заняття. Учень одягає на голову шолом і потрапляє в хімічну лабораторію, де проводиться експерименти по змішуванню різних реагентів.

Додатки для шоломів з повним ступенем занурення дають змогу без обмежень користуватися віртуальним простором.

Наприклад, урок з фізики, на якому учні знайомляться з об'єктом «Автономна енергетична система, побудована на основі сонячних панелей» і з процесом генерації енергії за допомогою цієї системи. Одягнувши шолом віртуальної реальності, учні опиняються в штучному середовищі з усіма змодельованими, об'єктами автономної енергетичної системи. Моделі є точними копіями оригінальних об'єктів і, торкаючись до цих моделей, можна викликати додаткову інформацію, у якій буде викладено опис їхніх властивостей і функцій. Учні можуть розглядати всі об'єкти під будь-яким кутом і взаємодіяти з ними.

Після ознайомлення учнів з будовою системи та її об'єктами, вчитель дає завдання розібрати, а потім зібрати її заново. Після складання системи починається знайомство з генерацією енергії. Із-за об'єкту з'являється сонце й імітує рух по небу впродовж дня, в залежності від природних умов, кута падіння променів і нагрівання сонячної панелі змінюється кількість згенерованої енергії у кожного учня.

Такий віртуальний досвід може передувати реальному досвіду, але навіть без реального досвіду з'являється велика вірогідність того, що в учнів сформується цілісний образ про об'єкт «Автономна енергетична система, побудована на основі сонячних панелей» і процес генерації енергії за допомогою цієї системи.

Віртуальна реальність виступає особливою, окремою, інформаційною реальністю, яка покликана моделювати звичайну реальність. Залежно від цілей дослідника у віртуальне середовище вносяться відповідні властивості, це зумовлює ступінь насиченості віртуальної реальності, але й, звичайно, вона повністю не відтворює параметри об'єктивного світу (до якого належить і психічне людини) [4].

Необхідно відзначити, що віртуальна реальність, про яку йде мова, тісно пов'язана з психологічними розробками в області зорового, тактильного, слухового сприйняття, ґрунтується на них і моделює полімодальний характер людської перцепції та системну будову інтелекту (що починається з психічного образу, робочої пам'яті, перцептивних гіпотез, дій, у цілому – перцептивної події або системи) [1].

А. Е. Войскунський пише: «Віртуальна реальність (VR), що створюється за рахунок візуалізації тривимірних об'єктів методами комп'ютерної графіки, анімації та програмування, є продуктом не тільки інформаційних, але й психологічних технологій» [2, с. 185].

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті швидкого технологічного прогресу були створені умови використання систем віртуальної реальності без занурення стало звичайним повсякденним процесом. Але те, що на порозі вже впровадження систем віртуальної реальності з частковим або повним зануренням вимагає від науковців і педагогів цілісного розуміння особливостей різних типів пристроїв віртуальної реальності та цифрового контенту.

Таким чином, кожен педагог буде вирішувати, який саме пристрій чи який тип контенту доцільно використовувати на відповідному занятті в осередку віртуальної реальності у навчальному кабінеті цілісного світогляду.

Список використаних джерел

1. Барабанщиков В. А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. Москва : «Когито-центр»; «Высшая школа психологии», 2006.

2. Войскунський А. Е. Психология и интернет. Москва : Акрополь, 2010.
3. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу. Полтава : Довкілля-К, 2004. 472 с.
4. Селиванов В. В., Селиванова Л. Н. Виртуальная реальность как дидактическая среда. *Известия СмолГУ*, 2014. № 3. Т. 27. С. 322–338.
5. Kalawsky, R.S. AGOCG Report. Exploiting Virtual Reality Techniques in Education and Training: Technological Issues (1996).
6. Ступені занурення 3DOF і 6DOF. URL : <http://mediasat.info/2018/07/03/naidite-otlichiya/>

Відомості про автора:

Голота Олег Володимирович – экс-інженер-програміст відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти ІІ НАПН України, розробник контенту віртуальної реальності.

**ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ
ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК 37.013.3

Моргун В. Ф., м. Полтава

**ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЦІЛІСНОСТІ ЗМІСТУ ОСВІТИ
НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ (ІНТЕЛЕКТУ, МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ)**

Проблема, гіпотеза і завдання дослідження. Актуальність проблеми цілісності та багатовимірності менталітету і місця в його структурі особистості обумовлена принаймні двома обставинами. По-перше, аспектом інтеграції інтелекту в багатовимірній структурі особистості. По-друге, аспектом цілісності та багатовимірності факторів формування менталітету і соціального інтелекту особистості в умовах розвивальної освіти.

Проблема дослідження полягає в побудові теоретичної моделі психологічних чинників формування цілісного та багатовимірного менталітету особистості в цілісній розвивальній освіті.

Гіпотеза дослідження у загальному вигляді формулюється так: якщо менталітет розглянути в структурі багатовимірної особистості, за умов цілісного розвивального навчання з найпотужнішими психолого-педагогічними чинниками формування цілісного і багатовимірного мислення учня, то його структура буде складатися з таких психологічних інваріантів і параметрів менталітету особистості учня, як просторово-часова транспектива (поєднання орієнтації на минуле, сучасне і майбутнє), палітра емоційно-вольових переживань (від негативних до врівноважених і позитивно-захоплюючих), зміст діяльності (предметної, комунікативної та рефлексивної), рівні опанування досвідом (навчання, відтворення, творчість) та форми реалізації інтелектуальної діяльності учня (моторна, наочно-образна, словесно-розумова).

Завдання дослідження:

1) проаналізувати психолого-педагогічні чинники розвитку інтегрованого мислення в багатовимірній концепції особистості;

2) описати результати експериментального дослідження динаміки менталітету та емоційного інтелекту учнів початкових класів в умовах розвивального навчання на прикладі інтегрованого курсу "Довкілля".

Перевірка цієї гіпотези відбувалась під час багаторічного педагогічного експерименту (1995–1999 рр.), присвяченого впровадженню освітньої програми довкілля, розробленої лабораторією інтеграції змісту освіти на чолі з академіком В. Р. Ільченко, зокрема, її першої ланки, – інтегрованого курсу довкілля у початковій школі. Аналіз його змісту, методів, форм і засобів навчання з психологічного боку привів нас до припущення, що саме ця освітня програма створена у відповідності до вищезазначених чинників розвитку інтелекту та мотивації учнів.

Спираючись на уявлення про особистість вітчизняних психологів І. Сікорського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, П. Гальперіна, Д. Ніколенка, Г. Костюка, В. Роменця, А. Петровського, С. Максименка, а також К. Левіна (Німеччина – США), Л. Сева (Франція), Дж. Гілфорда (США) та ін., автор виходить із такого визначення особистості: *особистість* – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність, що має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістів, рівнів опанування і форм реалізації діяльності.

Цим співвідношенням реалізується свобода суб'єктного самовизначення особистості в її діях, вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи і підсвідомо непередбачені) перед природою, суспільством і своєю совістю (Моргун, 1992) [17; 19].

Треба відмітити, що коли ми говоримо про мисленнєву (розумову) форму дії, то саме тут яскраво проявляються дві іпостасі людського мислення: як психічного процесу у певній формі його протікання і як виду людської діяльності (у тому числі – професійної – людина «розумової праці»), в яку задіяна вся особистість і яка, таким чином, значно ширша, ніж тільки «психічний процес у розумовій чи іншій формі» (рис. 1):

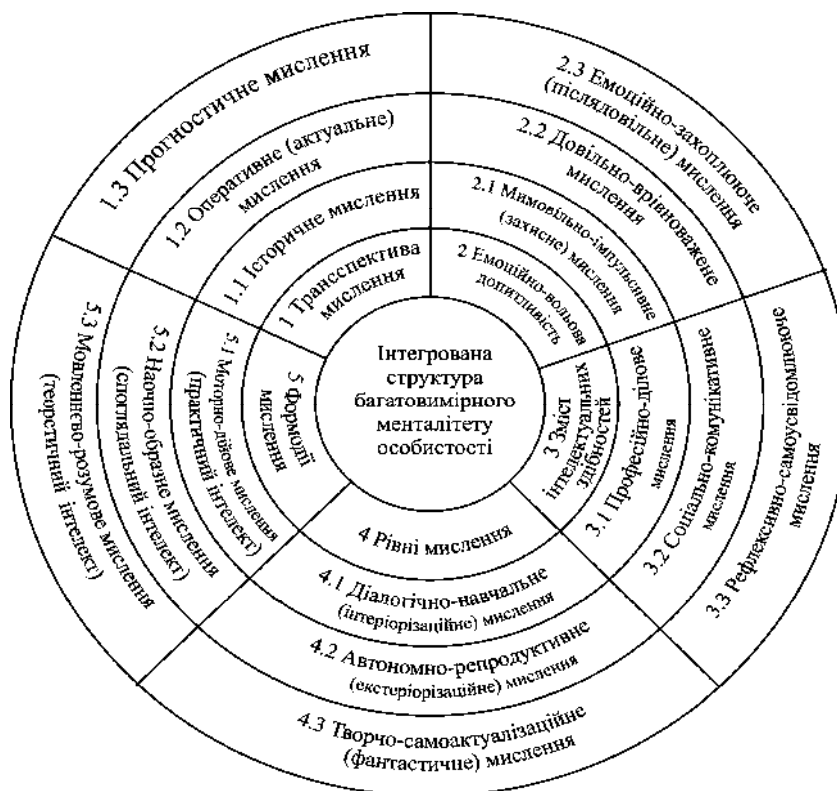


Рис.1. Схематичне зображення інтегрованої структури багатовимірного менталітету особистості (за В. Моргуном)

Таким чином, можна дати таке визначення *цілісного й багатовимірного менталітету особистості* – це здатність людини орієнтуватися в проблемній ситуації, спираючись на унікальне динамічне співвідношення діапазону транспективи власного мислення, сили допитливості, структури загальних і спеціальних інтелектуальних здібностей, рівня обдарованості та форм мислєдїї. Цим співвідношенням визначаються: прийняття проблеми, перетворення її на завдання, хід і кількість спроб розв'язання, отримання результату, його оцінка і застосування (Моргун, 1998; 2002; 2003) [22; 24; 26].

Психолого-педагогічні чинники розвитку інтегрованого мислення в багатовимірній теорії особистості полягають перш за все у тому, що лавинообразне зростання досвіду людства вступає у протиріччя з обмеженими психофізичними можливостями людини. Тому, ґрунтуючись на концепціях вітчизняних психологів Л. Виготського, Г. Ващенко, Г. Костюка, П. Зінченка, Г. Середи, С. Максименка [15] та ін., ми виходимо з того, що сучасна школа повинна стати не тільки і не стільки школою запам'ятовування, стільки школою мислення, школою розвитку інтелекту дитини. Оскільки мислення проникає у суть речей, то для його формування і необхідна інтеграція змісту освіти. Таке ущільнення змісту освіти не тільки сприяє розвитку мислення учнів, але й вивільняє час для їх фізичного загартування, продуктивної праці, естетичного розвитку тощо.

Психолого-педагогічні чинники інтегрованого мислення складаються із зовнішніх і внутрішніх. Зовнішні розподіляються на еколого-рекреативні (місце проживання дитини), родинно-спадкові та культурно-освітні. Внутрішні не мають загальноприйнятої в психології концепції. У Жана Піаже [31] – це успадковані логічні структури інтелекту, у Джона Векслера – це генеральний фактор інтелекту, який складається з вербальних і невербальних субфакторів, у Марини Холодної [35] – це когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний досвід людини тощо.

У багатовимірній концепції особистості автора до внутрішніх чинників інтегрованого мислення відноситься п'ять: транспективність мислення (інтеграція минулого і майбутнього в момент мислення), емотивність мислення (інтеграція позитивних і негативних емоцій та їх спрямування на успішне розв'язання ситуації), змістовність мислення (інтеграція предметного, комунікативного і рефлексивного досвіду людини), рівневість мислення (інтеграція розподіленого, репродуктивного і творчо-продуктивного мислення) і формореалізація мислення (інтеграція наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення людини). Кожен з 5 чинників має своїх дослідників, які його вивчали.

Просторово-часовим зв'язкам пам'яті (минулого), оперативного мислення (теперішнього) і цілепокладання (майбутнього) присвячені роботи В. Давидова, П. Зінченка, О. Смірнова, Г. Середи, О. Тихомірова, М. Холодної, О. Іванової, Ю. Швалба та ін.

В. Давидов, обговорюючи психологічну природу діяльності, свідомості й мислення, наводить блискуче міркування Августина ("Творіння") про взаємозв'язок минулого, сучасного і майбутнього у людській дії: "Очікування відноситься до речей майбутніх, пам'ять – до минулих. З іншого боку, напруга дії відноситься до теперішнього часу: через нього майбутнє переходить у минуле. Отже, у дії повинно бути дещо таке, що відноситься до того, чого ще нема" [8, с. 27].

Психолог О. Зельц у праці 1924 р., присвяченій репродуктивному і продуктивному мисленню, додав до двох широко досліджуваних чинників мислення ("детермінуючі тенденції" як чинник минулого; "асоціативні зв'язки" задачі з ситуацією як чинник актуального теперішнього) іще й чинник, який регулює мисленням з майбутнього і визначається вченим як "схематичний антиципуючий комплекс" ("антиципація" з лат. – передбачення) (цит. за: Величковський, 1982 [5, с. 184]). П. Анохін (1968) [2] назвав фізіологічний механізм цього чинника "акцептором дії", а М. Бернштейн (1966) [3] – "образом потрібного майбутнього". Динамічні характеристики оперативного мислення тісно пов'язані з домінуючим темпераментом людини (Гільбух, 1992; Цуканов, 2000; Рибалка, 2005).

Іntenціональність, умотивованість, залежність мислення від емоцій (емотивність), інтеграція мотивації успіху (позитивних емоцій) і запобігання невдачі (негативних емоцій), що складають внутрішньособистісний емоційний інтелект (за Г. Гарднером) досліджувались К. Левіним, К. Хекхаузенем, В. Вілюнасом, І. Васильєвим, Л. Бурлачуком, О. Дусавицьким та ін.

О. Тихоміров (1984), аналізуючи взаємозв'язок позитивних, врівноважених і негативних емоцій в експериментах на розв'язування основної (складної) задачі і додаткової (легкої) задачі-підказки, порівнює дві серії експериментів за схемою: основна задача (неуспіх) – задача-підказка (успіх) – основна задача [34].

У дослідженні Я. Пономарьова [32] безуспішні спроби розв'язання основної задачі не доводилися до фіксації негативних емоцій у "комплекс неповноцінності" іспитуємих, і тому вони легко розв'язували її після задачі-підказки. У дослідах Ю. Виноградова, крім неуспіху, викликалось додаткове емоційне (негативне) збудження випробовуваних, яке призводило до протилежних наслідків. "З'ясувалось, що після знаходження випробовуваними рішення задачі-підказки під час вторинного пред'явлення основної її рішення не досягалось... Негативна емоційна активація, яка була навмисне підсилена експериментатором, у процесі розв'язання основної задачі подавляє позитивну емоційну активацію, яка породжується самою (успішною, – В. М.) мислительною діяльністю" [34, с. 101–102].

Як бачимо, складна динаміка позитивних, урівноважених і негативних емоцій властива не лише драматичному науковому пошуку, але й мисленню школяра у процесі розв'язання однієї задачі.

Змістовність мислення, інтеграцію предметного, комунікативного (міжособистісний емоційний інтелект, за Г. Гарднером) і саморефлексивного аспектів мислення вивчали Ж. Піаже, Л. Виготський, Г. Костюк, Дж. Гілфорд, В. Давидов, А. Брушлінський, І. Семьонов, О. Іванова та ін.

Г. Костюк (1989), узагальнюючи здобутки психологів України, пише про важливість балансу змістовної наповнюваності мислення (про справу, про суспільство, про себе). "Розумовий розвиток дитини здійснюється за допомогою навчання, що спрямоване на засвоєння нею досвіду виробленого людством" [14, с. 415]. "Учіння є фактором диференціації дій дитини та їх нової інтеграції, виділення пізнавальних дій (...), оволодіння мовою як засобом пізнання та спілкування, формування дитини як суб'єкта пізнавальної і практичної діяльності" [там само, с. 416].

В аспекті ділового змісту мислення: "Розв'язання практичних завдань, зокрема на елементарне конструювання, активно сприяє формуванню в учнів умінь застосовувати знання на практиці, планувати свої дії, проектувати їх за допомогою креслення, зіставляти здобуті результати із заданим зразком і контролювати свою працю" [там само, с. 41].

В аспекті комунікативного змісту мислення: "Істотне значення має те, як... здійснюються переходи від інтеріндивідуальних актів до інтраіндивідуальних, від дій учнів, спрямованих на співробітництво з учителем, до самостійного виконання завдань" [там само, с. 417–418]. "Мовлення відіграє важливу роль в навчанні і розвитку учнів. (...). Його значущість у цьому процесі обумовлюється ступенем оволодіння учнями багатствами рідної мови, а він, у свою чергу, – навчанням і практикою спілкування" [там само, с. 418].

В аспекті рефлексивного самоусвідомлювального змісту мислення Г. Костюк пише про: "...формування в учнів самооцінки, вироблення впевненості в своїх силах, наполегливості, самоконтролю в розумовій діяльності та інших якостей, що характеризують кожного учня як суб'єкта діяльності" [там само, с. 419].

У багатовимірній концепції особистості під рефлексією розуміється тільки те в полі свідомості, що виступає не лише як поле діяльності (феномени "злиття суб'єкта з предметом", "уподібнення" предмету, перевтілення у предмет, "ідентифікація" з предметом діяльності), а одночасність усвідомлення "логіки предмету" і самоусвідомлення, тобто – власної логіки як суб'єкту діяльності, який контролює поле діяльності й може або переструктурувати його у потрібному для себе напрямку, або вийти з "гри", тобто припинити свою діяльність. Яскравим прикладом такого розуміння рефлексії є театр Б. Брехта, у якому актор грає роль і водночас може демонструвати своє ставлення як особистості до персонажу. На відміну від театру перевтілення К. Станіславського, де рефлексія є прерогативою не актора, а скоріше – глядача (Оракова, Моргун, 1991 [29, с. 50]).

Підкреслюючи інтегрований характер мислення дитини, Г. Костюк підсумовує: "Розумовий розвиток – це не просто сума здобутків на кожному етапі навчання. Він передбачає їх координацію, внутрішню взаємодію, яка зумовлює цілісну зміну особистості учня" [14, с. 420].

Багаторівневістю мислення та інтеграцією репродуктивного та творчо-продуктивного інтелекту займалися Ж. Піаже, М. Вертгеймер [6], Г. Балл, О. Губенко, О. Лактіонов, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов, В. Роменець, О. Смірнов [57], О. Самойлов, С. Симоненко, А. Фурман, Л. Шрагіна [36] та ін.

Ж. Піаже (1994), наприклад, трирівневість мислення описує такими поняттями – ритм, регуляція, й "угруповання"; "...різниця між різними рівнями (інтелекту, – В. М.) – не в змісті акту..., ця різниця –... у його організації, яка розвивається.

Елементарні успадковані або набуті форми поведінки є періодичними і підкоряються "структурі ритму" [31, с. 227]. Далі: "... по мірі накопичення досвіду акомодация диференціюється, а елементарні ритми у тій самій мірі інтегруються ширшими системами, які вже не характеризуються усталеною періодичністю... і виступають у формі "регуляції".

Тому "...з огляду на відсутність повного врегулювання між асиміляцією й акомодациєю, регуляція ніколи не досягає повної оберненості, хоча вона, без сумніву, зменшує і корегує протидіючі індивіду зміни і діє у напрямку, зворотньому попереднім трансформаціям" [там само, с. 230].

Оберненість інтелектуальних операцій на рівні "угруповань" є найвищим рівнем розвитку мислення, яке отримує властивості максимальної гнучкості для творчої асиміляції чи акомодациї: "... Акомодация досвіду... знаходиться тоді у постійній рівновазі з асиміляцією, яка підноситься самим цим фактом в ранг "необхідної дедукції" [там само, с. 233].

Отже, іншими словами, сталі ритми, які або успадковуються чи наслідуються людиною, відповідають рівню навчання, або "копіювального" мислення; регуляції домінують на рівні відтворення, або самостійного репродуктивного мислення; і, нарешті, гнучкі обернені інтелектуальні операції на рівні "угруповань" відповідають творчому (продуктивному, креативному) мисленню людини. У цьому контексті оригінальну біполярну модель творчого інтелекту як синтезу логічного (квантованого, рефлексивного) та інтуїтивного (континуального, підсвідомого) типів мислення запропонував О. Губенко (2009) [7]: ці протилежні полюси знаходяться між собою у відношеннях суперечності і взаємодоповнюваності одночасно.

Інтеграцію форм реалізації мислення (моторно-дійова, наочно-образна, мовленнєво-понятійна) досліджували Ж. Піаже, Л. Виготський, Дж. Брунер, П. Гальперін, Н. Тализіна, Л. Обухова, С. Максименко, А. Подольський та ін.

Говорячи про єдність сприймання, мовлення й моторики у відтворенні світу, відомий американський спеціаліст з генетичної психології мислення Дж. Брунер (1977) пише: "... відповідність (пізнання, мислення, – В. М.) дійсності досягається не стільки за рахунок простої функції "уявлення світу", скільки за рахунок того, що я назвав би "побудовою моделі" світу. Навчаючись сприйманню, засвоюємо відношення, що існують між властивостями об'єктів, що спостерігаються, і подіями, засвоюємо відповідні категорії і системи категорій навчаємось провіщати взаємозалежності подій і перевіряти ці провіщання" [4, с. 18]. Як бачимо, згідно з Брунером, "побудова моделі світу" в мисленні людини вимагає поєднання спостереження (перцепції), мовної категоризації (мовлення) та практичної перевірки (моторна форма дії) предмету пізнання.

П'ять розглянутих інтегрованих механізмів об'єднуються в інтегроване мислення вищого рівня узагальнення відповідно до основних законів природи – збереження, спрямованості та періодичності руху. Адже мислення – це завжди розв'язання рівняння між відомими і невідомими (збереження), саме це невідоме підтримує емоційну напругу, дає напрям інтелектуального пошуку (спрямованість), знайдене невідоме замикає цикл пошуку, робить його відомим і відкриває можливості для нового циклу функціонування мислення (періодичність).

Результати експериментального дослідження динаміки менталітету й емоційного інтелекту учнів початкових класів за умов розвивального навчання на прикладі інтегрованого курсу "Довкілля". Усі напрями й течії розвивальної освіти єднає одне принципове положення: головна і вирішальна мета освітнього процесу – це розвиток особистості (Амонашвілі, 1991 [1]; Виготський, 1982; Дусавицький, 1996 [9]; Костюк, 1989; Максименко, 1998; Моргун, 1996; Репкіна, 1993; Роджерс, 2002 [33], Зелюк, Моргун, Устименко [10] та ін.).

Тому вкрай важливим було вивчення впливу інтегрованого курсу довілля, що розроблений науковим колективом на чолі з академіком В. Ільченко (1994; 1996) [11; 12], на розвиток інтелекту і мотивації учнів початкової школи, оскільки саме цей вік дитини є епіцентром сензитивного періоду формування інтелекту людини, який за даними Ж. Піаже завершується у 12–14 років. Експериментальні дослідження динаміки мотивації та інтелекту в умовах інтегрованої освіти проводилися під нашим керівництвом відповідно Н. Юдіною [18; 25; 27] і Т. Яновською [20; 22; 37].

У трирічному лонгітюдному і зрізових дослідженнях брали участь біля 200 учнів молодших класів шкіл міста Полтави. Два експериментальні класи з 3-ма та 1-єю годиною довілля і контрольний, у якому вивчається традиційне природознавство.

Чотири зрізові обстеження учнів перших (1996/1997 н. р.), других (1997/1998 н. р.) і третіх (1998/1999 н. р.) класів дозволяють зробити попередні висновки про те, що інтегроване навчання природничо-науковим дисциплінам позитивно впливає на розвиток мотивації учнів 1–3-их класів: вони частіше ідентифікують себе як носіїв біологічних ролей (жива істота, певна стать тощо), вважають себе активними суб'єктами не лише навчально-шкільного, але й природно-рекреаційного довілля (хоча й не належать до партії "зелених"), вони більше шанують довілля як навчальний предмет.

Дані чотирьох зрізів динаміки інтелекту в цих учнів за дитячим варіантом тесту Векслера дозволяють стверджувати про те, що інтегрований курс довілля позитивно впливає і на розвиток інтелекту:

– в експериментальних класах значно прогресує вербальний інтелект (субтести "словник", "аналогій-схожість", що свідчить про загальний розвиток і логічне мислення дітей);

– вивчення довілля стабілізує невербальний інтелект (а у класі з трьома годинами довілля маємо навіть невеликий його приріст) на фоні погіршення наочно-дійового та наочно-образного мислення у контрольній вибірці.

Розглянемо дидактичні й методичні засоби розвивального інтегрованого курсу довілля, що забезпечують кращий поступ інтелекту учнів. Окрім того, що знання у курсі довілля даються в системі (інтегруються різні шкільні природничі дисципліни, а також народознавство), яка базується на трьох основних законах природи – збереження, спрямованості процесів та їхньої періодичності, розроблено цілий комплекс методичних засобів, які забезпечують інтеграцію мислення дітей на рівні п'яти інваріантів особистості (див. вище), що виступають внутрішніми психологічними чинниками розвитку інтегрованого мислення учнів. Так, завдання "прочитай" і відомості про застосування різного досвіду в професіях пов'язують минуле (пам'ять) з майбутнім (цілепокладання). Завдання "знайте, любіть, бережіть" апелює до мотиваційно-емоційної сфери дітей. "Навчальна гра", "уроки серед природи", "лабораторні роботи", "малювання", "робота в групах", "зверни увагу" забезпечують змістовну (предметну, комунікативну, рефлексивну) інтеграцію мислення учнів. Завдання "склади казку або оповідання", "поміркуй", "змоделюй" забезпечують перехід навчання на рівень творчості дітей. "Уроки серед природи", "моделювання", "малювання", "міркування" забезпечують інтеграцію моторно-дійового, наочно-образного та словесно-понятійного мислення.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

1. Особливості когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду визначають властивості індивідуального інтелекту (тобто конкретні прояви інтелектуальної діяльності у вигляді тих чи інших інтелектуальних здібностей) як менталітету особистості.

Цілісний менталітет у контексті багатовимірної концепції особистості – це здатність людини орієнтуватися в проблемній ситуації, спираючись на унікальне динамічне співвідношення діапазону трансспективи власного мислення, сили допитливості, структури загальних і спеціальних інтелектуальних здібностей, рівня обдарованості та форм мислєдїї. Цим співвідношенням визначаються: прийняття проблеми, перетворення її на завдання, хід і кількість спроб розв'язання, отримання результату, його оцінка і застосування.

2. Цілісність менталітету особистості складається з таких психологічних чинників розвитку:

– інтеграція минулого і майбутнього в акті мислення (трансспективність менталітету) спричиняється взаємодією минулого досвіду (пам'яті) з метою, яку треба досягти в наслідок процесу мислення і яка локалізована у майбутньому (очікуваний, передбачуваний результат); динамічні характеристики оперативного мислення тісно пов'язані з домінуючим темпераментом людини;

– інтеграція позитивних і негативних емоцій (емотивність менталітету як допитливість), які є пусковим механізмом будь-якої дії людини, визначаються радістю від успіху в процесі мислення і побоюванням невдач, негативних результатів (як проміжних, так і підсумкового);

– інтеграція предметного, комунікативного і рефлексивного досвіду людини в акті мислення (полізмистовність менталітету), диктується логікою предмету думки, суперечливими думками з приводу цього предмету інших людей (однодумців, опонентів) і самосвідомістю, що забезпечує саморегуляцію поведінки людини, яка мислить (суб'єкта мислення); тобто, коли людина про щось розмірковує, вона не просто "розчиняється" у предметі, вона мимоволі використовує думки інших людей чи свідомо намагається від них відмовитися;

– інтеграція наслідуваного, репродуктивного і творчо-продуктивного мислення (багаторівневість менталітету) забезпечується єдністю інтеріоризації (засвоєння) соціального досвіду та екстеріоризації (репродуктивного і творчого застосування) власного індивідуального менталітету;

– інтеграція форм реалізації інтелектуального акту (полімодальність менталітету) – моторно-дійової, наочно-образної та словесно-понятійної (від інтуїції до рефлексії) – пояснюється тісною взаємодією центральної нервової системи людини і вищих психічних функцій: складні форми руху завжди контролюються свідомістю і навпаки, навіть феномен "чистої думки" у свідомості пов'язаний з підсвідомими мікрорухами м'язів тіла та органів відчуття й голосового апарату; саме цей зв'язок, до речі, експлуатують естрадні зірки, які для того, щоб "читати думки" асистента-глядача беруть його не за голову, а за... руку.

3. Розвивальна освіта на прикладі вивчення інтегрованого курсу довкілля академіка В. Ільченко сприяє повноцінному розвитку менталітету учнів молодших класів. Праці Т. Яновської та Н. Юдіної (див. також: Моргун, 1998) доводять, що в умовах розвивальної освіти, зокрема – експериментального вивчення інтегрованого курсу довкілля, вдається зрушити формування інтелекту і мотивації школярів у бік більше з інтегрованою гармонією між вербальним і невербальним його складниками.

Подальше лонгітюдне дослідження розвитку цілісного менталітету особистості в умовах інтегрованої освіти [13; 11–12; 21; 28] та ноосфери [16; 23] протягом усього життєвого шляху людини [30] дасть змогу прослідкувати ці тенденції глибше і досконаліше.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Киев : Освіта, 1991. 111 с.
2. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. Москва : Медицина, 1968. 547 с.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва, 1966. 350 с.
4. Брунер Дж. Психология познания; пер. с англ. Москва : Прогресс, 1977. 412 с.
5. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. Москва : МГУ, 1982. 336 с.
6. Вертгеймер М. Продуктивное мышление; пер. с нем. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.
7. Губенко О. В. До питання про біполярну природу творчого інтелекту. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 9. С. 50–58.
8. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Москва : Педагогика, 1972. 424 с.
9. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. Москва : Дом педагогики, 1996. 208 с.
10. Зелюк В. В. Особистість в освіті: парадигма культури : монографія / В. В. Зелюк, В. Ф. Моргун, Т. А. Устименко. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2011. 212 с.
11. Ільченко В. Р. Конструювання цілісності змісту освіти. *Постметодика*. 1994. № 6. С. 14–16.

12. Ільченко В.Р. Інтеграція змісту освіти як основа розвитку інтегративного мислення молодших школярів. *Розвиток мислення молодших школярів*: Мат–ли Міжнар. наук.-практ. конфер. (Кременчук, 22–24 жовтня 1996 р.) / за ред. І. В. Охріменка. Полтава : ПОПОПП, 1996. С. 4–7.
13. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. 360 с.
14. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
15. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. Київ : НПЦ Перспектива, 1998. 220 с.
16. Маслова Н. В. Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология. Москва : Инст. Холодинамики, 2002. 338 с.
17. Монистическая концепция многомерного развития личности: Аннотир. библиограф. указатель с 1984 по 1988 годы / [сост. В. Ф. Моргун]. Полтава, 1989. 56 с.
18. Моргун В. Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся. *Учителям и родителям о психологии подростка* / под ред. Г. Г. Аракелова. Москва : Высш. шк., 1990. С. 91–129.
19. Моргун В. Ф. Багатомірна концепція особистості та її застосування. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. № 2. С. 27–40.
20. Моргун В. Ф., Оракова М. Е. Інтегративне мислення: два підходи до його визначення. *Розвиток мислення молодших школярів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конфер. (м. Кременчук, 22–24 жовтня 1996 р.) / за ред. І. В. Охріменка. Полтава : ПОПОПП, 1996. С. 17–19.
21. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін; відп. за вип. В. Р. Ільченко. Полтава, 1996. 78 с.
22. Моргун В. Ф. Яке мислення першокласників формує сучасна школа. *Початкова школа*. 1998. № 4. С. 47–49.
23. Моргун В. Ф. «Психозойська ера» В. І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? *Постметодика*. 2001. №5–6. С. 16–19.
24. Моргун В. Ф. Психологічні чинники розвитку мислення особистості в умовах інтегрованого навчання. *Технології інтеграції змісту освіти* / за ред. В. Р. Ільченко. Вип. 1. – Полтава : НМЦЗО, 2002. 24 с.
25. Моргун В. Ф., Юдіна Н. О. Вплив вивчення «Довкілля» на мотиваційну сферу молодших школярів. *Нова педагогічна думка*. 2003. С. 10–12.
26. Моргун В. Ф. Психолого-педагогические факторы и структура целостного мышления / Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Образовательная модель "Логика природы". Технология интеграции содержания естественнонаучного образования. Москва : Народное образование, 2003. С. 23–30.
27. Мотивація молодших школярів у процесі інтегрованого навчання : метод. реком. для практич. психологів і вчителів почат. школи / авт.-уклад. Н. О. Юдіна; за ред. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2002. 43 с.
28. Наумов Б. М. Поліцентричний метод: перша технологія цілісного розвитку особистості / за ред. М. Д. Ярмаченка. Харків : РВП "Оригінал", 1999. 280 с.
29. Оракова М., Моргун В. Рефлексия в многомерной структуре личности будущего учителя. *Педагогическое образование*. Вып. 3. Москва : Прометей, 1991. С. 48–54.
30. Остапенко А. А. Природосообразная модель соответствия фаз интедиффии образования этапам онтогенеза ребёнка. *Педагогические технологии*. 2009. № 1. С. 16–26.
31. Пиаже Ж. Психология интеллекта. *Избранные психологические труды*. Москва : Межд. пед. академия, 1994. С. 51–235.
32. Пономарёв Я. А. Психология творчества. Москва : Наука, 1976. 303 с.
33. Роджерс К., Фрейберг Д. Цель – полноценный человек. *Свобода учиться*; пер. с англ. Москва : Смысл, 2002. С. 438–460.

34. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва : МГУ, 1984. 272 с.
35. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: ТГУ-Москва : «Барс», 1997. 392 с.
36. Шрагина Л. И. Логика воображения. Одесса : Черноморье, 1995. 111 с.
37. Яновська Т.А. Вплив інтегрованої освіти на особливості розвитку мислення учнів початкових класів : метод. рекомендації для практик. психол. і вчителів початк. класів / Т. А. Яновська; за ред. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2007. 62 с.

Відомості про автора:

Моргун Володимир Федорович – кандидат психологічних наук, професор, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужений працівник освіти України.

УДК 373.5.015.31:140.8

Білик Н. І., м. Полтава

ЛІТЕРАТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У НАУКОВІЙ КАРТИНІ СВІТУ ТА ОБРАЗІ СВІТУ СТАРШОКЛАСНИКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Приділяється увага компонентам змісту освіти, що забезпечують формування творчих рис особистості старшокласника, його досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Розглядаються складники літературного компоненту: емоційно-ціннісний, літературознавчий, культурологічний, компаративний, які розвиваються під час комунікативної діяльності й забезпечують успішне засвоєння матеріалу, підвищують рівень мотивації старшокласників, сприяють розвитку відповідних навичок. Сучасний урок у закладах загальної середньої освіти повинен вирізнятися особливою емоційною атмосферою і перетворитися на повноцінний тренінг формування емоційного інтелекту.

Ключові слова: наукова картина світу, образ світу старшокласника, літературний компонент, емоційний інтелект.

Author paid her attention to the components of the content of education, which ensure the formation of the personality traits of the senior school students, their experience of emotional and value attitude to reality. Author describes components of the literature: emotional-value, literary, culturological, comparative, those should be trained during communicative activity and help to achieve successful education results, improve the level of motivation of senior school students, promote the development of appropriate skills. A modern lesson at the general secondary education should be conducted in special emotional atmosphere and be a full-fledged training for the formation of emotional intelligence.

Key words: scientific picture of the world; the image of the world of senior school students; literature component; emotional intelligence.

Постановка проблеми. У кінці ХХ століття сформувався припущення, що існує деяка сукупність здібностей, які дозволяють людині продуктивно взаємодіяти з іншими людьми на основі розуміння, інтерпретації і контролю власних емоцій та емоцій інших людей. Система таких здібностей отримала назву «Емоційний інтелект» (EQ) (І. Андреева) [1].

До цього часу увага науковців була прикута до так званого IQ (коефіцієнту інтелекту), який вказує на рівень розумового розвитку, знань, умінь, навичок. Було відкрито, що в розвитку гармонійної особистості людини «емоційний інтелект» відіграє важливу роль. Вчені стверджують, що IQ тільки на 20% впливає на життєвий успіх, а 80% припадає на інші чинники, що сукупно можна назвати емоційним інтелектом. У американців навіть є така приказка: «IQ дає тобі роботу, а EQ – кар'єру».

Тому акцентуємо увагу на тому, що засвоєння старшокласниками літературного компонента сприяє їхньому залученню до надбань вітчизняного і світового письменства, розвитку стійкої мотивації до читання, потреби у зверненні до художньої літератури протягом життя, збагаченню духовно-емоційного досвіду, формуванню загальної культури, підвищенню рівня володіння українською, іноземними мовами та мовами національних меншин.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження завдяки працям Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея та ін. Вчені наголошують на необхідності й доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання.

Проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях І. Андрєєвої [1], Н. Білик [2; 3; 4; 17], А. Богосвятської [5], В. Зарицької [10], Т. Лапшиної [11] та ін.

Всесвітній економічний форум у Давосі в 2016 році запам'ятався його учасникам особливою увагою до питань освіти й розвитку як запоруки розв'язання гуманітарних проблем, які є сьогодні і виникатимуть надалі. Для порівняння аналітики Форуму представили таблицю, що демонструє, які навички були актуальні для успішної кар'єри в 2015 році і які будуть важливими у 2020-му (табл. 1) [8]:

Таблиця 1

Актуальні навички для успішної кар'єри

2015	2020
1) Комплексне розв'язання проблем	1) Комплексне розв'язання проблем
2) Координація дій з іншими	2) Критичне мислення
3) Управління людьми	3) Креативність
4) Критичне мислення	4) Управління людьми
5) Взаємодія, ведення перемовин	5) Координація дій з іншими
6) Контроль якості	6) Емоційний інтелект
7) Сервіс-орієнтування	7) Складання суджень і ухвалення рішень
8) Складання суджень і ухвалення рішень	8) Сервіс-орієнтування
9) Активне слухання	9) Взаємодія, ведення перемовин
10) Креативність	10) Когнітивна гнучкість

Як бачимо, серед 10 навичок для успішної кар'єри 2020 року названо й емоційний інтелект, що досить особливо важливо для старшокласників, які йдуть у самостійне професійне життя.

Постановка завдання вимагає розгляду літературного компоненту у науковій картині світу та образі світу старшокласника як умови формування емоційного інтелекту.

Викладення основного матеріалу. Картина світу – це узагальнений наочний образ світу, що виступає як зовнішня оболонка для суб'єкта. Кожна окрема картина світу має дуже складну будову й виконує найрізноманітніші функції, проте спільною рисою для всіх картин світу є їх знаковий характер. Знаком виступає мова, а особливості форм існування мови зумовлюють і відображають своєрідність мовних картин світу, які є основними структурними елементами картини світу (Е. Мосунов) [12].

М. Хайдегер писав, що картина світу – це не картина, що зображує світ, а світ, який сприймається, як картина. Між картиною світу як відображенням реального світу та мовною картиною світу як фіксацією цього відображення, на його думку, існують складні відносини [16].

В. Гумбольдт вважав, що «різні мови є для нації органами її оригінального мислення і сприйняття». На його думку, кожен народ по-своєму сприймає багатоманітність світу і по-своєму називає окремі фрагменти світу, а своєрідність створеної ним картини світу визначається тим, що в ній виражається індивідуальний, груповий і національний вербальний і невербальний досвід [6].

Ознаки-критерії, на основі яких можна розрізняти особливості різних картин світу: масштабність; чіткість; емоційна забарвленість; світло і темрява; присутність минулого, сьогодення і майбутнього; аналітизм і синтетизм; виділене суб'єкта із зовнішнього середовища; активність-пасивність; знаковість (символічність); рефлексивність; насиченість міжлюдськими стосунками; конформність; детермінованість світоустрою; ступінь загальної розвиненості. Як бачимо, серед цих ознак зустрічаємо і термін «емоційна забарвленість».

Розглянемо питання щодо терміну «шкільна навчальна література» – це:

1) система шкільних підручників, навчальних посібників, словників та інших засобів навчання, що існує в окремій країні в даний проміжок часу та обслуговує певну модель загальної середньої освіти, що склалася в цій державі;

2) педагогічне, книгознавче та соціальне явище.

Компоненти шкільної навчальної літератури взаємопов'язані між собою. Від змісту навчальної літератури залежить її структура, формат і функції. Чинні в даний період розвитку освіти вимоги до формату навчальної літератури не можуть не впливати на її зміст (передусім – обсяг) і деякою мірою на функції. Функції ж навчальної літератури мають певний вплив на її зміст, структуру та формат [9, с. 6].

Отже, сучасний урок у закладах загальної середньої освіти повинен вирізнятися особливою емоційною атмосферою і може перетворитися на повноцінний тренінг формування емоційного інтелекту в учнів старших класів.

Зважаючи на важливість зазначеної вище нами проблеми, звернемо увагу на читацьку активність українців 12–65 років (а це наші підлітки, старшокласники та їхні батьки, вчителі та ін.).

За даними дослідження компанії TNS, за 5 років кількість українців, які не уявляють своє життя без читання книг, зменшилася на 5%. Тенденція зниження читання помітна у більш старших вікових групах, а вікова група 12–24 років показує невелике зростання. Так, із 2010 року на 7,2% зменшилася кількість українців, які не уявляють своє життя без читання у віці 45–65 років, на 6,8% впала кількість читаючих серед українців у віці 25–45 років.

Незважаючи на розвиток Інтернету і популярність електронних книг, українці воліють читати все ж паперові видання. Відсоток українців, які читають друковані книги незначно впав з 64,5% у 2011 році, до 62% у 2014. При цьому, більш ніж у два рази зросла частина людей, які читають електронні книги – з 6,5% в 2011 до 13, 7% в 2014 році. Усього 5,5% українців у віці 45–65 років воліють читати електронні книги, а 70,7% усе ж читають друковані видання. Найпопулярніші електронні книги серед громадян віком 12–24 років – 24,6% читають саме електронні книги [15].

Із цього приводу викликають інтерес результати опитування серед українців щодо їхньої читацької активності, що провела Компанія маркетингових і соціологічних досліджень «Research & Branding Group».

Протягом жовтня-листопада 2017 року було опитано 1802 респондента віком від 18 років. Результати показали, що 43% опитаних за останній рік прочитали хоча б одну книгу, проте 51% українців не брали до рук жодного видання. 6% опитаних не змогли відповісти на питання, чи читали вони книги протягом попередніх 12 місяців. Число книг у тих українців, хто регулярно читає, коливається від одного до кількох десятків: 75% – прочитали менше 10-ти книг, 50% – менше 4-х, 25% – менше 2-х. Середній показник прочитаних за рік книг становить 7 видань (6,9 – чоловіки, 7,5 – жінки).

Аналіз відповідей респондентів свідчить, бажання читати пов'язана з такими демографічними факторами, як стать, освіта, тип населеного пункту та регіон проживання. Зокрема, частіше читають жінки, аніж чоловіки – 48% до 38% відповідно. При цьому більшу зацікавленість літературою проявляють люди з вищою освітою (їх число становить 57%), аніж люди із середньою спеціальною (40%), середньою (31%) чи неповною середньою (39%). Також більше читають ті опитані, котрі проживають в обласних центрах (53%) чи великих містах (41%) відносно жителів селищ та смт (37%) [13].

За Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної та літературної компетентності, гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій. Освітня галузь складається з мовного і літературного компонентів. До *мовного* компонента належать українська мова, мови національних меншин (мова навчання і мова вивчення), іноземні мови, а до *літературного* – українська література, світова література і літератури національних меншин. Кожен із компонентів містить кілька наскрізних змістових ліній [7].

Розглянемо складники літературного компоненту:

1) *Емоційно-ціннісна лінія* забезпечує розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності творів української, світової літератури, а також літератур національних меншин, формування світогляду учнів, їх національної свідомості, моралі та громадянської позиції.

2) *Літературознавча лінія* передбачає вивчення літературних творів у єдності змісту і форми, оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями, застосування їх у процесі аналізу та інтерпретації художніх творів, розгляд літературних творів, явищ і фактів у контексті літературного процесу, виявлення специфіки літературних напрямів, течій, шкіл у розвитку української літератури, світової літератури і літератур національних меншин, розкриття жанрово-стильових особливостей художніх творів, ознайомлення учнів із основними принципами художнього перекладу.

3) *Культурологічна лінія* передбачає усвідомлення творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомлення учнів з основними цінностями світової художньої культури, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, висвітлення зв'язків літератури з філософією, міфологією, фольклором, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів і національностей, розширення ерудиції учнів, виховання їхньої загальної культури, поваги до національних і світових традицій, толерантного ставлення до представників різних культур, віросповідань, рас і національностей.

4) *Компаративна лінія* забезпечує порівняння літературних творів, їхніх компонентів (тем, мотивів, образів, поетичних засобів тощо), явищ і фактів, які належать до різних літератур, встановлення зв'язків між українською, світовою літературою і літературами національних меншин, розгляд традиційних тем, сюжетів, мотивів, образів у різних літературах, зіставлення оригінальних творів і україномовних перекладів літературних творів, увиразнення особливостей української культури та літератури на основі світової, демонстрацію лексичного багатства і невичерпних стилістичних можливостей української мови.

Таким чином, навчання мови та літератури у старшій школі полягає у розвитку здобутих в основній школі вмінь і навичок у всіх видах мовленнєвої та читацької діяльності, розвитку комунікативної компетентності з іноземних мов, заохоченні учнів до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поетики художніх творів, поглибленні культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомленні ними ролі мови і літератури в сучасному світі, формуванні рис успішного мовця і творчого читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, вихованні в учнів поваги до культурних традицій різних народів.

Зосередимо увагу на завданнях освітньої галузі в старшій школі:

– подальший розвиток мотивації до вивчення мови і літератури, засвоєння через мову і літературу історії, культури народу, моральних та естетичних цінностей, формування духовного світу учнів, їхніх світоглядних переконань, громадянських якостей, утвердження за допомогою засобів мови і літератури національних і загальнолюдських цінностей;

– розвиток умінь вільно спілкуватися в різних ситуаціях, формулювати та відстоювати власну думку, вести дискусію, оцінювати життєві явища, моральні, суспільні, історичні та інші проблеми сучасності, висловлювати щодо них власне ставлення, досягати взаєморозуміння та взаємодії з іншими людьми;

– удосконалення базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних, правописних умінь і навичок, узагальнення та поглиблення знань учнів про мову як суспільне явище і про літературу – як мистецтво слова;

– вироблення вмінь орієнтуватися у різноманітній інформації українською та іншими мовами, у світі класичної та масової літератури, користуватися сучасними інформаційними комунікаціями (Інтернетом, системою дистанційного навчання тощо), провадити пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості), застосовувати на практиці здобуті у процесі вивчення мови і літератури знання, набуті вміння та навички;

– удосконалення під час упровадження дослідницької діяльності навичок самостійної навчальної діяльності, саморозвитку, самоконтролю, розвиток художньо-образного мислення, інтелектуальних і творчих здібностей учнів, їх емоційно-духовної сфери, естетичних смаків і загальної культури.

Важливо розуміти, що вивчення української літератури сприяє вихованню любові до народу, його мови, звичаїв, національних традицій, культури, розумінню світової та національної історії, проблем сьогодення, розвитку інтелектуальних, духовних та естетичних цінностей. Вивчення літератур національних меншин сприяє усвідомленню учнями розмаїття культурного багатства нашої держави, а світової літератури – залученню учнів до загальнолюдських цінностей, вихованню толерантного ставлення до різних народів, народностей, рас і культур.

Емоційна пам'ять, як зазначають І. Зязюн, Г. Сагач, надзвичайно тривка і формується як «пам'ять серця» без усякого заучування. Сприйняті й засвоєні художні образи стають мотивованою силою людської поведінки, смислоутворювальними факторами життя людей.

Будучи людинознавством, література зображає не тільки людські взаємини, джерело почуттів, але й величезною силою проникнення у внутрішній світ людини, виражає найглибші почуття, показуючи їх як спонукальну силу вчинків і взаємин людей.

Зокрема, з-поміж інших предметів, уроки літератури повинні бути орієнтованими на емоційний зміст художнього тексту, на виявлення тих художніх засобів, завдяки яким автор здійснює емоційний вплив на читача.

Визначено 6 основних позитивних переживань, що виникають у процесі навчальної діяльності, і кожне має місце у формуванні емоційного інтелекту, а саме:

- 1) почуття успіху;
- 2) приємність напруження;
- 3) захопленість навчанням;
- 4) задоволення результатом;
- 5) відчуття втоми;
- 6) переживання того, що справа зроблена.

Ефективність освітнього процесу залежить не лише від здібностей учнів, але й від наявності в них емоційних переживань, від їх навченості, здатності навчатися, старанності, працелюбності і, звичайно, емоційного інтелекту. Для залучення учнів до активної роботи на уроці необхідне формування стійкої позитивної установки на діяльність, високий рівень мотивації, розуміння змісту діяльності на даному уроці.

Емоційний інтелект передбачає наявність певних якостей, формуванню й розвитку яких сприяють певні стратегії діяльності педагогів:

1. *Відкритість новому досвіду.* Педагогічною стратегією, що забезпечує формування такої риси, є постійне розширення рольового простору кожного учня, включення його в різноманітні види діяльності, що створює можливості для творчої самореалізації та накопичення досвіду соціальних стосунків.

2. *Внутрішня свобода.* Для її становлення потрібно постійно створювати учням ситуації вибору як у навчальній, так і в позакласній діяльності. Ситуація вибору стимулює пізнавальний інтерес, почуття відповідальності та власної гідності. Вибір учнями напрямків і завдань для самостійної роботи, гнучка система організації освітнього процесу з

урахуванням здібностей, нахилів, побажань учнів та їх батьків, можливість реалізувати себе в обраних видах діяльності є головною умовою формування внутрішньої свободи та відповідальності особистості.

3. *Емоційна стабільність і стресостійкість.* Розуміння особливостей цієї сфери, вміння здійснювати емоційний обмін під час спілкування, відчувати почуття інших, допомагати їм і самому собі у складних, емоційно напружених ситуаціях. Проблема становлення емоційної культури особистості, розвиток емпатії є нині одним із найважливіших завдань кожного вчителя.

4. *Адекватна самооцінка.* Вагомим чинником, що впливає на успішність навчальної діяльності учня, є формування адекватної позитивної самооцінки, або, іншими словами, позитивного мислення. При цьому учень, який переконаний у своїй спроможності виконати поставлене перед ним завдання, засвоює новий матеріал набагато швидше і продуктивніше, ніж той, хто зневірився у своїх здібностях. Правильна самооцінка є визначальним фактором становлення позитивної Я-концепції особистості.

5. *Рефлексивність і спонтанність.* Стратегією розвитку цієї якості є включення учнів до процесу самоаналізу. Рефлексія може відбуватися на рівні усвідомлення психічних процесів і засобів оптимізації пізнавальної діяльності, аналізу моральних вчинків і соціальних ролей, що створює сприятливі умови для самоактуалізації особистості. Сучасні педагогічні технології позитивно впливають на розвиток *спонтанності*, тобто вміння швидко та адекватно реагувати в нестандартних ситуаціях, приймати миттєві ефективні рішення.

6. *Переорієнтація учнів на активну діяльність при засвоєнні нових знань.* Необхідно враховувати життєвий досвід та опорні знання учнів, які будуть спонукати їх до висунування гіпотез, відмовитися від класичного оцінювання кожної відповіді. Натомість запропонувати *оцінювання*, що виявляється в позитивному ставленні вчителя і класу до результатів навчальної діяльності учня. Створювати такі *проблемні ситуації*, за допомогою яких можна навчити діалектичному підходу до усвідомлення наукових фактів. Розв'язання проблемних ситуацій допомагає учням самостійно здобувати нові знання, вчить переборювати труднощі, дає імпульс до розвитку. Самостійний пошук відповіді сприяє систематизації знань, критичному їх осмисленню, утримуванню в зоні активної пам'яті, а також активізації розумових процесів.

7. *Співтворчість учителя та учнів на основі ефективного взаємозв'язку емоцій та інтелекту* забезпечує довготривале запам'ятовування, глибоке осмислення та творче функціонування знань, а тому є важливою.

З точки зору тактики, вчителю потрібно враховувати, що:

- емоційно значущі для старшокласника ситуації спонукають його до самовираження;
- емоції створюють «платформу», на якій виписуються нові знання;
- емоційно забарвлені знання мотивують учня до подальшого пізнання, вивчення, дослідження;
- освіта, що задіює емоційну сферу людини, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, до світу, до інших людей.

8. *Згасання емоцій рівносильне втраті щастя.* Адже лише розвинута емоційна сфера є джерелом радості. А розвиток емоцій залежить від сприйняття оточуючого світу. Під час освітнього процесу потрібно підтримувати певний емоційний баланс. Позитивне емоційне забарвлення – могутній мотиваційний фактор навчальної діяльності. Ця концепція створення середовища розвитку дозволяє побачити перспективи подальшого розроблення питань щодо створення системи формування найвищого рівня емоційного інтелекту старшокласників, дослідження значення емоційного інтелекту для розвитку творчої особистості.

9. *Емоційна свобода.* Відкрите спілкування ґрунтується на емоційній свободі, що дозволяє бути самим собою, бути природним і справжнім у стосунках. Перехід у доросле життя, проблема професійного та особистісного самовизначення передбачає появу в учнів

надлишку емоцій, які можуть набувати деструктивного характеру та блокувати становлення особистості старшокласників. Тому формування емоційного самоконтролю саме в цьому віці є необхідним і своєчасним засобом підтримки психічного здоров'я старшокласників.

Згадаємо одну із заслуг В. Сухомлинського про його глибоко обґрунтоване положення про велике виховне і розвивальне значення слова. Він розкриває свої концептуальні положення про виховний потенціал слова, який, до речі, недооцінює немало вчителів, вихователів. Цим зумовлюється зневажливе ставлення до виховної бесіди, зокрема, до «живого звернення до розуму і серця людей». Особливо це стосується, підкреслює автор, дитинства, коли спостерігається найглибший вплив слова *вихователя*.

«Звичайно, у формуванні духовного обличчя людини велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, конкретна праця на благо народу. Але ж і поведінка, і взаємини, і праця – все це залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є *слово*» [14].

При цьому важливо, *яким* є слово, – розумним і чуйним, ясним і дохідливим, принциповим і відвертим, щирим і доброзичливим, упевненим і переконливим, чи, навпаки, – пустим, безбарвним, нікчемним, фальшивим, розрахованим не на те, щоб проникнути в душу вихованців і підтримати, збудити гідність, віру в себе, в кращі людські ідеали, а на те, щоб «принизити дитину», «розпекти», «пробрати» тощо.

Сухомлинський не лише вмів вплинути словом сам на душу учня, а й його, учня, налаштувати на спостереження, самостійне мислення, породження схвильованого і хвилюючого слова. Це була ціла система колективної літературно-творчої діяльності, особливо з написання казок. Сам Василь Олександрович згадував: «Ми написали тисячі казок. Хто ж їх автор? Це чудова українська ніч, і декілька поколінь маленьких дітей, і я – всі ми творці казок Школи під Голубим Небом». Педагог був переконаний, що всі діти можуть писати казки, вірші, оповідання.

Виходячи і вищезазначеного, необхідно пропонувати старшокласникам такі види діяльності й умови навчання, що сприятимуть прояву емоцій і формуванню відповідних навичок. Маючи розвинену емоційну грамотність, старшокласники будуть створювати навколо себе ауру доброзичливості, вступати у конструктивну взаємодію, успішно працювати в команді. Отже, емоційно обдаровані люди – ті, хто вміє керувати своїми почуттями і враховує почуття інших.

Висновок. В умовах сьогодення вивчення гуманітарних предметів не повинно концентруватися на виконанні традиційних завдань (читання та переклад тексту, виконання лексико-граматичних вправ, заучування тощо). Пріоритетними мають бути завдання, що спрямовані на спілкування, групову роботу, при яких відбувається розкриття творчого потенціалу старшокласників, прояв різних емоцій, активізація мовного матеріалу. Заняття з української та світової літератури якнайкраще підходять для впровадження емоційного компонента в освітній процес. Очевидним є те, що емоційний інтелект розвивається під час комунікативної діяльності й забезпечує успішне засвоєння матеріалу, підвищує рівень мотивації старшокласників, сприяє розвитку відповідних навичок.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006. №3 С. 78–86.
2. Білик Н. І. Розвиток емоційного інтелекту вчителя і учня. *Педагогічна майстерність: виклики XXI століття [Текст]*: портфоліо каф. пед. майст. / [упор. : В. В. Зелюк, Н. І. Білик, Т. А. Устименко]. Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. освіти ім. М. В. Остроградського. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. С. 117–136.
3. Білик Н. І. Розвиток комунікативної компетентності вчителів в умовах Нової української школи. *Модернізація змісту освіти в контексті полікультурного середовища та*

реалізації ідей Нової української школи : матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. (15–16 березня 2019 року). Кременчук : ПП Щербатих О. О. 2019. С. 82–83. ISBN 978-617-639-211-8

4. Білик Н. І. Суперпрофесіоналізм – найвищий рівень творчого самопроекування особистості вчителя в регіональній освітній системі підвищення кваліфікації. *Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників: теорія, практика та виклики часу: електрон.* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. онлайн-конференції 23.11.2018 ПОІППО / за ред. д-ра. пед. наук Н. І. Білик. Полтава : ПОІППО, 2018. С. 7–11. URL : http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/tezi_23.11.2018.pdf

5. Богосвятська А. І. Емоційний інтелект і уроки світової літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2012. № 11. С. 22–27.

6. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. с нем. Москва : Прогресс, 1985. 451 с.

7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п>

8. 10 ключових навичок до 2020-го | EDUGET. URL : <https://www.eduget.com>

9. Жосан О. Е. Шкільна навчальна література: теорія і практика : довідник. Кіровоград : КЗ «КОІППО ім. Василя Сухомлинського»; Імекс-ЛТД, 2014. 156 с.

10. Зарицька В. В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності. *Вісник Одеського національного університету*. 2010. № 16. С. 13–24.

11. Лапшина Т. Н. Развитие эмоционального интеллекта школьников. *Академический вестник*. 2012. №1(5). С. 119–126.

12. Мосунов Е. Л. Язык и картина мира : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01. Магнитогорск, 2007. 25 с.

13. Скільки читають українці? Нове дослідження. URL : <https://starylev.com.ua/news/skilky-chytayut-ukrayinci-nove-doslidzhennya>

14. Сухомлинський В. О. Слово про слово. *Радянська Україна*. 1964. 16 січня.

15. Українці стали менше читати, дослідження TNS | Kantar TNS в ... URL : <https://tns-ua.com/news/ukraintsyi-stali-menshe-chitat-issledovanie-tns>

16. Хайдеггер М. Путь к языку. *Время и бытие*. Москва, 1993. С. 7–8.

17. Bilyk N. I. Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education // Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph / edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Vienna: Premier Publishing, 2019. 370 p. P. 191–201. ISBN 978-3-903197-55-8

Відомості про автора:

Білик Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, головний редактор електронного наукового фахового журналу України «Імідж сучасного педагога».

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ДІАГНОСТИКИ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ставиться проблема обґрунтування і розроблення сучасних засобів психологічної діагностики ціннісно-сислової сфери особистості, розкривається діагностичний інструментарій стосовно виявлення духовного розвитку старшокласників.

Ключові слова: ціннісно-сислова сфера особистості; показники розвитку інтелектуальної, емоційної, духовної сфери особистості; побудова психодіагностичного інструментарію; достовірні результати; смисли і цінності.

The article deals with the problem of substantiation and development of modern means of psychological diagnostics of the value-semantic sphere of personality, reveals a diagnostic tool for identifying the spiritual development of senior pupils.

Key words: value-semantic sphere of personality; indicators of development of the intellectual, emotional, spiritual sphere of personality; construction of psychodiagnostic tools; reliable results; meanings and values.

Постановка проблеми. Однією з головних суперечностей сучасності є прискорений розвиток технологій на відміну від розвитку самої людини. Щоб уникнути деградації і не перетворитися на обслуговуючий персонал віртуальної реальності – людина має визначити пріоритетність розвитку власного потенціалу, і провідну роль у цьому процесі повинна відігравати освіта. Її зміст має задовольняти реальні потреби не тільки в інтелектуальному зростанні, але й у розвитку ціннісно-сислової сфери особистості. Сучасні старшокласники суттєво відрізняються від попередніх поколінь своєю обізнаністю та інтегрованістю у віртуальну реальність. Разом із цим для них особливої складності набуває завдання особистісного і професійного самовизначення, виокремлення власних життєвих пріоритетів, досягнення смислів і цінностей свого існування у світі.

Саме тому проблема обґрунтування та розроблення сучасних засобів психологічної діагностики ціннісно-сислової сфери особистості і, зокрема, її духовних цінностей є актуальною. Відзначимо, що в сучасній психологічній практиці цей напрям розроблений недостатньо. Загальновідомий діагностичний інструментарій спрямовується, переважно, на виявлення показників розвитку інтелектуальної та емоційної сфери особистості, її спілкування, темпераменту, характеру [7]. Такий стан речей пояснюється, по-перше, складністю визначення критеріїв оцінки духовності особистості і, по-друге – складністю побудови засобів психодіагностики, що надавали б достовірні результати.

Мета статті полягає у висвітленні принципів і методичних підходів до побудови психодіагностичного інструментарію, спрямованого на виявлення показників духовного розвитку старшокласників.

Викладення основного матеріалу. Перш за все, побудова та використання психодіагностичного інструментарію має спиратися на етичні норми, прийняті у психологічному товаристві [3]. Згідно з принципами психологічної етики, розроблені психодіагностичні методики мають використовуватися за згодою клієнта на діагностичну процедуру та надання йому можливості ознайомлення з психодіагностичними результатами.

Серед загальновідомих принципів психологічного дослідження треба назвати:

- принцип можливості пізнання внутрішнього світу особистості;
- принцип єдності суб'єкта й об'єкта психологічного пізнання;
- принцип віддзеркалення;
- принцип визначальної ролі практики у психологічному пізнанні.

Відповідно до цих принципів духовний розвиток може виступати об'єктом і предметом наукового пізнання, знаходить прояв у поведінці й діяльності людини, відображається в усіх особистісних проявах і може досліджуватися засобами практичної психології.

Інтеграція наведених принципів зумовлює загальну логіку розроблення психодіагностичного інструментарію. Для здійснення діагностики духовного розвитку особистості ми використовували чотири методичні підходи (рис. 1):

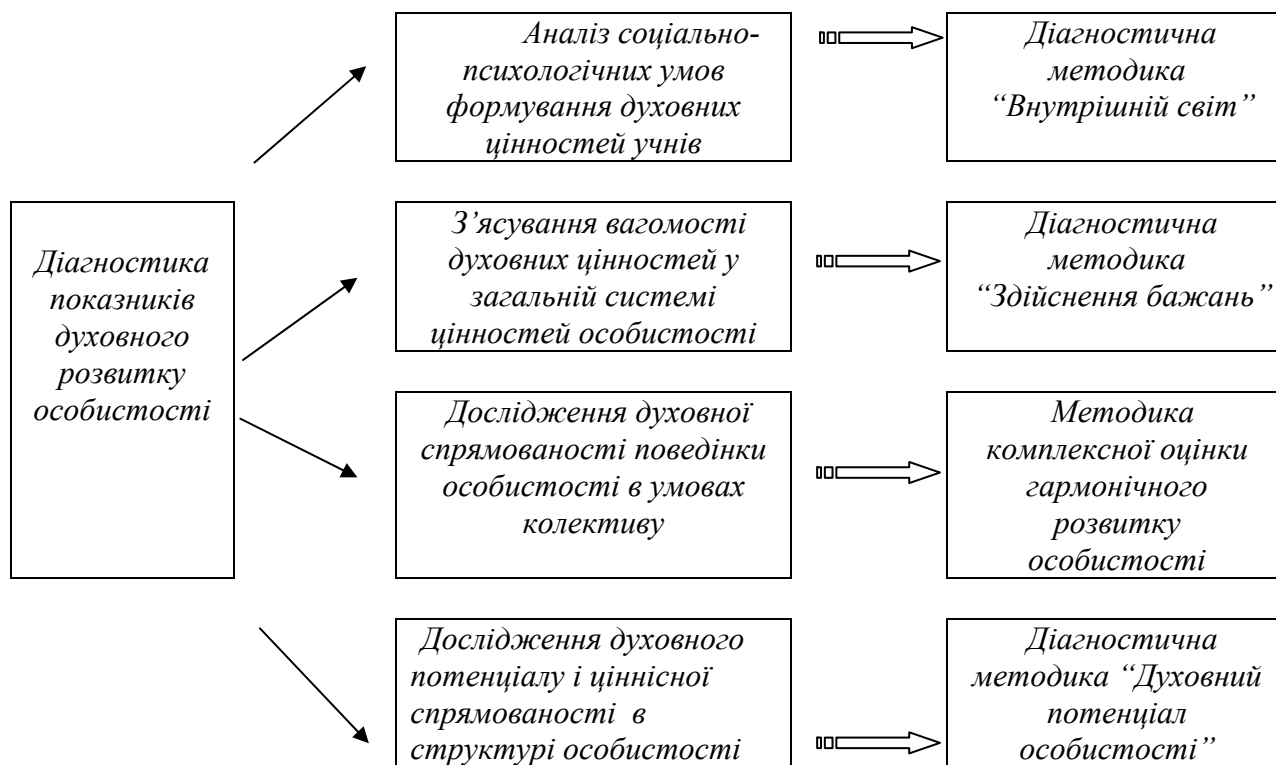


Рис. 1. Методичні підходи та відповідні психологічні методики психологічної діагностики показників духовного розвитку особистості

Перший із них заснований на аналізі впливу соціально-психологічних умов на формування духовного світу старшокласників.

Другий підхід ґрунтується на визначенні ціннісної орієнтації та з'ясуванні вагомості духовних цінностей у загальній системі цінностей особистості.

Третій спирається на дослідження поведінки особистості в умовах колективу та дозволяє здійснювати інтеграцію соціометричних оцінок у єдину оцінку духовної спрямованості поведінки учня.

Четвертий підхід передбачає використання розробленої моделі якостей високодуховної особистості як еталонної та побудові на цій основі тестової методики. Таким чином досліджується характер розвиненості духовного потенціалу в кожній особистісній підструктурі [5].

Запропоновані підходи знайшли втілення в розробку конкретних психодіагностичних методик, які можуть застосовуватися в освітній галузі. Перейдемо до їх скороченого опису.

Методика "Внутрішній світ" забезпечує виявлення домінуючих факторів соціально-психологічного впливу на учнів, допомагає визначити ціннісний зміст та значущість кожного фактору, а надалі – замінити негативний зміст домінуючих факторів на позитивний.

Серед провідних факторів, що досліджуються в методиці, – сімейна єдність, духовна близькість із батьками; вплив на внутрішній світ особистості улюблених книжок, журналів, творів мистецтва. Також визначається спрямованість відеопродукції, улюблених фільмів, відеоігор. Важливе місце у формуванні духовності учнів посідає їхнє спілкування з природою. Саме у природи особистість бере уроки гармонії та досконалості. З кожним роком

посилюється вплив друзів, однолітків, а надалі – молодіжних лідерів. У методиці визначається також вплив мистецтва – театрів, концертів, музеїв, виставок, вплив релігійного виховання (якщо таке є) – відвідання храмів, церков, релігійних громад. Отримані діагностичні дані вказують на особливості внутрішнього світу школяра, зокрема, ціннісні орієнтації, особливості життєвої позиції тощо.

Визначення ціннісної орієнтації є своєрідним «пробним каменем» духовної спрямованості особистості. До духовних цінностей правомірно віднести цінності гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості.

Отже, система діагностики має виявляти відношення особистості до вказаних цінностей.

Діагностична методика "Здійснення бажань" спирається на еталонну ціннісну шкалу, відносно якої розглядаються результати дослідження. У нашому випадку використовувалася соціально-психологічна модель процесу розвитку свідомості особистості та зміни її ціннісних орієнтацій [4] (рис. 2):

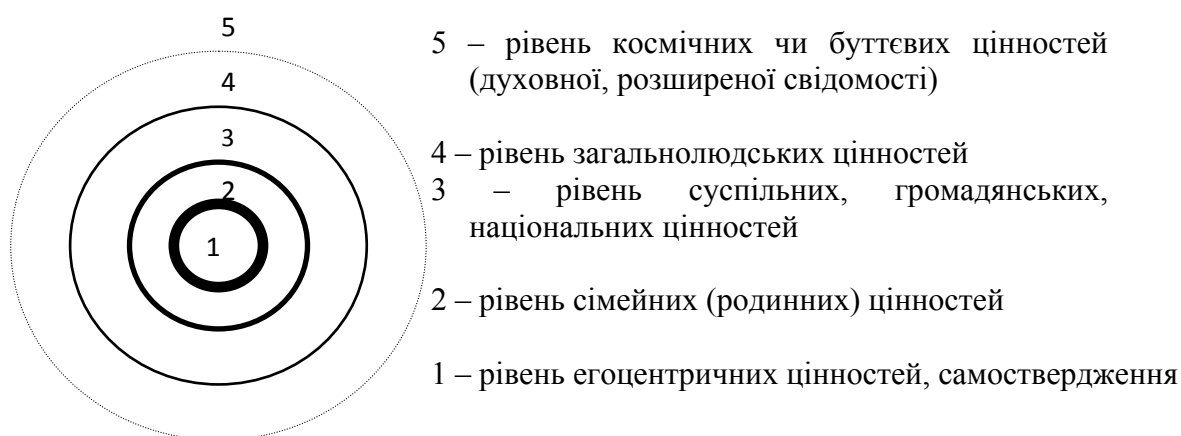


Рис. 2. Соціально-психологічна модель процесу розвитку свідомості людини та відповідної зміни її ціннісних орієнтацій

Кожному з означених рівнів притаманні свої цінності, і вибір учнями цінностей певного рівня є показником спрямованості їхньої ціннісної орієнтації. Для рівня егоцентричних цінностей домінантними цінностями будуть: різноманітні задоволення, популярність і визнання іншими, влада та впливовість, особиста безпека тощо.

Для рівня сімейних цінностей вагомою є орієнтація на сімейний добробут, вигідний шлюб, спокійну старість і слухняних дітей.

Серед домінантних національних і громадянських цінностей можна виокремити такі: соціальна справедливість, порядок у країні, порозуміння між громадянами, добробут країни.

Серед загальнолюдських духовних цінностей виокремимо такі як вірність, доброзичливість, допомога потребуючим та гармонія з природою.

Під час проведення методики учні знайомляться з інструкцією і визначають пріоритетні цінності у поданому списку, пронумерувавши їх відповідним чином за порядком зменшення. У процесі оброблення отриманих даних оцінюється, яке місце в загальній системі цінностей особистості посідають саме духовні цінності. Заповнення анкети допомагає ціннісному самовизначенню молоді і може служити поштовхом для процесу подальшого духовного зростання особистості.

Методика виявлення сформованості духовних цінностей "ЗДІЙСНЕННЯ БАЖАНЬ"

Інструкція для учасників. Уявіть себе на березі моря. Навколо Вас теплий пісок, ласкаве сонце, шелест хвиль... Ось темна крапка з'явилася на горизонті. Вона наближається до Вас. Що це? Ви придивляєтесь і бачите, що це стародавній глечик!

Ви берете його в руки, уважно розглядаєте невідомі знаки та літери і, нарешті, зважуєтесь відкрити...

Разом із шипінням та їдким димом із глечика з'являється справжнісінький джин (не дуже великий, приємної зовнішності).

– Я віддячу тобі за своє звільнення – каже він. – Я зроблю твоє життя таким, яке ти собі бажаєш! Я здійснию всі твої бажання, але тільки оптом: ось список життєвих цінностей – і він подає вам аркуш паперу. Тобі потрібно тільки пронумерувати їх за порядком зменшення. Все те, що опиниться на перших місцях буде грати головну роль у твоєму житті. Що ж стосується останніх номерів за списком – то у мене склероз і я навряд чи згадаю про них...

Список життєвих цінностей:

- різноманітні задоволення;
- сімейний добробут;
- соціальна справедливість;
- вірність;
- визнання та популярність;
- вигідний шлюб;
- порядок у країні;
- доброзичливість;
- влада та впливовість;
- слухняні діти у сім'ї;
- порозуміння між громадянами;
- допомога потребуючим;
- особиста безпека;
- спокійна старість;
- добробут країни;
- гармонія з природою.

Оброблення результатів. Для оброблення отриманих даних скористаємося таблицею 1, у якій структуровані цінності, що притаманні окремим рівням свідомості:

Таблиця 1.

Цінності, притаманні відокремленим рівням свідомості

Індивідуалістичні цінності (споживання)	Сімейні цінності	Соціальні цінності	Духовні цінності (самовіддачі)
різноманітні задоволення	сімейний добробут	соціальна справедливість	вірність
популярність та визнання	вигідний шлюб	порядок у країні	доброзичливість
влада та впливовість	слухняні діти в сім'ї	порозуміння між громадянами	допомога потребуючим
особиста безпека	спокійна старість	добробут країни	гармонія з природою
$\Sigma 1 =$	$\Sigma 2 =$	$\Sigma 3 =$	$\Sigma 4 =$

Оскільки для демократичної країни типовим є поєднання національних цінностей із загальнолюдськими, то у поданій табл. 1 вони поєднані в єдину групу соціальних цінностей. У підгрупу духовних цінностей включено вищі цінності кожного рівня, що поєднуються у свідомості і ціннісній орієнтації 5-го умовно визначеного нами рівня.

Проаналізувавши заповнені бланки, психолог може виявити, які цінності для учня є пріоритетними, яке місце в його ціннісній орієнтації посідають цінності духовні, а саме: вірність, доброзичливість, допомога потребуючим, гармонія з природою. Зрозуміло, що

високодуховна особистість призначить цим цінностям одні з перших місць у загальному списку. Для учнів, ціннісна орієнтація яких буде близькою до рівня егоцентризму, духовні цінності посідатимуть останні місця з 16 можливих.

Наприклад, якщо духовні цінності займатимуть 1, 2, 3 і 4 місця за списком, то їх сумарне місце дорівнюватиме 10. Якщо ж духовні цінності посідатимуть найнижчі місця (16, 15, 14, і 13), то їх сумарне місце дорівнюватиме 58. Таким чином, чим меншим є сумарне місце групи цінностей, тим вищим є рівень їхньої сформованості. Після проведення тестування доцільно ознайомити учнів із закономірностями духовного розвитку і спільно накреслити шляхи подальшого самовдосконалення та визначити способи досягнення життєвої мети. Елементи гри, що використані у методиці, покращують емоційний стан учнів, а активізація абстрактного мислення (використання епізодів з морем, літнім сонцем) викликає асоціації відпочинку, що в значній мірі нейтралізує психічне навантаження від складної навчальної діяльності.

Експериментальним шляхом встановлено, що учні, які швидше і впевненіше визначають рейтинг цінностей, як правило, мають сформованішу життєву позицію та вищий рівень духовного потенціалу.

У процесі розроблення діагностичних методик треба зважати на те, що гуманістично зорієнтована система оцінювання параметрів розвитку учнів має включати в себе також і самооцінку особистості – тоді учень перестає бути пасивним спостерігачем, бере на себе певну відповідальність. Підвищенню об'єктивності результатів психодіагностики та систематизації роботи сприяє застосування соціометричного підходу із залученням однокласників, класних керівників, кураторів і батьків щодо оцінювання поданих їм параметрів особистісного розвитку учня. Репрезентація отриманих даних у кількісному виразі дає змогу об'єктивно порівнювати і виявляти основні тенденції розвитку учнів.

З урахуванням цього принципу для діагностики розвитку учнів і, зокрема, їх духовного розвитку використовується комплексна оцінка розвитку особистості «Колос» [4].

Методика проведення не є традиційним тестуванням. Практика доводить, що використання тестів як основного діагностичного інструментарію не дозволяє забезпечити систематичне відстеження одних і тих самих показників розвитку учнів протягом усього періоду їх навчання. У цьому випадку потрібно було б щороку застосовувати нові, незнайомі учням тести, між результатами яких важко встановити абсолютну залежність.

У межах даної методики особистісний розвиток людини розглядається як збалансований розвиток 4-х сфер особистості: фізичної, емоційно-вольової, інтелектуальної та духовної. Залежно від специфіки діяльності навчального закладу, його профілю обираються відповідні показники розвитку учнів або студентів за цими сферами.

У загальному вигляді показники можуть бути такими: фізична культура, культура спілкування, успішність, творчий розвиток та духовний розвиток особистості.

Фізична культура характеризується, зокрема, такими складниками як фізична активність людини, здоровий спосіб життя, незалежність від шкідливих звичок. Культура спілкування відображається в таких поняттях як ввічливість, тактовність, уміння знаходити спільну мову з іншими. Творчий розвиток передбачає винахідливість, нестандартність мислення, творчу діяльність тощо. Духовний розвиток знаходить відображення насамперед у розвиненій свідомості та самосвідомості людини, її спрямованості на допомогу іншим, здатності відчувати свою причетність до всіх подій і явищ у світі.

Урахування вищезгаданих вимог знайшло відображення у змісті спеціальної анкети, в якій кожна група питань відповідає певній сфері особистості учня. Так, перша група питань анкети співвідноситься з рівнем фізичної культури учнів; друга – з культурою спілкування, що є одним з найважливіших показників розвитку емоційно-вольової сфери; третя – з розвитком творчих показників; четверта – з показником духовного розвитку, який включає певні аспекти морального розвитку та екологічної свідомості. Розвиток інтелектуальної сфери має бути відображений у рівні успішності учня за його навчальною діяльністю, а кількісною мірою при цьому є об'єктивні оцінки.

Для фіксації діагностичних даних і виявлення динаміки розвитку учнів використовують форму підсумкової картки (табл. 2):

Таблиця 2.

Підсумкова картка з результатами контрольного зрізу розвитку школяра

Показник розвитку:	Клас № зрізу	5-й		6-й		7-й		8-й		9-й		10-й		11-й	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Духовний розвиток															
Творчий розвиток															
Успішність															
Культура спілкування															
Фізична культура															

До картки заносять результати контрольних зрізів у 1-му та 2-му півріччі кожного навчального року.

До підсумкової картки можуть бути також занесені такі показники як тип темпераменту, професійна спрямованість школяра тощо. Четвертий запропонований нами підхід до діагностики духовного розвитку учнівської молоді ґрунтується на використанні розробленої теоретичної моделі високодуховної особистості, яка базується на концепції тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В. В. Рибалки [8]. Розроблення моделі здійснювалося шляхом класифікації, конкретизації та диференціації якостей, функцій і процесів, притаманних високодуховним особистостям. Представлені в моделі 120 якостей і здібностей високодуховної особистості складають концептуальну основу процесу духовного розвитку учнівської молоді [5].

На цих засадах нині здійснено розроблення тестової методики “Духовний потенціал особистості”. Вона призначається для визначення трьох найважливіших характеристик духовного розвитку людини: потенціалу духовного розвитку, його розподілу в структурах особистості, а також орієнтації особистості на компоненти духовних цінностей. Методика складається з 49 запитань та містить шкалу відвертості. Кожне із запропонованих тверджень несе в собі як ціннісний, так і значеннєвий зміст, завдяки чому стає можливим оцінити як духовний потенціал, так і пріоритети ціннісної орієнтації особистості.

Апробація методики здійснювалася у Київській гімназії №153 ім. О. С. Пушкіна, Національному авіаційному університеті, Міжрегіональній академії управління персоналом, Центральному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів. Загалом в апробації методики брали участь 820 респондентів.

Виявлені показники духовного потенціалу особистості порівнювалися із показниками:

- 1) загальної спрямованості (методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса);
- 2) свідомості і відповідної ціннісної орієнтації (методика “Здійснення бажань”);
- 3) стилю спілкування (методика Томаса);
- 4) комунікативних та організаторських здібностей (методика виявлення й оцінки комунікативних і організаторських здібностей КОС-2);
- 5) характеру особистості (визначення акцентуацій характеру за методикою К. Леонгарда);
- 6) інтелектуального розвитку (вербальний тест Айзенка);
- 7) екстраверсії та нейротизму (опитувальник ЕРІ, тест Айзенка);
- 8) емпатії (опитувальник В. В. Бойко).

Аналіз результатів дозволив виявити, що високий духовний потенціал у цілому суттєво позначається на розвитку особистості, зокрема:

1. У загальній спрямованості (на себе, на спілкування, на діло) переважає орієнтація на діло та спілкування. Це можна пояснити виявленою закономірністю про те, що життя високодуховної особистості являє собою акт служіння, здійснення місії. Тому спрямованість на себе не є в даному випадку характерною.

2. Високий духовний потенціал зумовлює спрямованість особистості на духовні цінності (5-й рівень свідомості). За даними тестування, не зафіксовано жодного випадку орієнтації на егоцентризм. Таким чином, шлях духовного розвитку – це шлях опанування людиною вищих психічних функцій, шлях від інстинктивної до високосвідомої поведінки.

3. Серед 5 стилів спілкування (співробітництво, суперництво, компроміс, уникнення та пристосування) переважає стиль співробітництва. Конфліктність, агресивність зменшуються зі зростанням духовності особистості. Це підтверджує, що рушійна сила духовного розвитку – прагнення особистості до єдності.

4. Виразної залежності між духовним потенціалом і комунікативними та організаторськими здібностями не виявлено. Очевидно, що духовний розвиток іноді потребує усамітнення людини, її відмежування від галасливості й метушні.

5. Не виявлено залежності між духовним потенціалом і наявністю акцентуацій характеру. Однак, за спостереженнями, високий рівень духовності відображався на посиленні прояву в поведінці таких рис, як доброзичливість, відкритість людям і світу.

6. Залежності між духовним потенціалом та інтелектуальними здібностями також не встановлено. Звідси можемо зробити висновок, що духовність не є прямим наслідком розвитку інтелекту. Підтвердженням цього є факт можливості егоцентризму у людей з високим інтелектуальним потенціалом.

7. Не виявлено залежності також між духовним потенціалом і екстраверсивністю особистості. Разом із цим встановлено, що рівень нейротизму, тобто емоційної нестабільності, зменшується з підвищенням духовного потенціалу особистості.

8. Підтверджено залежність між духовним потенціалом та емпатійністю особистості. Очевидно, реалізація у власному житті прагнення до єдності сприяє розвитку розуміння, співчуття, що є важливими складниками емпатії. Оскільки емпатія містить у собі і раціональні, і емоційні компоненти, що співвідносяться з діяльністю відповідно лівої та правої півкуль головного мозку людини, можемо зробити висновок про те, що духовний розвиток сприяє активізації обох півкуль головного мозку. Це засвідчує складнішу природу духовності, ніж окремі процеси мислення та емоційних реакцій.

У 79% респондентів виявлено, що зростання духовного потенціалу пов'язано зі зростанням відповідальності (за себе, за ближніх, за людство взагалі).

У цілому діагностика духовних цінностей старшокласників є одним із важливих елементів загальної системи психологічного супроводу, що дозволяє забезпечити збереження, розвиток і самореалізацію духовного потенціалу учнівської молоді.

Список використаних джерел

1. Гроф Станіслав. Духовный кризис. Статьи и исследования; пер. с англ. Москва : МТМ, 1995. 256 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
3. Положення про психологічну службу в системі освіти України. Міністерство освіти України. Київ, 1997.
4. Помиткін Е. О. Методичні рекомендації щодо викладання в початковій школі інтегрованого курсу «Людина. Родина. Світ». Київ, 2018. 76 с.
5. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.
6. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2005. 280 с.
7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособ. Самара : Узд. Дом «БАХРАХ –М», 2002. 672 с.
8. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / за ред. Г.О.Балла. Київ : ПППО АПН України, 1998. 160 с.

Відомості про автора:

Помиткін Едуард Олександрович, доктор психологічних наук, професор, директор Психологічного консультативно-тренінгового центру, завідувач відділу професіології та психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

УДК 37.011.33:502/504

Седих К. В., м. Полтава

ЦІЛІСНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК УМОВА ПРОЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПІДТРИМУЮЧІЙ МОДЕЛІ ВЗАЄМОДІЇ

Розкрито поняття цілісності змісту освіти як умову проекологічного виховання учнів у підтримуючій моделі взаємодії. Обґрунтовується використання «Щоденника спостережень» і «Щоденника досліджень» в освітньому процесі початкової школи. Наголошується, що проекологічний підхід є інструментом управління у взаємодії систем «Людина» – «Довкілля» і визначає параметри психологічного благополуччя.

Ключові слова: зміст освіти, цілісність змісту освіти, проекологічне виховання, ієрархічна модель взаємодії, підтримуюча модель взаємодії.

The article reveals the notion of the integrity of the content of education as a condition for the pro-ecological education of pupils in the supporting model of interaction. The use of “Diary of Observations” and “Diary of Research” in the elementary education process is substantiated. It is noted that the pro-ecological approach is an instrument of management in the interaction of systems “Human” – “Environment” and determines the parameters of psychological well-being.

Key words: content of education, integrity of the content of education, pro-ecological education, hierarchical model of interaction, supporting model of interaction.

Постановка проблеми. Дослідження екологічності життєвого середовища у підтримувальній моделі взаємодії у школі передбачає цілісність змісту освіти. На нашу думку, у сучасній українській школі важливо сформувавши такий підхід, який би включав у себе три компоненти: 1) цілісний зміст освіти; 2) підтримувальну модель взаємодії в системі «Школа»; 3) проекологічне виховання учнів.

Цілі статті – розкрити можливості формування цілісного змісту освіти у поєднанні з проекологічним вихованням.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Останнім часом в українській і світовій психолого-педагогічній науці і практиці впроваджуються різні експериментальні програми формального та неформального навчання (І. В. Кряж, Ю. М. Швалб, представники енвайроментальної психології Р. Баркер, У. Бронфенбренер, К. Джерджен та ін.). На наш погляд, курс «Довкілля» – це вдалий приклад формування цілісного, системного та проекологічного мислення у школяра. Об'єднання знань фізичних основ будови Всесвіту і Землі, біологічної природи живих організмів, соціальних уявлень про суспільство і родину та психологічних про внутрішній світ самої дитини формують уявлення про існування таких систем, як Всесвіт, Земля, Природа, Соціум, Нація, Батьківщина; демонструють взаємозалежність і взаємовплив як систем одна на одну, так і окремих елементів системи (наприклад, людини і тварин, тварин і рослин, членів родини один на одного) на життєздатність, функціонування і розвиток системи в цілому. Такий підхід відповідає принципам системності і циркулярності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Нами (К. В. Седих, 2012 р.) виявлено дві моделі взаємодії між школою та учнем: *ієрархічна і підтримуюча*. Ієрархічна модель –

контролюються і поведінка, і знання учнів, а підтримка надається лише їх «конвенційним» зразкам. Це передбачає взаємодію, спрямовану за одним вектором – від школи до сім'ї, реалізуються ідеї лінійно-детермінованих педагогічних впливів. Підтримувальна модель – роль учня змінюється з об'єкта оперування на суб'єкта стосунків, але це породжує певні ризики у вигляді непередбачуваності розвитку подій. Встановлено наступні типи взаємодії між системами «Сім'я – школа»: «протидія»; «байдужість»; «підтримка (узгодженість)».

В освітньому процесі школярів молодших класів нами спільно з педагогами були розроблені «Щоденник спостережень» і «Щоденник досліджень», вони розраховані на школярів і членів їхніх сімей. «Щоденники» застосовуються на уроках і як домашні завдання в навчальному курсі «Довкілля» (автори навчального курсу – К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко) [1].

Самопізнання дитини під час виконання спостережень, запропонованих у щоденнику, здійснюється в таких напрямках: знайомство дітей з окремими базовими емоціями (страх, гнів, задоволення тощо); розпізнавання почуттів в інших людей; довільний вияв своїх почуттів; розуміння відносності почуттів; формування вміння володіти своїми почуттями в конфліктних ситуаціях; формування у дітей здатності брати відповідальність за свої почуття на самих себе.

Діти спостерігають за погодою, людьми, тваринами, рослинами згідно з темами, які вивчаються в курсі «Довкілля», і в той же час диференціюють, аналізують свої почуття, вчать спостерігати себе у світі та прогнозувати свої дії. Вчитель роздає щоденники, говорить про те, що кожен учень тепер має постійного друга, який допоможе йому привчити себе до поведінки, яка допомагає берегти себе. Разом з учителем учні розглядають «Щоденник». Вчитель їм пояснює, які завдання щоденника починають виконуватися протягом того чи іншого тижня. Учні перераховують, скільки тижнів спостережень пропонує їм «друг», щотижня включається новий етап спостережень (В. Р. Ільченко) [1]. Така комунікація вчителя з класом формує підтримувальну модель взаємодії.

Взагалі всі спостереження орієнтовані на те, щоб дитина набувала навичок допомагати собі в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, брати відповідальність на себе за все, що з нею відбувається.

Перш, ніж давати щоденник учням, учитель детально з ним знайомиться. Вчителю надані методичні рекомендації про те, як краще працювати з дітьми над щоденником:

1. Допомогти дитині зрозуміти завдання. «Пригадай, які події викликають у тебе радість. Пригадав? Тоді продовж фразу у щоденнику: «Радість – це коли...». І так роби, щоб продовжити всі інші фрази, пригадує почуття, що названі, як ти їх відчуваєш, і пиши».

2. Інтерпретація вчителем виконаного завдання. Виконання цього завдання дитиною дозволяє визначити: рівень інтелектуального розвитку дитини; інтелектуальний потенціал дитини; спроможність висловити вербально свої почуття; ступінь усвідомлення дитиною своїх почуттів.

Для рішення поставлених задач необхідно привернути увагу дитини до самопізнання й пізнання емоційного світу людини, навчити розпізнавати емоції, виражати і проговорювати їх.

Більшість завдань щоденника виконується дітьми вдома, при цьому заповнювати «Щоденник» їм допомагають батьки. Спільна робота дітей і батьків над заповненням «Щоденника» дає змогу сім'ї спілкуватися на теми, які часто знаходяться в тіні сімейного простору, і це дає змогу сім'ї відчути близькість, своєрідність і потенціал як нуклеарної сім'ї, так і розширеної родини.

Концепція взаємодії між сім'єю та освітньою інституцією, розглядає взаємодію як системоутворювальний фактор, бо певне утворення стає системою, коли спостерігається циклічність процесів. Будь-яка соціальна освітня інституція, в тому числі і школа, і клас (як окрема система і одночасно підсистема ширшої системи «Школа») мають подвійну природу своєї організації:

1) це формальна структура, яка створена соціумом для реалізації певної мети (освітнього процесу);

2) це – система, яка самоорганізується.

Розвиток міжсистемної взаємодії має свої етапи – від окремих зразків стосунків і інтеракцій, різних для кожної системи – «сім'я», «школа» – зразки стосунків і взаємодій стають спільними або частково спільними для обох систем. Цей розвиток обумовлений рекурсивністю процесів взаємодії, де поведінка кожного обумовлена іншими учасниками і навпаки, це створює циркулярну каузальність і ко-еволюцію комунікативних, інтерактивних і наративних зразків спілкування.

Психопрофілактичні аспекти, включені в саму систему навчання, надають можливість таким шляхом здійснювати масово, а не тільки зусиллями шкільних психологів, проникнення психологічного підходу у формування психологічно здорової дитини. «Щоденники спостережень і досліджень» можна використовувати й окремо від курсу «Довкілля» як самостійний метод у роботі шкільного психолога: діагностично – визначення проблем даної дитини; розвивально – через наведені вправи. Особливості емоційної сфери у школярів, що користуються «Щоденником» під час вивчення «Довкілля», – відчуття повноцінності, впевненість у собі, доброзичливість, просоціальність. Робота зі «Щоденником» зумовлює більшу диференційованість емоційної сфери учнів, ширше розмаїття емоційних переживань, краще саморегулювання, вищу рефлексивність.

Така комунікація батьків зі своїми дітьми та сім'ї зі школою формує допомагальну модель і сімейної взаємодії і міжсистемної взаємодії «сім'я» – «школа».

Під час навчання у школі дитина / учень опиняється в ситуації подвійних вимог і оцінок: з боку школи і з боку сім'ї. Безпосередні системні впливи сім'ї та школи на дитину ми відносимо до факторів 1-го порядку, а сам характер взаємодії між цими системами, який здійснює опосередкований вплив, – це фактор 2-го порядку. Показано, що безпосередні впливи виявляються, у першу чергу, у вигляді вимог та оціночних суджень. За своїм типом ці оцінки та вимоги різних систем можуть бути узгодженими та неузгодженими, але вони завжди не є тотожними. Різні суб'єкти-учасники систем «сім'я – освітня інституція» реалізують різні поведінкові стратегії стосовно вказаної розбіжності, що й породжує впливи 2-го порядку.

Вказане міжсистемне протиріччя визначає необхідність формування у дітей і студентів стратегію та базову настанову на узгодження різних системних вимог.

Визначені ті властивості систем і процесів, які впливають на поведінку і розвиток людини. До Факторів 1-го порядку належать норми, вимоги і конфігурації в системі «сім'я». Ефекти 1-го порядку – це те, як дитина реалізує ці сімейні фактори, коли потрапляє в іншу систему – «школу». У взаємодії систем «сім'я» і «школа» з'являються фактори 2-го порядку – це оціночні взаємостосунки. Коли дитина починає відтворювати оціночні взаємостосунки це стає ефектами 2-го порядку. Фактори та ефекти 1-го порядку є предметними. Фактори 2-го порядку – це оціночні стосунки і ефекти 2-го порядку – це перенос стосунків, а не предметності, тобто виникає оціночний психологічний складник, а не просто предметний.

Безумовно, що взаємодія між системами «сім'я – школа» є складною, з безліччю переплетінь між адміністрацією та учнями, вчителями та батьками, вчителями та дітьми, учителями та адміністрацією і постійно породжуватиме проблеми. Виділені типові взаємодії стосунків між учителями і учнями класу. Взаємодія вчителя з учнями класу побудована за 4-ма основними типами: лідерсько-опосередковане, пряме, альянсно-коаліційне, економічно-опосередковане. А стосунки учнів з учителями і класом побудовані складніше, виділені 8 типів конфігурацій, крім 4-х типів, які співпадають з «учительськими» виділені: «павутиння», симбіотично-конфліктні, дистанційовано-конфліктні, «сонечко».

Проекологічний підхід є інструментом управління у взаємодії систем: «Людина» – «Довкілля» і визначає параметри психологічного благополуччя. Він регулюється набором принципів і ціннісних ідей про стосунки: «Я – до себе»; «Я – до інших людей»; «Я – природа». Необхідно розробляти різні програми проєкологічного виховання з урахуванням різновікових біопсихологічних особливостей людей. При цьому зберігаються наскрізні ековідповідні принципи, створені як бінарна опозиція, наприклад, «наші дії є конструктивними або деструктивними»; «ризик або безпека»; «автономність або зв'язки».

Формування проєкологічного мислення і ставлення можливо через Організаційні ігри, розроблені для старшокласників. Ці ігри можуть проводити шкільні психологи, вчителі, соціальні працівники, які пройшли курс «проєкологічного розвитку».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нами розкрито поняття цілісності змісту освіти як умови проєкологічного виховання учнів у підтримувальній моделі взаємодії. Обґрунтоване використання «Щоденника спостережень» і «Щоденника досліджень» в освітньому процесі початкової школи. Варто наголосити, що проєкологічний підхід є інструментом управління у взаємодії систем «Людина» – «Довкілля» і визначає параметри психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Ільченко В. Р., Гуз К. Ж. Освітня програма «Довкілля»: концептуальні засади інтеграції змісту природничонаукової освіти. Київ – Полтава, 1999. 123 с.
2. Сєдих К. В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: монографія. Полтава : Довкілля, 2008. 260 с.
3. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. № 1. С. 31–37.

Відомості про автора:

Сєдих Кіра Валеріївна – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

РЕКОМЕНДАЦІЇ
учасників Всеукраїнського круглого столу
«Інтеграція змісту освіти в профільній школі»
(17 квітня 2019 р., м. Полтава)

Всеукраїнський круглий стіл *«Інтеграція змісту освіти в профільній школі»* – 25-те зібрання педагогів України, які понад чверть століття працюють над проблемами інтеграції змісту освіти, формування цілісного світогляду учнів закладів загальної середньої освіти та майбутніх учителів, утілення ідей цілісної освіти сталого розвитку в процесі підвищення кваліфікації педагогів.

У круглому столі (КС) брали участь понад 80 осіб із різних регіонів України. Серед них – академіки, професори, доктори і кандидати філософських, педагогічних, психологічних наук, соціологи, педагоги-практики з Києва, Полтавщини, Харківщини, Дніпра, Одеси, Рівного, Вінниці, Івано-Франківська, Тернополя. Значна частина учасників КС із 1992 р. брали участь у розробленні, впровадженні та експериментальній перевірці навчально-методичного забезпечення цілісного змісту моделі освіти сталого розвитку «Довкілля», заснованої на ідеях формування цілісного світорозуміння учнів, майбутніх представників суспільства з життєствердною моделлю світу.

Переважна кількість учасників КС зосередилася на висвітленні концептуальних основ і теоретико-методичних засад інтеграції змісту освіти, шляхів формування цілісного світорозуміння та розвитку духовно-культурних цінностей у суб'єктів навчання початкової, основної, старшої та вищої школи (*Богуш А. М.*, д-р пед. н., дійсний член НАПН України, професор Південноукраїнського НПУ імені К.Д. Ушинського; *Гриньова М. В.*, д-р пед. н., член-кор. НАПН України, професор ПНПУ імені В.Г. Короленка; *Ільченко В. Р.*, д-р пед. н., дійсний член НАПН України, зав. відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, професор кафедри МЗО ПОІППО імені М. В. Остроградського; *Євтух М. Б.*, д-р пед. н., дійсний член НАПН України, професор відділу вищої освіти Інституту педагогіки НАПН України; *Шевченко Г. П.*, д-р пед. н., дійсний член НАПН України, зав. кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, директор центру ЮНЕСКО Духовно-культурних цінностей виховання та освіти).

Теоретико-методичні засади інтеграції змісту освіти як засобу розвитку цілісного світогляду здобувачів освіти, досягнення природовідповідно високих рівнів інтелекту, екологічної свідомості, формування наукової картини світу та життєствердного національного образу світу розкривалися у виступах і публікаціях: *Антоненко Т. Л.*, канд. пед. н., професора кафедри Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля; співробітників відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України: *Гуза К. Ж.*, д-ра пед. н., провідного н. с.; *Гринюк О. С.*, н. с.; *Засекіної Т. М.*, провідного н. с.; *Олійник І. М.*, канд. п. н., ст. н. с.; *Маринівської О. Я.*, д-ра пед. н., професора Івано-Франківського ОППО; *Висоцької О. Є.*, д-ра філос. н., зав. кафедри філософії «Дніпровської академії неперервної освіти» ДОР; *Коваленко В. С.*, канд. хім. н., доцента Дніпровського НУ імені О.Гончара; *Года Б. В.*, д-ра пед. н., професора, завідувача кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії ПНПУ імені В.Г. Короленка; *Семергей Н. В.*, канд. іст. н., Української медичної стоматологічної академії; *Радько П. Г.*, д-ра іст. н., професора кафедри філософії ПНПУ імені В. Г. Короленка; *Лаврінченко О. А.*, д-ра пед. н., професора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; *Зузяк Т. П.*, д-ра пед. н., доцента Вінницького ДПУ імені М. Коцюбинського; *Коченгіної М. В.*, канд. пед. н., зав. кафедри методики дошкільної та початкової освіти Харківської академії неперервної освіти; *Басенка Р. О.*, канд. пед. н., доцента кафедри філософії і економіки освіти ПОІППО ім. М. В. Остроградського та ін.

Значний інтерес учасників викликали виступ і публікація про роль архетипів в освіті (*Зелюк В. В.*, канд. пед. н., доцент, ректор Полтавського ОППО; *Клепко С. Ф.*, д-р філос. н., проректор з наукової роботи Полтавського ОППО).

Проблеми професійної школи висвітлені у публікаціях: *Москалика Г. Ф.*, д-ра філос. н., директора департаменту освіти виконкому Кременчуцької міської ради; *Піддячого М. І.*, д-ра пед. н., провідного н. с. Інституту педагогіки НАПН України; *Стрельнікова В. Ю.*, д-ра пед. н., професора ПОІППО; *Зламанюк Л. М.*, канд. пед. н., доцента Дніпровської академії неперервної освіти; *Самодріна А. П.*, д-ра пед. н., професора Міжнародного гуманітарно-педагогічного інституту «Бейт-Хана»; *Виговської О. І.*, канд. пед. н., доцента, головного редактора Всеукраїнського науково-практичного журналу «Директор школи, ліцею, гімназії»; *Козіної І. О.*, заступника директора з навчально-виховної роботи ЗОШ №8 м. Полтави.

Група психологів, які проводили психологічну діагностику впливу цілісного змісту освіти під час експериментальної перевірки моделі освіти сталого розвитку «Довкілля», представили інструментарій для визначення IQ – інтелекту учнів, мотивації навчання (проф. *Моргун В. Ф.*), індексу соціальної зрілості (канд. пед. н. *Лебедик М. П.*), виявлення впливу на здоров'я учнів (д-р психол. н., професор *Сєдих К. В.*); *Білик Н. І.*, д-р пед. н., гол. редактор часопису «Імідж сучасного педагога», в якому висвітлюються досягнення цілісного світогляду, прояву його в розумовому, психічному, фізичному розвитку учнів (1999–2017 рр.), узагальнила вплив інтеграції змісту освіти на формування EQ – емоційного інтелекту учнів; *Помиткін Е. О.*, д-р психол. н., професор, директор Психологічного консультативно-тренінгового центру, розкрив психологічні засоби діагностики духовних цінностей учнів (LQ – інтелекту любові); *Зінченко О. О.*, практ. психолог, викладач інтегрованого курсу «Природознавство» в музичному училищі представила докази (відеосюжети) впливу цілісності знань, спілкування учнів з природою на розвиток їхньої мистецької компетентності.

Про навчальне середовище для формування цілісного світогляду склали повідомлення ст. н. с. відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, канд. пед. н., *Льченко О. Г.*, доцент ПОІППО, канд. пед. н. *Чарченко П. С.*, інженер-програміст відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України *Голота О. В.*, *Дудко Л. М.*, директор ЗОШ №24. Інтерес присутніх викликало обладнання кабінетів інтегрованого навчання (1–6 кл.) та кабінету цілісного світогляду, а також його осередки (віртуальної реальності, природничо-математичний, краєзнавчий).

Значна кількість повідомлень учасників круглого столу була присвячена експериментальній роботі, що проводилася у зв'язку з виявленням ефективності впровадження ідей інтеграції змісту освіти (зав. кафедри МЗО ПОІППО, канд. пед. н., *Буйдіна О. О.*; н. с. відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, засл. учитель України, *Ляшенко А. Х.*; мол. н. с. відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, вчитель математики ЗОШ №9, *Педенко В. П.*; учитель фізики і математики Шишацької ЗОШ ім. В. Вернадського *Вітценко В. В.*).

Заслухавши доповідачів та обговоривши подані на круглий стіл доповіді від заочних учасників, зібрання вчених і педагогів-практиків рекомендує:

1. МОН України, Інституту модернізації змісту освіти та НАПН України взяти до уваги зміст ювілейної доповіді Римського клубу щодо необхідності формування цілісного світорозуміння молодого покоління задля порятунку людства; врахувати позитивний досвід упровадження моделі освіти сталого розвитку «Довкілля», а саме втілення в її навчально-методичному забезпеченні умов формування цілісного світорозуміння, наукової картини світу, наукового мислення учнів, їхнього життєствердного національного образу світу, починаючи з дитячого садочка і початкової школи; надати можливість школам і надалі викладати предмет «Довкілля», адаптований до Державного стандарту початкової школи (затверджено наказом МОН України від 21.02.2018 р. №87).

➤ Формування наукової картини світу та цілісного світорозуміння учнів є неодмінною умовою оволодіння ними науковим мисленням, науковою компетентністю. Навчальні програми та підручники мають забезпечувати цілісність змісту освітньої галузі, бути взаємопов'язаними завдяки поняттям «наукова картина світу», «образ світу», «наукова компетентність» (як здатність оперувати базовими закономірностями, відкритими наукою).

➤ У старшій школі Державний стандарт освіти має надати всім учням незалежно від профілю можливість оволодіти базовими предметами відповідно до кількості освітніх галузей. Зміст кожної з них може бути представлений цілісним інтегрованим курсом, в якому компоненти освітньої галузі об'єднані на основі загальних закономірностей природи, екології, культури, поняття наукової картини світу та образу світу. Школи мають бути забезпечені навчальними кабінетами, необхідними для формування цілісного світогляду, життєствердного національного образу світу: кабінетом інтегрованого навчання (1–6 кл.), кабінетом цілісного світогляду (7–11 кл.), в якому мають плануватись осередки природничо-математичний, краєзнавчий, літературознавства, віртуальної реальності.

2. Для реалізації вказаних пропозицій Державний стандарт освіти, навчальні програми мають втілювати в державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів уміння оперувати наскрізними поняттями «наукова картина світу», «образ світу» і загальними закономірностями як основою формування наукової картини світу та образу світу. У Державному стандарті освіти (2011 р.), у програмах цим поняттям не приділено належної уваги. Так, в освітній галузі «Мови і літератури» (старша школа) наявна вимога до учнів «...встановлювати спільні закономірності розвитку літератур, виявляти національні образи світу», але в програмах з літератури та інших предметів цей вираз не фігурує. Хоча національний образ світу має формуватись в учня на всіх етапах навчання завдяки злагодженій взаємодії всіх предметів, насамперед природничо-наукових і математичних.

3. Національним педагогічним університетам, обласним інститутам післядипломної педагогічної освіти готувати вчителів до впровадження в освітній процес умов формування цілісної свідомості учнів, оволодіння ними цілісним світорозумінням, а керівників шкіл, психологічні служби – до контролю за рівнями розуміння учнями засвоєного змісту навчального матеріалу, рівнями сформованості цілісного світорозуміння в освітньому процесі, рівнями сформованості соціальної зрілості.

4. Інститутам післядипломної педагогічної освіти створити громадську організацію «За цілісний світогляд учителя, учня, суспільства» з метою підвищення ефективності підготовки учителів до нової Освіти XXI ст.

5. НАПН України, Інституту модернізації змісту освіти, громадським організаціям, зацікавленим в Новій освіті XXI ст., цілісному світогляди молодих поколінь, звернутись до української асоціації Римського клубу та до Римського клубу з проханням допомогти вітчизняним педагогам налаштувати зв'язки з освітніми системами інших країн, які реалізують цілісний зміст освіти сталого розвитку, рекомендації доповіді Римського клубу «Come On!» щодо формування цілісного світогляду, інтегрального мислення, екологічної свідомості молодих поколінь. Особливо будемо вдячні за допомогу в установленні зв'язків із українською діаспорою.

Рекомендації обговорені на круглому столі та схвалені одногласно.

Голова оргкомітету,
ректор ПОППО
ім. М. В. Остроградського

В. В. Зелюк

Заступник голови оргкомітету,
дійсний член НАПН України,
голова громадської організації
«Освітній центр «Довкілля»

В. Р. Ільченко

ДЛЯ ПОДАТОК

ДЛЯ ПОДАТОК

Наукове видання

**Збірник наукових праць
Всеукраїнського круглого столу
«Інтеграція змісту освіти в профільній школі»
(17 квітня 2019 р.)**

**Технології
інтеграції змісту освіти**

Головний редактор: *В. Р. Ільченко*
Літературний редактор: *Н. І. Білик*
Укладачі: *О. С. Гринюк, Т. М. Курбала*
Дизайн обкладинки: *Н. В. Романова*

Відділ інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Кафедра методики змісту освіти Полтавського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
36014, Україна, м. Полтава, вул. Соборності, 64-ж
Тел. : (0532)56-53-98
E-mail : root@pei.poltava.ua

Підписано до друку 17.10.2019.

Формат 60*84/16

Папір офсетний. Друк трафаретний.

Ум. друк. арк. 10,70 Тираж 200 прим. Зам. _____

36014, м. Полтава, вул. Соборності, 64-ж,

Тел. (0532) 56-38-52 e-mail: redpm@pei.poltava.ua

Видавець і виготовлювач ТОВ «АСМІ»

36011, м.Полтава, вул. В.Міщенко, 2.

Тел./факс (05322)56-55-29

