Ірина Вікторенко

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ІРИНА ВІКТОРЕНКО

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Монографія

Слов'янськ – 2020

УДК 378.147:373.3.011.3-051
В43

Рекомендовано до друку вченою радою
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 3/1 від 19.11.2020 р.)

Рецензенти:

Гаврілова Л. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»;

Цибулько Л. Г. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Ворожбіт-Горбатюк В. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Вікторенко І.

В43 Теорія і практика формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя нової української школи: монографія. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2020. 397 с.
ISBN 978-617-7780-42-6

У монографії розкрито теоретичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах Нової української школи (НУШ), зокрема до організації освітнього процесу на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що становить провідну змістову інновацію реформи НУШ. Монографія містить результати наукового дослідження стосовно процесу реформування української освітньої системи від часу набуття незалежності; пріоритетних напрямів дослідження фахової підготовки вчителя початкових класів; інноваційності феномену інтеграційної компетентності в умовах імплементації реформи НУШ; структурних та змістових особливостей інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за різними Типовими освітніми програмами та ін. У монографії схарактеризовано вплив освітньої реформи на структуру і зміст професійної компетентності вчителя початкової школи, визначено методологічні засади формування інтеграційної компетентності під час навчання у ЗВО, подано визначення та ієрархічно-предметну структуру інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ. На цій основі обґрунтовано авторську структурно-функціональну систему формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ та педагогічні умови ефективності її впровадження.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вишів, учителям початкових класів, здобувачам ступенів вищої освіти бакалавра і магістра зі спеціальності «Початкова освіта».

© ДВНЗ «ДДПУ», 2020
© І. Вікторенко, 2020

ISBN 978-617-7780-42-6

ЗМІСТ

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 9

1.1. Генеза та етапи реформування освітньої системи України 9

1.2. Пріоритетні напрями дослідження професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасних умовах 54

1.3. Методологічні засади формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи..... 79

Висновки до розділу 1 111

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 115

2.1. Інтегрований курс «Я досліджую світ» як провідна інновація Нової української школи..... 115

2.2. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті концепції «Нова українська школа» 151

2.3. Інтеграційна компетентність учителя початкових класів: зміст і структура 177

Висновки до розділу 2 201

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 206

3.1. Теоретичне обґрунтування системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи..... 206

3.2. Педагогічні умови ефективності системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи 245
3.3. Компоненти, критерії і показники рівнів розвитку інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи 270
Висновки до розділу 3 300
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 304
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 310

ВСТУП

Від останнього десятиліття XX ст. Україна переживає надзвичайно важливий період формування громадянського суспільства, що надає їй можливість посідати гідне місце серед європейських демократичних держав. Демократичні перетворення в суспільстві безпосередньо сприяють національному відродженню українського народу в різних сферах його життя: дедалі гостріше постає проблема модернізації економіки, оновлення політичної системи, соціальних інститутів та процесів, зокрема освіти, завдяки чому «Україна має стати державою з сильною економікою та з передовими інноваціями» [620].

Процес реформування української освітньої системи спрямований на побудову потужної держави і конкурентної економіки, які може забезпечити лише «згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих», яких і повинна готувати середня школа України [441, 5], відбувається відповідно до нормативних освітянських документів, що активно напрацьовуються останніми десятиліттями різними урядовими інституціями: закони України «Про освіту» (2002 р., 2017 р) [235; 236], Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [228], Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) [227]; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [434]; Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) [441]; Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти (2015 р.) [374]; Положення про сертифікацію педагогічних працівників (2018 р.) [717]; стандарти: «Стандарт вищої освіти України бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта» (2021 р.) [425], «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2000 р.) [208], «Державний стандарт початкової загальної освіти» (2011 р.) [517], «Державний стандарт початкової освіти» (2018 р.) [518], «Державний стандарт базової середньої освіти» (2020 р.) [207], «Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої

освіти», «Вчитель з початкової освіти» (із дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 р.) [425] тощо.

Згідно з нормативними актами від 2016 року на загальнодержавному рівні реалізуються теоретичні засади масштабного реформування освітньої системи, що отримало назву «Нова українська школа» (НУШ), і практично розпочалося в 2017 році з початкової школи. У межах реформи в українську освіту було імплементовано значну кількість інновацій: 2016–2018 рр. – розвантаження та оновлення змісту початкової освіти, початок роботи за новими освітніми стандартами, пілотування опорних шкіл на компетентнісній основі, розвиток системи професійної підготовки вчителів для роботи в НУШ (онлайн-курси, тренінги, вебінари, очні сесії, конференції); 2017–2019 рр. – реформування дошкільних закладів освіти, внесення змін до «Ліцензійних умов надання освітніх послуг», оновлення законодавчої та нормативної бази НУШ, уведення сертифікації педагогічних працівників; 2019–2021 рр. – оновлення законодавчої та нормативної бази вищої освіти відповідно до трансформаційних процесів, що відбуваються в НУШ, удосконалення професіоналізму викладачів ЗВО через поєднання формальної, неформальної та інформальної форм освіти, ухвалення «Стандарту підготовки бакалавра зі спеціальності Початкова освіта» тощо.

Однак значні інноваційні зрушення в українській системі освіти на державному рівні не завжди мали адекватне відбиття на рівні школи і вчителя, бо на початку і в перші 2–3 роки впровадження реформи «Нова українська школа» відчувався значний опір вчительства та громади, залишалися актуальними недоліки традиційної освітньої системи: пересічний український школяр здобуває в школі застарілі знання, учні спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей та педагогів до навчання та особистого зростання, матеріал підручників затеоретизований, переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом, учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби, збільшується цифровий розрив між учителем і учнем тощо [441].

Надзвичайна актуальність реформування для сучасної української освітньої системи та практичний розрив між планом проведення реформи та реальними її наслідками обумовлює важливу роль підготовки сучасного вмотивованого вчителя Нової української школи, який буде мати необхідний рівень професійної компетентності для організації власної професійної діяльності в умовах Нової української школи та навчання впродовж життя. Наразі ця проблема торкнулася передусім професійної підготовки вчителя початкових класів, оскільки НУШ уже впроваджено в 1–4-х класах початкової школи, а проблема підготовки компетентного вчителя початкових класів вирішена недостатньо.

Вагомість питання усвідомлюється наразі як на рівні держави, так і на рівні наукових пошуків вітчизняних учених, які вивчають процеси підготовки вчителя початкових класів для роботи в умовах НУШ: Т. Байбара [560], Н. Бібік [37], О. Біда [45], М. Вашуленко [88], В. Вітюк [144; 145], К. Волохата [155], К. Годлевська [180], В. Гриньова [195], О. Дубасенюк [215], С. Дубовик [88], Л. Гаврілова [168], Н. Глузман [176], В. Голуб [185], Н. Калита [266], С. Кампов [269], Л. Коваль [281], А. Коломієць [296], А. Крамаренко [335], О. Красовська [342], М. Кузьма-Качур [373], В. Лесик [369], О. Линник [373], Н. Луцан [382], І. Мозуль [409], Н. Олефіренко [452], З. Онишків [456], О. Онопрієнко [458], Н. Павлик [478], І. Пальшкова [480], О. Перчиць [281], О. Пєхота [489], О. Савченко [560], В. Садова [562], С. Сапожников [565; 566], Л. Силюга [577], С. Сисоєва [585], М. Січак [577], Н. Скворцова [600], С. Стрілець [621], О. Сухомлинська [625], Л. Ткаченко [644], Г. Товканець [645], Т. Федірчик [666], І. Хижняк [675; 677], В. Чичук [692], В. Шахов [696], О. Шквир [704], В. Шпак [709], В. Шулдик [712], О. Янкович [722], І. Ящук [727; 728] та ін.

У теоретичних та практичних дослідженнях вирішуються різнопланові питання підготовки вчителя початкових класів, однак одна із основних інновацій реформи НУШ – наявність інтегрованого курсу «Я досліджую світ» наразі ще слабко висвітлена в науковій та науково-методичній літературі.

Наявні окремі доробки, у яких розкриваються різні аспекти інтегрованого навчання в умовах НУШ: В. Барановська [21; 22], О. Біда [46; 51], І. Большакова [71], Г. Васьківська [87], О. Іонова [260], А. Клочко [274], Л. Коваленко [277], О. Коханко [316], А. Крамаренко [340; 341], С. Мельник [394; 395], О. Нікулочкіна [439], М. Прокоф'єва [526], Н. Сінопальнікова [260], А. Степанюк [617], Г. Товканець [645], Т. Шанскова [695] та ін. Проте комплексного вирішення зазначеної проблеми на рівні формування відповідної компетентності вчителя початкових класів НУШ, яка дозволить йому ефективно організовувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», наразі у вітчизняній науковій та методичній літературі немає. Усе це обґрунтовує нагальну потребу проведення комплексного дослідження вказаної проблеми, результати якого висвітлено в монографії.

РОЗДІЛ 1
НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1.1. Генеза та етапи реформування освітньої системи України

Від останнього десятиліття XX століття і донині Україна переживає надзвичайно важливий період формування громадянського суспільства, що надає їй можливість посідати гідне місце серед європейських демократичних держав. Демократичні перетворення в суспільстві безпосередньо сприяють національному відродженню українського народу в різних сферах його життя. Доцільно наголосити, що саме з проголошенням суверенної української держави (1991 р.) влада задекларувала необхідність розбудови власної системи освіти, її докорінного реформування. Здобуття Україною незалежності сприяло трансформації системи освіти, яка виступає основним компонентом політичного, соціально-економічного та культурного розвитку суспільств; вона віднесена до найважливіших національних пріоритетів і традиційно продовжує відігравати вирішальну роль у формуванні майбутніх поколінь.

Історіографічні дослідження показали, що сучасні вчені в історико-педагогічному аспекті активно аналізують цей важливий етап у розвитку вітчизняної освіти: Л. Березівська [29], К. Бондаренко [74], Л. Гаєвська [538], Н. Гончаренко-Закревська [187], Л. Жабенко [538], І. Каленюк [265], В. Ковальчук [283; 284; 285; 287; 286], В. Кремень [344], С. Крисюк [538], Л. Кузнєцова [352], І. Лопушинський [538], В. Луговий [538], Т. Лукіна [538], Ю. Молчанова [538], Л. Паращенко [538], Н. Протасова [538], І. Романова [543], О. Савченко [553], Н. Синицина [538], О. Слюсаренко [538], О. Сухомлинська [626], Ж. Таланова [538] та ін.

Велика увага фахівців до проблем вищої освіти в роки незалежності зумовлена її реформуванням, зорієнтованим на входження України в Європейський освітній простір. Упродовж 90-х рр. XX – початку XXI ст. у наукових джерелах дослідниками активно обговорюються та підводяться підсумки цього невеликого історичного проміжку часу, і однозначної думки щодо його оцінки сьогодні не існує, бо «конструкцію майбутньої освітньої системи в цілому ніхто ніколи і ніде не бачив, а лише уявляв» [246, 246]. На висновки авторів, що писали про освіту України впродовж 1996–2010 рр., впливали бурхливі історичні події та політична криза. Тому історіографія цих часів стала відбитком сповненої протиріч епохи перебудови, розбудови державності або, навпаки, її руйнації та занепаду.

Про досягнення та проблеми освіти в цей час писали громадські та політичні діячі провідних політичних сил в Україні: націонал-демократи, ліберали, ліві, партія влади, реформатори, аналітики державних структур та освітяни. Унаслідок цього відбувся поділ наукових поглядів на процес реформування освіти на дві групи: перша, де автори, захищаючи інтереси державницьких структур, ідеалізували ситуацію та перебільшували досягнення у сфері освіти; друга, навпаки, де критично аналізувались проблеми, які дійсно мали місце у сфері освіти в тих соціально-економічних умовах, що склалися на той час у молодої незалежної держави. Обидві групи об’єднувало те, що представники всіх політичних сил у поглядах на освіту керувались не її інтересами, а власними економічними та політичними міркуваннями.

Розглянемо генезу реформування освітньої системи України та наявні періодизації цього процесу докладніше. Однак, перш ніж описати аналітичну роботу, проведену для всебічного обґрунтування окресленої проблеми, визначимо джерельну базу такого аналізу.

Усебічний аналіз здобутків, прорахунків та їх причин, найближчі перспективи невідкладних дій із модернізації освітньої та національної системи освіти в незалежній Україні знайшли своє відображення в низці аналітичних збірок, монографій, статей; вони були видані державними діячами, політиками,

науковцями в межах роботи Інституту освітньої аналітики та інших установ. Серед багатьох доробків виокремимо найбільш ґрунтовні та концептуальні в ракурсі реформування системи освіти: «Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)», 2009 р. [58]; «Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект», 2012 р. [538]; «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», 2016 р. [433]; політичний документ Київської школи економіки «Вища освіта в незалежній Україні», 2019 р. [438]; «Освітня реформа: результати та перспективи», 2019 р. [470]; «Освіта в Україні: виклики та перспективи», 2020 р. [463]; збірник тез доповідей ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення», 2020 р. [535] тощо.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 року зазначено: «З перетворенням країни на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [510].

Роль освіти на кожному історичному етапі змінюється залежно від рівня соціально-економічного, культурного розвитку суспільства та від прийнятої людським співтовариством системи цінностей. Характеризуючи стан національної системи освіти, В. Кремень зауважив, що «процеси, які відбувалися в освіті, так чи інакше віддзеркалюють те, що відбувалося і відбувається в суспільстві в цілому … Тому, шануючи і поважаючи досягнуте, треба говорити постійно про необхідність змін, про необхідність модернізації» [346]. Тож сучасні інноваційні процеси в освітянській галузі актуалізують осмислення її реформування впродовж 30-ти років незалежності сучасної української держави в контексті глибоких соціально-економічних, суспільно-політичних та культурологічних змін.

Реформа освіти була викликана невідповідністю якості освіти сучасним вимогам і обумовлена тим, що «Україна не представлена в жодному з основних міжнародних рейтингів найкращих університетів; роботодавці вказують на невідповідність кваліфікації працівників займаній посаді; Україна замикає першу сотню країн за використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій; недостатня доступність освіти» [537]. Стосовно ефективності реформування системи освіти на сайті МОН України вказано, що, незважаючи на збільшення бюджетних видатків на освіту, ефективність використання цих коштів під питанням, адже основні статті видатків бюджету спрямовані не на підвищення якості освіти, а на виплати зарплати й комунальні платежі. Крім того, в аналітичному матеріалі акцентовано увагу на кількості ЗВО в Україні, які перебувають у підпорядкуванні 27-ми центральних органів виконавчої влади, що суперечить світовій практиці [537].

Метою реформи системи освіти в МОН України визначають підвищення конкурентоспроможності української освіти, її інтеграцію в єдиний європейський освітній простір. Для досягнення цієї мети на період реформи планується реалізація таких завдань: створити єдиний освітній простір, удосконалити систему управління освітою; підвищити якість освіти; забезпечити доступність до якісної освіти, спадкоємність рівнів освіти (дошкільної, початкової, середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої, післядипломної, освіти впродовж життя); підвищити ефективність фінансування освіти [537]. Розвиток і модернізація системи освіти передбачає створення такого стійкого механізму, який буде відповідати завданням і викликам XXI ст., соціальним та економічним потребам розвитку країни, держави, суспільства, особистості.

В Указі Президента України від 2002 року «Про Національну доктрину розвитку освіти» [521] прописано систему дій щодо реформування освітньої системи, яка включає такі чинники: оптимізація державних управлінських структур, децентралізація управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, навчальними

закладами; запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; прозорість розроблення експертизи, апробації та затвердження нормативно-правових документів; створення національної системи моніторингу якості освіти; організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій; упровадження новітніх інформативно-управлінських і комп'ютерних технологій; демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їхньої атестації; удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів тощо.

Однак процес реформування системи освіти в Україні вніс свої корективи в задекларовані документами часові межі. Вітчизняні науковці, які опікувалися проблемою періодизації процесу реформування освітньої системи, по-різному підходили до її вирішення, беручи за основу різні проміжки часу та критерії.

Н. Протасова, В. Луговий, Ю. Молчанова та інші зазначили, що від початку освітня реформа в Україні повинна була відповідати освітнім тенденціям, найбільш поширеним у світі, домінантними для її реалізації були такі: розширення охоплення населення освітою, забезпечення освіти впродовж життя, рівний доступ до якісної освіти, посилення ролі держави в гарантуванні справедливості в здобутті освіти, ефективне і результативне використання видатків на освіту, гуманізація і демократизація освіти, оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання, підвищення професійної компетентності викладачів, становлення державно-громадського управління освітою, поширення інформації про якість освітніх послуг (транспарентність систем освіти) [538, 24].

Дослідники описують три етапи реформування системи освіти:

– І етап (до кінця 2010 р.) передбачав внесення змін до Бюджетного кодексу з метою підвищення фінансової автономності навчальних закладів, оптимізацію кількості бюджетних програм у сфері освіти, затвердження положення про освітній округ, вироблення рекомендацій для місцевих рад щодо оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів;

– ІІ етап (до кінця 2012 р.) мав забезпечити вдосконалення законодавчої бази щодо джерел фінансування освіти, розширення автономії ЗВО в навчальній, науковій, фінансово-господарській діяльності, запровадження механізму національного «ендаументу»; участь України в міжнародних оцінках (TIMSS 2011 тощо); удосконалення нормативного забезпечення освіти (Програма розвитку дошкільної освіти на 2011–2017 рр., Програма поліпшення якості природничо-математичної освіти, Програма «Сто відсотків» – масштабне запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, нові типові штатні нормативи для всіх рівнів освіти); ухвалення Національної рамки кваліфікацій; створення методики розробки стандартів, удосконалення системи професійно-технічної освіти тощо;

– ІІІ етап (до кінця 2014 р.) включав розроблення методичних засад прогнозування потреби у фахівцях на ринку праці, прийняття порядку формування й розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, робочих кадрів з урахуванням потреб ринку праці й контролю за його виконанням, запровадження Національної рамки кваліфікацій, створення нових державних стандартів початкової, базової й повної середньої освіти, запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетентностях, у професійно-технічній освіті тощо [538, 30].

М. Зеркаль [246] запропонував періодизацію, в основу якої покладено історію становлення системи вищої освіти в період незалежності, зважаючи на те, що «історичний аналіз та періодизація освітнього концепту вкрай важлива для розуміння й усвідомлення сучасних трансформацій та програм подальшого розвитку державної політики в цій галузі» [246, 246]. Науковець здійснив спробу узагальнити етапи історичного становлення закладів вищої освіти державної та недержавної форм власності в Україні впродовж 1991–2016 рр.:

– І етап – 1991–1994 рр. – від перших кроків на шляху відкриття приватних навчальних закладів до стрімкого кількісного зростання приватних закладів вищої освіти, альтернативних державним;

– II етап – 1995–1996 рр. – розгортання процесу акредитації приватних закладів вищої освіти, за рахунок чого спостерігається значне скорочення їх кількості;

– III етап – 1996–2000 рр. – від прийняття Конституції України до ухвалення 12 лютого 1996 року Постанови Кабінету Міністрів України «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів».У цей час видано значну кількість нормативно-правових актів із роз'ясненнями та деталізацією положень Закону «Про вищу освіту» [228];

– IV етап – 2000–2016 рр. – для цього етапу М. Зеркаль та Ю. Сірий розробили періодизацію історії вищої освіти України та практики існування філій у роки незалежності України [247].

М. Тимошенко в основу періодизації поклав інший критерій – рівень державного регулювання господарської діяльності закладів вищої освіти:

– I етап – «Пострадянський період» – законодавство України було спрямоване на реформування правового регулювання господарської діяльності закладів вищої освіти з початку 90-х рр. XX ст.;

– II етап – 1991 – 1995 рр. – відповідно до стрімкого скорочення державного фінансування поширюється практика позабюджетного фінансування;

– III етап – 1996–2000 рр. – прийняття «Конституції України» 1996 року та Постанови Кабінету Міністрів України «Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів»;

– IV етап – 2000 – 2009 рр. – із прийняттям у 2002 році Закону України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 року закріплюється регламентування змісту вищої освіти, типізуються документи, які засвідчують отримання вищої освіти, закріплюється система стандартів вищої освіти, установлюється порядок управління в системі вищої освіти тощо [636].

Л. Прокопенко [525] за основу періодизації генези та розвитку взяв систему управління освітою і виділив п'ять етапів від моменту формування первісної общини (35–40 тис. років тому) до 2010 року. З огляду на предмет

нашого дослідження викликає інтерес саме останній – п’ятий етап – від серпня 1991 року до 2010 року. У цьому етапі дослідник виділяє два основні періоди: перший – 1991–1996 рр. – включає формування нової системи державного управління освітою, процес її становлення, а другий – після прийняття Конституції України (2004 р.) і редакції Закону України «Про освіту» (1991 р.) – містив оптимізацію організаційно-управлінських структур, зміни в технології реалізації управлінських функцій, упровадження інформативно-управлінських комп’ютерних технологій та нової етики управління тощо [521].

Разом із визнанням ґрунтовності наведених періодизацій процесу реформування освітньої системи України зазначимо, що вони не можуть служити основою для сучасної періодизації процесу реформування української освітньої системи, особливо з урахуванням реформи «Нова українська школа», через такі ознаки: охоплюють невеликий відрізок сучасності (2010–2014 рр.) або, навпаки, завеликий (від 35–40 тис. років тому); ураховують розвиток лише однієї із ланок освітньої системи (напр., вища освіта); присвячені окремому аспекту реформування тощо. Крім того, усі вказані періодизації не надають докладного уявлення про етапи модернізації початкової школи України.

Найбільш ґрунтовною й релевантною в ракурсі нашого дослідження вважаємо періодизацію В. Кременя. Підбиваючи підсумки двадцяти п’яти років утвердження незалежності України, учений здійснив ґрунтовний аналіз періоду 1991–2016 рр., зазначивши, що вони проходили «під знаком формування, реалізації і модернізації державної освітньої політики» [433, 7], і виокремив такі етапи реального протікання процесу реформування:

– І етап – 1991–2002 рр. – період національної освітньої самоідентифікації, що характеризується створенням самодостатньої національної системи освіти, яка водночас зберегла і прогресивні традиції минулого. Розпочався період із прийняттям законів України «Про освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність», де чітко було окреслено право України на формування власної політики у сфері освіти і науки. Завершився період, на думку В. Кременя, остаточною дезінтеграцією української освіти з

пострадянським освітнім простором, створенням національного освітнього законодавства, прийняттям Національної доктрини розвитку освіти. Однак були наявні і недоліки, зокрема активне неконтрольоване створення закладів вищої освіти, здебільшого без належних умов для здобуття якісної освіти тощо. За багатьох причин, зазначає автор, реального стратегічного реформування освіти в ці роки не сталося;

– ІІ період – 2003–2013 рр. – державна освітня політика здійснювалася в умовах розширення спектра та збільшення сили трансформаційних впливів європейської інтеграції та світової глобалізації. Не зважаючи на низку позитивних зрушень, у національній освіті накопичувалися невідповідності передовій європейській і світовій практиці. Зокрема, у 2010 році безпідставно законодавчо скасовано перехід до 12-річної повної загальної середньої освіти;

– ІІІ період – 2014–2016 рр. – період політики модернізації національної освіти. Революція гідності, підписання Угоди про асоціацію України з Європейським Союзом зумовили новий погляд на якісний рівень і суспільну роль освіти [433, 4–5].

Отже, проведений аналіз та узагальнення запропонованих авторами періодів розвитку національної системи освіти в Україні свідчать про те, що в тридцятирічному періоді українського державотворення та відповідного реформування освітньої системи часовий проміжок 2016–2021 рр. не отримав певного віддзеркалення. Тож уважаємо за доцільне подальші наукові розвідки присвятити саме цьому і в такий спосіб обґрунтувати періодизацію розвитку та реформування початкової школи України від часу набуття незалежності до 2021 року.

Беручи за основу періодизацію В. Кременя, уважаємо за доцільне уточнити її в часовому проміжку 1991–2021 рр. за критерієм концептуалізації стосовно сучасної реформи «Нова українська школа» (НУШ), надати їй подальшого розвитку, беручи до уваги освітні рівні від початкової до вищої школи, і розподілити етапи реформування української освітньої системи кінця ХХ – початку ХХІ ст. таким способом:

– I етап – 1991–2002 рр. – національна самоідентифікація освітньої системи України. Значення критерію концептуалізації полягало в поступовості напрацювання концептуальних засад реформи «Нова українська школа» на кожному з етапів. Так, на першому етапі відбувалося лише створення передумов та реалізація намірів реформування української освітньої системи. Із концептуальних засад сучасних реформ на цьому етапі сформувався лише основний засадничий напрям реформи – національна самоідентифікація освітньої системи, що відобразилася в змісті системотворчих державних документів;

– II етап – 2003–2013 рр. – європейська інтеграція та світова глобалізація освітньої системи України. На цьому етапі до концептуальних засад реформування освітньої системи України додався вектор євроінтеграції, що є одним із основних у сучасній Концепції НУШ;

– III етап – 2014–2016 рр. – узагальнення концептуальних засад реформування національної освітньої системи. Цей етап є найкоротшим за тривалістю, однак одним із найбільш вагомих у плані формування Концепції «Нова українська школа», яка і була ухвалена у 2016 році;

– IV етап – 2017–2021 рр. – імплементація реформи «Нова українська школа».

Надалі узагальнимо події, що стали визначальними для кожного з етапів, закономірно звертаючи особливу увагу на IV етап – етап НУШ.

I етап – 1991–2002 рр. – національна самоідентифікація освітньої системи України.

Першим кроком на шляху освітніх реформ стала постанова Верховної Ради УРСР «Про порядок введення в дію Закону «Про освіту»» [644]. 23 травня 1991 року було прийнято Закон України «Про освіту» [237] (він зазнавав змін і доповнень упродовж 1993–2003 рр.). Цей документ «як конгломерат творчості українських освітян, учителів, учених став першим національним у незалежній державі» [30]. У Законі на засадах гуманізму, демократії, національної

самосвідомості, взаємоповаги між народами освіта «проголошувалася пріоритетною сферою соціально-економічного розвитку суспільства» [30].

Основні принципи освіти, що декларувалися в документі, у взаємозалежності і взаємозумовленості лягли в основу нової освітньої парадигми. Серед них визначимо такі: гуманістичний, демократичний, доступність освіти і рівність умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей над політичними і класовими інтересами; органічний зв'язок із національною історією, культурою; незалежність системи освіти від політичних, громадських і релігійних організацій; світський і науковий характер освіти; інтеграція з наукою, виробництвом і міжнародною освітою; гнучкість і практичність освіти; еквівалентність державного управління і громадського самоврядування освіти; безперервність освіти [236]. В аспекті зазначеного наголосимо, що вони визначали людиноцентристський підхід до побудови всієї системи освіти.

Для реалізації Закону України «Про освіту» Перший з'їзд педагогічних працівників в Україні (1992 р.) ухвалив Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття) [510], яку 3 листопада 1993 року було затверджено постановою Кабінету Міністрів України. Цим документом освіта проголошувалась власною справою українського народу та пріоритетним засобом розбудови Української держави. Нагальною відповідно до державотворчих процесів в Україні стала головна мета Програми – «визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації» [510].

Відповідно до Програми Україна стала на порозі істотних реформаторських змін національної системи освіти, які звучали по-новому. Трансформація повинна була здійснюватись через: створення в суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвиткові освіти,

неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації; залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина; подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей, відірваності освіти від національних джерел; забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; відхід від засад авторитарної педагогіки; підготовку нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня; реорганізацію наявних і створення навчально-виховних закладів нового покоління, експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій; органічну інтеграцію освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі; створення нової правової та нормативної бази освіти [510].

Дієвість трансформаційних зрушень здійснювалась завдяки реалізації таких принципів: пріоритетність освіти; демократизація освіти; надання автономії навчально-виховним закладам; гуманізація освіти; гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; національна спрямованість освіти; нероздільність навчання і виховання (принципи обмежено відповідно до визначеного на початку дослідження критерію концептуалізації).

Для розуміння вагомості змін в окреслений період спробуємо коротко схарактеризувати підрозділ «Загальна середня освіта» Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») [510]. Серед фундаментальних, конкретизованих документом загальних завдань, напрямів, шляхів, принципів реформування, визначимо саме ті, які несуть у собі цінність для дисертаційного дослідження, аби в подальшому допомогти проникнути в суть сучасного реформаторського періоду загальноосвітніх закладів середньої освіти (ЗЗСО).

У документі наголошується, що «загальна середня освіта має забезпечувати продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору» [510].

Окреслимо кардинальні зміни, які мали узаконити на державному рівні:

– різнотипну структуру шкільної освіти (на заміну однотипній);

– триступеневу систему загальноосвітніх навчально-виховних закладів: початкова школа (I ступінь), основна школа (II ступінь), старша школа (III ступінь);

– різні типи загальноосвітніх навчально-виховних закладів: школи нового типу (гімназії, ліцеї, спеціальні заклади для обдарованих дітей, школи (класи) із поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховний комплекс, недільні, приватні школи тощо), загальноосвітні школи-інтернати, зорієнтовані на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей [510].

Серед напрямів реформування освіти в держаному документі було визначено розбудову національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя України; забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти; досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук; створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянинові України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями; забезпечення в кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання та виховання фізично і психічно здорової особи тощо [510].

За оцінкою О. Сухомлинської, ця програма «характеризується відсутністю рекомендаційних приписів, деталізації і регламентації, властивих

радянській добі» [626]. Тож її можна оцінити як перехідний період від авторитарної до демократичної (особистісно орієнтованої, антропоцентричної) парадигми, періоду, який відкрив можливості рухатися в новому напрямі, відкриваючи нові обрії національної освіти. «Разом із тим темпи і глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби суспільства, держави й особистості. … Життя в умовах демократії, ринку, новітніх науково-інформаційних технологій стає реальністю» [432].

Усе це зумовлювало потребу радикальної модернізації освіти, яка, зокрема, реалізувалася через такі нормативні документи та заходи:

- 9 серпня 1991 року – прийняття Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти і спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах» [507];
- 1 червня 1992 року – прийняття Постанови Кабінету Міністрів України «Про акредитацію закладів вищої освіти» [503] задекларувало на державному рівні право приватних закладів вищої освіти здійснювати свою діяльність у правовому колі;
- 1 червня 1992 року – створення Міжгалузевої республіканської акредитаційної комісії [503]; розпочато процес запровадження ліцензування, упроваджено єдиний перелік необхідних документів для ліцензування;
- листопад 1992 року – Міністерством освіти України деталізовано порядок проведення акредитації закладів вищої освіти;
- 1992 року утворена Національна академія педагогічних наук України, яка постала вищою галузевою державною науковою установою, що розробляла методологію, теорію і методику освіти для всіх освітніх рівнів, здійснювала науково-методичне забезпечення модернізації національної системи освіти;
- у 1995 році відбулись перші парламентські слухання про стан освіти в Україні, де було відзначено, що реального стратегічного реформування освіти в ці роки не сталося за багатьох наявних причин: соціально-економічних труднощів, надмірної політизації та суперечливості реформаторських ідей,

відсутності необхідного і достатнього правового поля її функціонування, різкого погіршення якості життя громадян, зниження статусу працівників закладів освіти усіх рівнів;

– 1996 року прийнято Конституцію України та внесено зміни і доповнення до Закону Української РСР «Про освіту». Водночас нестабільна соціальна та економічна ситуація в суспільстві, украй гострий дефіцит фінансових ресурсів спричинили невиконання чинного законодавства, унеможливили здобуття якісної освіти. Тому з метою подолання кризових явищ та розвитку освіти впродовж 1998–2002 рр. було прийнято низку законів, які визначили концептуальні і стратегічні орієнтири освіти:

– 1998–2001 рр. затверджено закони України: «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) [239], Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) [232], «Про позашкільну освіту» (2000 р.) [238], «Про дошкільну освіту» (2001 р.) [231], у яких було зосереджено загальні принципи державної політики щодо забезпечення якості освіти в Україні, основні напрями подальшого розвитку освітньої галузі;

– 2002 року (від 17.01.2002 р.) було прийнято Закон України «Про вищу освіту» [229], яким було закріплено регламентування змісту вищої освіти, документи які посвідчують отримання вищої освіти; закріплювалась система стандартів вищої освіти; встановлено порядок управління в системі вищої освіти [228];

– 2002 року Указом Президента України було підписано Національну доктрину розвитку освіти, яка проголосила створення системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою. Цим документом освіта була визнана «стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені», а якість освіти названа «пріоритетним напрямом державної політики в галузі освіти». В основу документа покладено засади системної стратегії державної освітньої політики в контексті викликів нового часу, забезпечення рівного доступу громадян до

якісної освіти, її гуманізацію і демократизацію, посилення особистісного виміру, переорієнтацію на проблемно-діяльнісний, інноваційний тип освіти. Започатковано перехід до 12-річної шкільної освіти, здійснено прогресивні кроки щодо контролю освітньої якості, розроблення і впровадження низки державних програм з інновацій в освіті, підтримки обдарованої молоді. Ужито заходи стосовно розвитку мережі дошкільної освіти [521].

Отже, на першому етапі реформування освітньої системи з перетворенням України на самостійну державу активно розроблялася нормативно-правова база, зокрема й у сфері розвитку шкільної освіти. Ухваленням у першому десятилітті незалежності України державотворчих актів та їх реалізацією в шкільній практиці було закладено законодавчу базу стандартизації освіти. Розглянемо докладніше процес інноватизації загальної середньої освіти в перше десятиліття незалежності України з особливою увагою до початкової школи.

Саме з проголошенням суверенності української держави стали можливими зміни в шкільній освіті, які були пов’язані з динамізмом, притаманним сучасній цивілізації, швидкою зміною техніки і технологій в усьому світі, зростанням соціальної ролі особистості, гуманізацією та демократизацією суспільства, інтелектуалізацією праці. Усе це потребувало створення таких умов, «за яких народ України став би нацією, що постійно навчається» [205].

Окрім зазначених вище системотворчих нормативних актів, на першому етапі було розроблено та розпочато впровадження в практику таких документів загальнодержавного масштабу: «Концепція середньої загальноосвітньої школи України» (1991 р.) [307], «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості» (1999 р.) [308], Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [421], «Концепція загальної середньої освіти» (12-річна школа) (2001 р.) [305],

Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної програми «Вчитель»» (2002 р.) [685].

Домінантною особливістю першого етапу реформування освітньої системи України стало затвердження «Державного стандарту початкової загальної освіти» (2000 р.) [208], що став основним елементом її стандартизації та суттєво відрізнявся за змістом та структурою від попередніх нормативних документів у галузі початкової освіти.

Документ передбачав всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися. Принципово новим для початкової освіти стало те, що поряд із функціональною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження їх у творчих видах завдань. Тому в доборі змісту освіти враховувались принципи: наступності, неперервності, доступності, науковості, потенційних можливостей для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; принципи індивідуалізації, гуманізації освітнього процесу стають основоположними в навчанні молодших школярів.

Ухвалення Державного стандарту початкової загальної освіти викликало розроблення перших в історії української освіти варіативних моделей навчальних планів, варіативних підручників. Видання нового покоління підручників – варіативних та інших посібників – було викликане актуальними пріоритетними завданнями початкової школи, досягненнями шкільної практики та результатами наукових досліджень. Так, Л. Кочина, одна із авторів варіативного підручника з математики, зазначає, що варіативні підручники з математики – це вимога тогочасного стану розвитку методики математики для початкових класів, адже становлення української школи як демократичної ланки суспільства можливе за умов функціонування не однієї, а кількох навчальних програм, розроблених відповідно до єдиного Державного стандарту освіти, використання не одного, а кількох варіативних підручників, які

сприятимуть упровадженню ідей демократизації освіти в Україні, створюватимуть можливості для вибору педагогом того чи того комплекту з урахуванням конкретних умов певної школи та класу [318].

Зауважимо, що в навчальних планах було виділено державний і шкільний компоненти. Розвитку варіативності сприяв Державний стандарт початкової загальної освіти, у Базовому навчальному плані якого було виділено інваріативну і варіативну складові частини змісту початкової освіти. Зміст стандарту реалізувався через шість освітніх галузей: «Мови і література», «Математика», «Здоров'я і фізична культура», «Технології», «Людина і світ», «Мистецтво», серед яких дві – «Я у світі» і «Мистецтво» – представлено як інтегровані курси.

Так, освітня галузь «Людина і світ» включала систему інтегрованих (із різних природничих наук) знань про об'єкти і явища живої та неживої природи і взаємозв'язки та залежності між ними, їх зміни в часі і просторі. Обов'язковою складовою змісту освітньої галузі визначалося оволодіння учнями методами пізнання природи (спостереження, практична робота, дослід) та вміння розв'язувати пізнавально-практичні задачі з природничим змістом. Розвивальний аспект змісту цієї освітньої галузі полягав у формуванні розумових здібностей учнів, їх емоційної сфери, спостережливості, забезпечення умов для оволодіння досвідом спілкування, самореалізації, самовираження в навчально-пізнавальній діяльності відповідно до індивідуальних можливостей кожної дитини. Здійснення виховної функції природничого змісту пов'язане із засвоєнням молодшими школярами елементів екологічної культури, усвідомленням ними цінності здоров'я і здорового способу життя, залежності життя людини від стану навколишнього природного середовища [508].

Як бачимо, корені інтеграції навчальних предметів у початковій школі було закладено державними документами ще тридцять років тому.

Відзначимо, що в 1990 році було затверджено також низку проєктів концепцій для української школи, які розроблялись здебільшого науковцями та

вчителями початкових класів і були спрямовані на інноватизацію початкової школи: «Українська школа» [304], «Педагогіка народознавства» [482], «Концепція української школи на Прикарпатті» [309], «Багатоваріантність» [14] тощо. За погодженням із Міністерством освіти УРСР, із 1990–1991 н. р. концепції запроваджувалися в загальноосвітніх школах України як експеримент, кожна із них мала свої стратегічні завдання, пріоритетні напрями розвитку, структуру, систему оцінювання.

Під час наукового дослідження було з'ясовано, що оновлення змісту початкової освіти в 90-х роках відповідно до мети та завдань національної школи стало визначальною складовою реформування освіти в Україні в досліджуваний період. Магістральними для розвитку шкільної освіти стали розроблені стратегічні завдання щодо її реформування:

– удосконалення державних стандартів і відповідне формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості;

– відбір і структурування освітнього матеріалу на засадах диференціації та інтеграції;

– вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах та утвердження її як основної мови функціонування загальноосвітньої школи;

– орієнтація на інтегральні курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу;

– оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;

– створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій тощо [205].

На жаль, економічні проблеми (брак фінансування) досліджуваного періоду негативно позначилися на освітянській галузі, тому більшість положень

залишалися декларативними, хоча освіту і було віднесено до державних пріоритетів.

Вагоме значення в плані реалізації стратегічних завдань реформування початкової освіти мали такі документи:

1. Наказ МОН України про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [421], яким було затверджено тимчасові критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти на період переходу на 12-бальну шкалу оцінювання.

2. «Концепція загальної середньої освіти» (12-річна школа) [305], яка визначила стратегічне завдання загальноосвітньої школи України – здійснити прорив до якісно нової освіти всіх дітей шкільного віку, що вимагало пріоритетної уваги до навчального змісту і методик, які формують світогляд, ціннісні орієнтації, уміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватись комп'ютером, здатність до самопізнання і самореалізації особистості в різних видах творчої діяльності, уміння і навички, необхідні для життєвого і професійного вибору. «Концепція загальної середньої освіти» кардинально змінювала структуру загальної середньої освіти: 12-річна школа передбачала три ступені (початковий, основний і старший); навчання шестиліток за програмою 4-річної школи дозволяло в повній мірі використовувати психологічні можливості цього вікового періоду дитини для її повноцінного розвитку та своєчасного одержання якісної шкільної освіти.

Відповідно до цих нормативних документів, пріоритетними в початкових класах було визначено загальнонавчальні, розвивальні, виховні, оздоровчі функції. Модернізація змісту шкільної освіти ґрунтувалась на врахуванні як позитивних надбань української школи, так водночас передбачала й істотні зміни, які були зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Характерним показником для початкової школи стала практична спрямованість змісту, інтеграція знань, що дозволило краще врахувати визначальну

особливість молодших школярів: цілісність сприймання і освоєння навколишньої дійсності [305; 421].

На порядку денному стало формування розгорнутої навчальної діяльності (уміння вчитися) молодших школярів шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольно-оцінними вміннями й навичками, набуття особистого досвіду культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці в різних видах діяльності. Освітніми результатами цього ступеня школи стали повноцінні мовленнєві, читацькі, обчислювальні, фізкультурно-рухові вміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, достатньо розвинені мислення, уява, пам'ять, сенсорні вміння, здатність до творчого самовираження, особистісно ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати нескладні творчі завдання [305].

Отже, етап національної освітньої самоідентифікації, по-перше, позначився для української освітньої системи ухваленням низки концептуальних державотворчих актів, що мали прямий вплив на реформування освітньої системи: Конституція України, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, постанова Кабінету Міністрів України «Про акредитацію закладів вищої освіти», закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», «Концепція середньої загальноосвітньої школи України», «Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості», «Державний стандарт початкової загальної освіти», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», «Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 року № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», «Державний стандарт початкової загальної освіти», «Концепція загальної середньої освіти» (12-річна школа), «Постанова

Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної програми «Вчитель»».

По-друге, було утворено низку новітніх установ, через які відбувалося реформування освіти, напр.: Міжгалузева республіканська акредитаційна комісія, Національна академія педагогічних наук України тощо.

По-третє, етап національної самоідентифікації приніс зміни в змістове і процесуальне забезпечення освітньої системи: на державному рівні задекларовано право приватних закладів вищої освіти здійснювати свою діяльність у правовому колі; запроваджуються процеси ліцензування та акредитації закладів вищої освіти, упроваджується єдиний перелік необхідних для цього документів; закріплено регламентування змісту вищої освіти, документів, які посвідчують отримання вищої освіти; закріплено систему стандартів вищої освіти, установлено порядок управління в системі вищої освіти; уведено триступеневу систему загальноосвітніх навчально-виховних закладів: початкова школа (I ступінь), основна школа (II ступінь), старша школа (III ступінь) та двоступеневу систему вищої освіти на відміну від триступеневої; уведено різні типи загальноосвітніх навчально-виховних закладів: школи нового типу (гімназії, ліцеї, спеціальні заклади для обдарованих дітей, школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховний комплекс, недільні, приватні школи тощо), загальноосвітні школи-інтернати, зорієнтовані на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей.

У розвитку початкової ланки загальної середньої освіти етап самоідентифікації реалізувався в таких інноваціях: здійснено перехід школярів на 12-річний термін навчання з 6-ти річного віку, запроваджено 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів; оновлено зміст загальної середньої освіти відповідно до нової структури середньої загальноосвітньої школи; розроблено та впроваджено в освітню практику «Державний стандарт

початкової загальної освіти», нові навчальні плани, програми для загальноосвітніх навчальних закладів різних типів; створено нормативне підґрунтя для конкурсного відбору підручників, навчальних посібників тощо.

ІІ етап – 2003–2013 рр. – європейська інтеграція та світова глобалізація освітньої системи України.

Упродовж порівняно короткого часу на першому етапі реформування української освітньої системи було сформовано основи законодавчої бази інноваційних змін, а на другому етапі тривав процес її накопичення та вдосконалення. Так, у 2003 році затверджено «Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти», якими визначалися мінімальні нормативи та вимоги щодо забезпечення навчальних закладів матеріально-технічною, навчально-методичною та інформаційною базою, науково-педагогічними та педагогічними кадрами [374]; у 2011 році на ІІІ Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників, ухвалено Національну стратегію розвитку освіти на 2012–2021 рр., що визначає принципи стратегічного розвитку освітньої системи [524]; у 2012 році підписано Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року, яка мала велике значення в забезпеченні фізичної доступності дошкільної та загальної середньої освіти [522] тощо.

Із метою впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» Указом Президента України від 27 квітня 2011 року було підписано Національний план дій на 2011 рік [520], що передбачав удосконалення системи управління освітою, підвищення її якості й конкурентоспроможності, забезпечення доступності, підвищення ефективності фінансування освіти. У документі визначалися і пріоритетні напрями в забезпеченні подальшого розвитку вищої освіти: якісна підготовка викладачів [627]; невідкладне укрупнення закладів вищої освіти, скорочення їх структурних підрозділів; ретельна «інвентаризація» закладів вищої освіти і зменшення ліцензованих обсягів підготовки фахівців у вищій школі для запобігання її розпорошенню,

відновлення конкурентних засад добору студентів і викладачів; створення ефективної системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні; відновлена конкурентоспроможність оплати праці науково-педагогічного і наукового персоналу вищої школи тощо [538, 24].

Важливою подією в досліджуваний період стало затвердження Кабінетом міністрів України Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.) [504] відповідно до закону та постанови про перехід на 12-річний термін навчання. Зміст базової і повної середньої освіти створював передумови:

– для всебічного розвитку особистості і визначався на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності знань, гуманізації і демократизації шкільної освіти, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи;

– для надання навчанню українознавчої спрямованості;

– для індивідуалізації та диференціації навчання, його профільності в старшій школі, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів [504].

Важливим пунктом змін, започаткованих цим Стандартом, є впровадження компетентнісного підходу, що свідчить про реформування освіти України за зразком загальноєвропейського досвіду. Стандартом було передбачено приділяти особливу увагу практичній і творчій складовим навчальної діяльності. З-поміж цих позитивних зрушень важливе місце посідає зростаюча роль уміння школярами здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Між ступенями шкільної освіти забезпечується наступність і перспективність змісту та вимог щодо його засвоєння учнями [504].

У липні 2010 року Верховна Рада ухвалила Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [230], яким повернула 11-річну

систему навчання в школах. Окрім цього, нова система освіти передбачала обов'язкову дошкільну освіту дітей старшого дошкільного віку: до досягнення дитиною п'ятирічного віку.

Відзначимо, що загалом за період незалежності України спостерігається тенденція скорочення мережі загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Особливо складною в цьому плані була ситуація на селі, тому аби зберегти сільські навчальні заклади від закриття у 2003 році Кабінетом міністрів України було затверджено Державну цільову соціальну програму «Шкільний автобус», якою передбачено організацію регулярного безоплатного перевезення до місць навчання і додому учнів та педагогічних працівників, якою передбачено організація безпечного, регулярного і безоплатного перевезення учнів, дітей та педагогічних працівників дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості [206].

Цінним оновленням системи шкільного навчання на другому етапі реформування стало впровадження державної підсумкової атестації, що стосувалася і початкової школи і регламентувалася «Положенням про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» (2008 р.) [226]. Відповідно до Положення під державною підсумковою атестацію учнів розуміється форма контролю за відповідністю освітнього рівня випускників загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів, професійно-технічних і вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту, відповідним навчальним програмам.

У початковій школі атестації підлягають результати навчальної діяльності учнів четвертих класів з української мови (мова і читання) та математики. Бали за атестацію з цих предметів виставляються за результатами підсумкових контрольних робіт. Результати атестації оцінюються за 12-бальною шкалою відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Після закінчення початкової школи видається документ – табель успішності, на основі якого педагогічна рада навчального закладу ухвалює рішення про переведення здобувачів початкової

освіти до основної школи. Окрім цього, документом прописано хід атестації в навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин [226].

З-поміж усіх трансформаційних зрушень другого етапу стрижневу роль для реформування початкової ланки загальної середньої освіти відіграє затвердження Кабінетом міністрів України другого Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.) [686]. Стандарт було побудовано на особистісно орієнтованому, діяльнісному та компетентнісному підходах. У «Загальних положеннях» містились трактування термінів: «компетентність», «компетенція», «громадянська компетентність», «ключова компетентність», «ключова компетенція», «компетентнісний підхід», «міжпредметна компетентність», «предметна природознавча компетентність» тощо. Упродовж навчання в початковій школі учні мали оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [686].

Серед загальних позитивних змін нового Державного стандарту початкової загальної освіти (особистісно орієнтований підхід до організації освітнього процесу; формування ключових компетентностей учнів початкових класів, зокрема загальнокультурної, громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікаційної, уміння вчитися; використання здоров'язбережувальних технологій; організація навчання на екологічних засадах тощо) важливим для нашого дослідження є вказати на посилення природничої складової Стандарту, зокрема введення нової освітньої галузі «Природознавство». За базовим навчальним планом на вивчення цього предмета передбачалося по дві тижневі години в 1–4-х класах.

Останньою в переліку інновацій у шкільній освіті в другому періоді є затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [686].

Разом із активним удосконаленням нормативної бази в другому періоді реформування освітньої системи України ще не було напрацьовано дієвих

механізмів її впровадження в освітню практику, тому знаковим для цього періоду стало наукове вивчення та окреслення методології, організаційних, методичних та інших основ інноваційного розвитку вітчизняної освіти.

Серед наукових здобутків, які вийшли у світ у цей період, доцільним є виділити такі дисертаційні роботи, монографії, підручники та колективні праці: Ю. Алексєєв [4; 5], А. Алексюк [6], В. Андрущенко [9], Л. Батченко [23], О. Білан [59], Т. Боголіб [64], С. Бойко [68; 654], Я. Болюбаш [619], С. Гончаров [188], В. Кремень [209; 344; 345; 464; 465], В. Мошинський [188], Р. Сопівник [609], М. Степко [619], Т. Фініков [669], О. Шаров [668; 669], В. Шинкарук [619], Г. Черевичний [691], В. Червінський [690], В. Яблонський [719] та ін.

У зазначених працях автори вказують на зміни та інновації, які відбулися в процесі формування нового статусу України як суспільного, так і соціально-економічного (О. Бойко, В. Кремень), висвітлюють історичний розвиток вищої школи в Україні, наголошують на провідній ролі освіти і науки в розвитку держави та її громадян (Ю. Алексєєв, А. Алексюк, Л. Батченко, Т. Боголіб, Т. Фініков, В. Червінський, Д. Череватський, В. Яблонський); науковцями широко представлені соціальні проблеми вищої освіти, методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (Ю. Алексєєв, В. Андрущенко, О. Білан, Т. Боголіб, Я. Болюбаш С. Бойко, С. Гончаров, В. Кремень, В. Мошинський, М. Степко, Т. Фініков, О. Шаров, В. Шинкарук, В. Яблонський).

Прогресивним внеском у висвітленні проблеми відновлення якості вищої освіти в Україні була праця Ю. Алексєєва [4], де наголошується на важливості адаптації вищої школи до процесу глобалізації та інформатизації суспільства, відзначається важливість інформаційних технологій навчання. Дослідження Т. Фінікова та І. Шарова [669] присвячене актуальним проблемам зародження й сучасному стану системи ліцензування та акредитації закладів вищої освіти в Україні в контексті становлення національної освітньої системи на фоні світових тенденцій організації моніторингу якості вищої освіти. Автори

відзначили важливість перебудови структури та зміни методів реалізації освітнього процесу в державних вищих навчальних закладах, водночас багатопланово аналізуючи діяльність недержавних закладів вищої освіти як бази для реформування освіти загалом, наближення її змісту та структури до сучасних умов.

Важливим є вказати на факт реформування досить широкої мережі ЗВО в досліджуваний період. Воно проявилося в об'єднанні низки навчальних вищих закладів, які були близькими за своїм профілем, у відкритті нових факультетів і започаткуванні нових спеціальностей. Аспірантура стала відігравати вирішальну роль у підготовці науково-педагогічних кадрів. У дисертаційній роботі Р. Сопівника наявні переконливі докази зростання ролі студентів в освітньому процесі закладів вищої освіти України [609; 610]. З іншого боку, узагальнення поглядів науковців дозволяє стверджувати, що майже не отримали системного розгляду питання якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, кадрові питання: забезпечення вищої школи висококваліфікованим професорсько-викладацьким складом, підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та питання, пов'язані зі змінами організації освітнього процесу, аналізу матеріально-технічної бази закладів вищої освіти.

Ж. Таланова зазначає, що проблема забезпечення якості вищої освіти – це найгостріше невирішене питання вітчизняної вищої школи після двох десятиріч її реформування в умовах незалежності України і одночасно головний пріоритет модернізації на сучасному етапі та на перспективу [627, 42]. Проголошена освітня політика і поставлені перед системою освіти цілі, на думку дослідниці, залишилися нереалізованими через відсутність адекватного сучасного механізму забезпечення їх реалізації та ефективного впровадження в практику [538, 331]. Порівняння статистичних даних про освіту в усьому світі свідчить про той факт, що «нинішній стан у країні такий, що майже всі її громадяни отримують повну загальну середню освіту і широкий доступ до вищої школи, а відтак Україна – світовий лідер за кількістю студентів та

закладів вищої освіти» [742]. Отже, у вищій школі наявна суперечність між кількістю та якістю, де не все добре [473; 472; 603]. Як результат, вітчизняні заклади вищої освіти не потрапляють у 500 і навіть у 1000 найкращих у світі [761; 764].

Разом із науковим вивченням проблеми, згідно з назвою другого етапу, на ньому відбувалася активна євроінтеграція освітньої системи України. Відповідно до стратегії Євросоюзу «Європа 2020» в Україні у 2010 році було проголошено створення Європейського простору вітчизняної вищої освіти (ЄПВВО) в руслі Болонського процесу й окреслено стратегію його розвитку. Ключовими інструментами ЄПВВО стали такі:

1. Національні рамки кваліфікацій сумісні з Рамкою кваліфікацій ЄПВВО. НРК є ключовим інструментом входження в Європейський простір вищої освіти та відіграє важливу роль у модернізації вітчизняної вищої школи і слугує забезпеченням якості та конкурентоспроможності вищої освіти.

2. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) чи її еквівалентна і сумісна з нею національна кредитна система.

3. Додаток до диплома європейського зразка [538, 199].

Ці інструменти (як «три кити») надали змогу побудувати національну систему забезпечення якості вищої освіти, що на той час становило один із головних викликів для освітньої системи України.

На другому етапі, паралельно з активізацією процесів євроінтеграції, а, можливо, і будучи спричинене ними, на загальнодержавному рівні починає актуалізуватися т. зв. «мовне питання». У 2008 році було введено в дію галузеву Програму поліпшення вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 рр. (затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 26 травня 2008 року № 461) [422], розроблено та видано друком методичні рекомендації щодо реалізації цієї Програми, створено термінологічні словники, внесено зміни до навчальної програми основної школи (5–9-ті класи) з української літератури, підготовлено і видано хрестоматії, підручники для

загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин; проведено Всеукраїнські науково-методичні семінари з питань методики викладання української мови і літератури в закладах такого типу із застосування новітніх технологій тощо.

Упродовж другого періоду в мовній політиці напрацьовано значну нормативну базу: Декларація прав національностей України [203], закони України «Про засади державної мовної політики» [516], «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» [240], «Про національні меншини» [239], «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин» [241], «Про освіту» [237], «Про загальну середню освіту» [232], «Про вищу освіту» [229], «Про професійно-технічну освіту» [239], «Про дошкільну освіту» [231], «Про позашкільну освіту» [238] та інших законів України, підзаконних нормативно-правових актів, а також міжнародних договорів, що регулюють питання використання мов, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України.

Зважаючи на те що чільне місце в становленні державності української мови належить галузі освіти, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») стратегічним завданням реформування змісту освіти закріплює вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах, утвердження її як основної мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи [28]. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в державі створюється система неперервної мовної освіти, що мала забезпечити обов'язкове оволодіння нашими громадянами державною (українською) мовою, можливість опанувати рідну (національну) мову і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [192].

Досліджуючи період 1991–2013 рр. у ракурсі реформування української освіти, що відповідає першому та другому етапам, за нашою періодизацією, учені виділяють типові для цього періоду недоліки, які ми узагальнили в таких позиціях:

1. У системі державного управління освітою в Україні: відсутність узагальненої концепції державного управління розвитком освіти, правова основа потребує певної кореляції [538, 33]; відсутність координації між різними центрами управління освітою.

2. У системі дошкільної освіти: у ці роки почала згортатися дошкільна освіта. Через економічну кризу та слабкий контроль влади в 1995–1998 рр. у багатьох регіонах країни у зв'язку із заборгованістю із заробітної плати пройшли масові страйки освітян.

3. У системі загальної середньої, зокрема й початкової освіти: за роки незалежності не вдалося сформувати оптимальну мережу загальноосвітніх закладів та її інфраструктуру, яка була б адекватною до соціально-економічних умов розвитку тієї чи іншої території. Демографічний спад загострив проблему мережевої ефективності. Транспортні потреби для підвезення учнів й учителів у сільській місцевості було забезпечено на дві треті [433]. Стан інфраструктури загальної середньої освіти можна описати так: «застарілі та непристосовані для комфортного перебування учнів та вчителів будівлі шкіл та несприятливе для розвитку дитини навчальне середовище» [684, 48–49]; наявною було недостатнє фінансування і низька заробітна плата працівників освіти.

4. У системі вищої освіти: відсутність у країні загальнонаціонального рейтингу закладів вищої освіти, механізму конкурентного добору викладачів, справжнього внутрішнього і зовнішнього інтересу до якості підготовки фахівців, девальвація дипломів [378; 433; 763]; вартість підготовки пересічного українського здобувача освіти, який здобуває базову або повну вищу освіту, становить трохи більше однієї тисячі доларів на рік, коли типова річна інвестиція в здобувача освіти аналогічних програм вищої освіти в західних країнах набагато більша: 10–15 тисяч доларів; переоцінка потенціалу вищої школи, що ґрунтується на великому обсязі ліцензованих місць за відсутності реального відбору студентів; слабкість матеріально-технічної бази тощо [259; 473; 472; 615].

5. У мовній політиці: застаріле й недосконале мовне законодавство, яке в окремих положеннях суперечило Конституції України; наявність негативних стереотипів щодо статусу й місця української мови у свідомості певної категорії громадян; недостатні розміри державної підтримки українського книговидання, зокрема закупівлі книжок для поповнення фондів бібліотек тощо.

Отже, другий етап євроінтеграції та світової глобалізації найбільше реалізувався в чотирьох взаємопов'язаних напрямах розвитку освітньої системи: науково-методичному вивченні проблем та інноваційних механізмів запровадження реформ; активізації та унормуванні процесів євроінтеграції та світової глобалізації освіти; подальшому посиленні вітчизняної нормативної бази освітньої інноватики; актуалізації та унормуванні мовної освітньої політики.

У галузі початкової освіти другий період позначився такими чинниками:

– упровадження компетентнісного підходу, відповідно до якого забезпечувалася наступність і перспективність змісту та вимог щодо його опанування учнями освітніх галузей початкової школи;

– скорочення мережі загальноосвітніх навчально-виховних закладів, особливо в сільській місцевості, і відповідне затвердження Державної цільової соціальної програми «Шкільний автобус»;

– затвердження другого Державного стандарту початкової загальної освіти (2011 р.), побудованого на особистісно орієнтованому, діяльнісному та компетентнісному підходах;

– створення системи неперервної мовної освіти, що мала забезпечити обов'язкове оволодіння нашими громадянами державною (українською) мовою, можливість опанувати рідну (національну) мову і практичне володіння хоча б однією іноземною мовою;

– демографічний спад, що спричинив зменшення кількості учнів початкових класів, слабка інфраструктура шкіл, недостатнє фінансування і низька заробітна плата працівників освіти.

Можна підсумувати, що реформаційні процеси на перших двох етапах імплементації освітніх реформ протікали зі значними труднощами та недоліками, однак вони створили міцне підґрунтя для сучасного розвитку української школи на всіх рівнях її функціонування й уможливили наявність інноваційного етапу розвитку.

ІІІ етап – 2014–2016 рр. – узагальнення концептуальних засад реформування національної освітньої системи.

Для концептуально-засадничого етапу характерною є глибока соціально-економічна криза, зумовлена російською агресією, яка призвела до масового переміщення наукових установ, навчальних закладів, дорослих і дітей та інших ускладнень. Водночас у цей період з'являються нові можливості, пов'язані з істотною активізацією міжнародної співпраці в освіті та науці, закріпленням європейського вектору розвитку на засадах Болонського процесу.

У 2014 році було прийнято нову редакцію Закону України «Про вищу освіту», що встановлював основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створював умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднував освіту з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [228]. Н. Гончаренко-Закревська так аналізує визначну подію того часу: «Прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» у 2014 році стало формальним початком реформи та трансформації вітчизняної системи вищої освіти. Метою реформи є розв'язання найгостріших проблем української вищої освіти та її наближення до сучасних європейських стандартів. Відповідно до нового «Закону про вищу освіту» Україна стоїть на порозі істотних революційних змін» [187].

Учені звертають увагу на глобальні нововведення Закону: забезпечення якості контролю освіти «Національним агентством із забезпечення якості вищої

освіти» [435]; академічна, фінансова та господарська автономія закладів вищої освіти; «сильне студентське самоврядування», яке формується самими здобувача освіти ми, захищає їх права та інтереси, може вносити пропозиції щодо розробки навчальних планів; студенти можуть отримувати 0,5 % від фінансових надходжень ЗВО [228]; прозорість – заклади вищої освіти мають надавати публічний доступ до усієї інформації щодо своєї діяльності; бакалавр-магістр-PhD – відповідно до європейських стандартів введено 5 освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук; оновлена класифікація закладів вищої освіти: університети (універсальні навчальні заклади), інститути та академії (галузеві навчальні заклади), коледжі (де готують спеціалістів до рівня молодшого бакалавра чи бакалавра); зменшення навантаження на викладачів та студентів; війна з плагіатом; академічна мобільність; викладання українською мовою; вступ тільки через зовнішнє незалежне оцінювання, конкурентна система державного замовлення, стипендії на рівні прожиткового мінімуму, державне фінансування науки [435], ключова реформа Міністерства освіти і науки [228] тощо.

У контексті формування Європейського дослідницького простору у 2016 році затверджено прогресивний Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [233]. Загалом 2015–2016 рр. були роками системного осучаснення законодавчої бази національної освіти (внесено на розгляд Парламенту і опрацьовується проєкт Закону України «Про освіту», підготовлено інші акти законодавства освіти); значна частина продовжувала розроблятись і затверджуватись вже на четвертому етапі – упродовж 2017–2018 рр.

Виклики часу зумовлювали розроблення Концептуальних засад реформування середньої освіти. У серпні 2016 року Міністерство освіти і науки України оприлюднило для широкого обговорення першу версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти», а 14 грудня цього ж року Розпорядженням Кабінету міністрів України відбулось схвалення

Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: «документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей» [442]. У цьому документі авторським колективом було окреслено контури майбутньої української школи; для обговорення спільноті пропонувалась ідеологія змін в освіті, які закладалися в проєкті нового базового закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016 р.).

На відміну від інших етапів, концептуально-засадничий етап охоплює невеликий часовий проміжок – лише 3 роки, однак саме в ці роки остаточно сформовано Концепцію НУШ, коли до концептуальних положень, напрацьованих у попередні роки (національна самоідентифікація та євроінтеграція) додано інші концептуальні положення реформи «Нова українська школа»: збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, підвищення мотивації вчительства та престижу професії тощо.

IV етап – 2017–2021 рр. – імплементація освітньої реформи «Нова українська школа».

Основу діяльності НУШ становить формула, що складається з дев'яти ключових компонентів:

4. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

5. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

6. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

7. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

8. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

9. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.

10. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

11. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

12. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [441; 442].

План упровадження реформування НУШ передбачає трьохфазову реалізацію дій: перша фаза (2016–2018 рр.), друга фаза (2019–2022 рр.) і третя фаза (2023–2029 рр.). Відповідно до кожного етапу заплановано ресурсне забезпечення, що враховує загальний контекст суспільних змін: «Сьогоднішні школярі також повинні відчути зміни й отримати кращу якість освіти. Саме тому вже до початку 2016–2017 н. р. було оновлено навчальні програми початкової школи з метою розвантаження учнів початкової школи, «паралельно зі структурними змінами будуть удосконалюватися методи навчання в школі, підвищуватиметься кваліфікація вчителів, педагогічна освіта переорієнтовуватиметься на компетентнісні засади, педагогіку партнерства, індивідуальний підхід» [441].

Цілком зрозуміло було, що неможливо швидко змінити традиції, які за десятиліття вкоренилися в освіті України. І все ж із 2017 року зміни розпочалися, і Міністерство освіти і науки намагалось робити все, щоб очікування справдилися. Важливою передумовою успішності реформи НУШ стало належне нормативно-правове забезпечення. 5 вересня 2017 року набрав чинності Закон України «Про освіту», який замінив попередній закон 1991 року і регулює основні засади нової освітньої системи. Метою її проголошено «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування

цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [236].

У лютому 2018 року було затверджено третій «Державний стандарт початкової освіти», що відрізнявся рядом нововведень: термін освіти у 12 років; більша автономія шкіл, збільшення оплати вчителям, зміна правил атестації вчителів та правил підвищення їх кваліфікації, уточнення повноважень директорів шкіл та регламентація їх каденції та обрання, ширше впровадження державної мови навчання [509].

Окрім цього, у межах реалізації першого етапу реформування НУШ (2016–2018 рр.) заплановані такі дії: запровадження антидискримінаційного підходу в початковій школі, пілотний етап створення опорних шкіл базового рівня в сільській місцевості, розроблення плану дій із запровадження НУШ, створення підручників нового покоління (навчання авторів, підготовка експертів, формування національної е-платформи електронних курсів та підручників), дебюрократизація школи – спрощення документообігу, визнання електронних форм документів, початок роботи початкової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі.

Новий Стандарт початкової освіти з 2017–2018 н. р. успішно пройшов апробацію в 100 школах по всій Україні, а з 2018–2019 н. р. за цим стандартом розпочалось навчання першокласників уже по всій Україні.

Підготовка вчителів стала ключовою в реформі освіти, тому НУШ підготувала добірку проєктів і заходів, які надали допомогу вчителям «тримати себе в освітньому процесі» [441, 30]. Загальносвітовим трендом в Україні у 2018–2019 рр. стала онлайн-освіта, задля чого активізовано заснування та діяльність низки організацій, проєктів, ініціатив: Український громадський

проєкт масових відкритих онлайн-курсів: «Prometheus» [756], «Ukrainian English Language Teacher Learning Platform» [766], «Студія онлайн-освіти EdEra» [623], «Освітній проєкт “На урок”» [469], «Портал безперервного навчання СуХаРі» [499], «Центр інноваційної освіти Про.Світ» [680], «Освіторія» [471], «EdCampМісто: по всій Україні» [740], «Empatia.pro» [741], «Лабораторія освітніх змін» [366], «Українська академія лідерства» [656], «Центр нової освіти Івана Іванова» (учитель-експерт Microsoft та тренер міжнародних програм) [681] тощо.

Платформа EdEra – один з обов’язкових етапів підвищення кваліфікації вчителів, які набирали перший клас у 2018 році. Через навчальні відеоматеріали, комплекс супроводжуючих матеріалів та інструментів учителі знайомились (і продовжують знайомитись) із новим Державним стандартом початкової освіти та методиками компетентнісного навчання [623]. У широкому доступі розміщено такі методичні «опори» для педагогів НУШ: онлайн-курс для вчителів та керівників шкіл про нову організацію освітнього процесу – дистанційне навчання, що зумовлено безліччю питань вчителів та шкільної адміністрації про застосування технологій дистанційного та змішаного навчання в умовах карантину; онлайн-курс для вчителів про організацію інклюзивного освітнього середовища; онлайн-курс для вчителів про сучасні практики оцінювання; інтерактивний онлайн-курс із дизайну презентацій у PowerPoint (курс створений EdEra в партнерстві з компанією Reprezent); курси для підготовки до ЗНО з різних предметів та багато інших.

Навчальні курси з відеолекціями, тренінги, вебінари, методичні матеріали для вчителів, кожного тижня інформація про освітні тенденції та актуальні новини, участь у міжнародних конференціях, знайомство з науковими статтями, а також очні сесії, у межах яких спеціально підготовлені тренери закріплювали знання на практиці – усе це той неоціненний скарб, аби школярі змогли відчути зміни й отримати кращу якість освіти.

На сьогодні триває друга фаза (2019–2022 рр.) модернізації НУШ. МОН спільно з Українським інститутом розвитку освіти за участі вчителів і

директорів шкіл, фахівців, за підтримки проєктів: «Навчаємось разом» і «Професійний стандарт вчителя нового покоління і кращі НУШ технології: у взаємодії між академічними спільнотами університетів і вчителями-практиками» розробили та затвердили в Міністерстві розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України Наказ «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (із дипломом молодшого спеціаліста)» [425]. Цим Наказом було скасовано дію Наказу Міністерства соціальної політики від 10.08.2018 р. «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти».

Професійний стандарт – 2020 втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей вчителя за кваліфікаційними категоріями: спеціаліст, спеціаліст другої категорії, спеціаліст першої категорії, спеціаліст вищої категорії. Документ дозволяє вчителям визначати чіткі орієнтири власного професійного розвитку, а також запобігає ризикам необ'єктивного оцінювання професійних компетентностей вчителів під час їхньої атестації та сертифікації [425].

Із метою виявлення та заохочення педагогічних працівників із високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню, уперше в історії національної освіти постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 року (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2019 року) було затверджено Положення про сертифікацію педагогічних працівників. Так, за підсумками вивчення практичного досвіду роботи учасників сертифікації у 2019 році: по всій Україні підготовлено 1592 експерти, безпосередньо взяли участь у вивченні педагогічного досвіду учасників сертифікації 857 експертів, охоплено 609 закладів загальної середньої освіти, вивчено практичний досвід 814 учасників сертифікації, 705 учителів (82 %) отримали сертифікати [717].

Третій етап пілотування добровільної сертифікації вчителів початкової школи у 2020 році успішно пройшли 902 педагоги. «Це був надзвичайний рік, коли освітянська спільнота, як і решта суспільства, зазнала величезного впливу пандемії COVID-19. І я хотів би подякувати усім нашим учителям, керівникам закладів освіти та всім, хто працює в освіті, за їхні героїчні зусилля», – зазначив міністр освіти і науки України С. Шкарлет. Запорукою успішної реалізації реформи «Нова українська школа» міністр освіти і науки України вбачає в професійно підготовлених за новими стандартами вчителях [661].

30 вересня 2020 року Уряд затвердив Державний стандарт базової середньої освіти. Цим документом передбачено створення умов для продовження реформи «Нова українська школа» у 5–9-х класах із 2022 року. Він «визначає структуру та зміст базової середньої освіти і передбачає запровадження низки інноваційних підходів, зокрема – під час оцінювання результатів та організації освітнього процесу. Стандарт базової освіти тісно пов'язаний зі Стандартом початкової освіти, оскільки продовжує ідею компетентнісного підходу та інших реформаторських засад», зазначив С. Шкарлет [661].

16 січня 2020 року прийнято новий закон «Про повну загальну середню освіту». Як відзначила ексміністерка освіти і науки України Г. Новосад, «цей Закон – це нові можливості для наших учнів, учителів та освітніх управлінців, а також гарантії для батьків. У 2017 році був прийнятий Закон «Про освіту», який передбачив багато потрібних нашій системі новацій, але знарядь для його втілення критично не вистачало. Закон «Про повну загальну середню освіту» – це реальні інструменти, які допоможуть втілити реформу. Попереду багато кропіткої роботи, ми до неї готові. Але нас замало, реальна школа – це не стіни і не закони, а перш за все вчителі, батьки та учні. Я закликаю всіх нас не зупинятися і разом працювати над побудовою НУШ – вона залежить від кожного із нас» [227].

Назвемо *основні новації Закону для учнів:* гарантії рівного доступу до освіти, інклюзивність**;** побудова індивідуальної освітньої траєкторії; додаткові

індивідуальні та / або групові консультації для учнів; право на справедливе оцінювання та вимоги до доброчесності; вибір предметів (інтегрованих курсів) учнями; три адаптаційні цикли навчання; більше прав для учнівського самоврядування; реалізація права кожної української дитини на оволодіння державною мовою за трьома моделями. *Основні новації Закону для вчителів:* реальна педагогічна автономія вчителя; більші можливості для зростання зарплати вчителя; педагогічна інтернатура для молодого вчителя; більше можливостей для педагогічного зростання вчителів. *Основні новації Закону для батьків:* безпечніше середовище для дітей; право ініціювати проведення позапланового інституційного аудиту закладу освіти. Основні новації Закону для освітніх управлінців: більше можливостей для підсилення шкіл педагогами; нові підходи до призначення директорів шкіл; фінансова автономія шкіл.

Тож ключовою реформою Міністерства освіти і науки стала «Нова українська школа» **(**НУШ). Вона зорієнтована на те, щоб зробити випускника конкурентоздатним у XXI ст.: випустити зі школи «цілісну особистість, усебічно розвинену, здатну до критичного мислення, патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя» [441; 442; 450]. Сучасному суспільству потрібні українці, у яких будуть сформовані такі вміння: висловлювати власну думку усно і письмово, критичність та системність мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, співпрацювати з іншими особами, оцінювати ризики, розв’язувати проблеми, приймати рішення, читати з розумінням [441, 6]. Усі вище означені обставини зумовили потребу в подальшому реформуванні вищої школи, яка буде здатна забезпечити високо якісну підготовку великої генерації вчителів, тих, на кому тримається реформа і які готові до трансформаційних процесів у Новій українській школі.

Упродовж 2017–2021 рр. продовжувала посилюватися нормативна та методично-процесуальна база реформи «Нова українська школа»: Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII [235]; Наказ МОН від 18.01.2018 р. № 54 «Про затвердження Положення про порядок відрахування, переривання навчання, поновлення і переведення осіб, які навчаються в закладах вищої освіти, а також надання їм академічної відпустки» [420]; Лист МОН України № 1/9-377 від 05 червня 2018 р. «Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм» [371]; Лист МОН України № 1/9-434 від 09.07.2018 р. «Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення» [372]; Лист МОН України «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» від 23.10.2018 р. № 1/9-650 [370]; Наказ МОН України від 11.07.2019 р. № 977 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» [427]; Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [511] зі змінами, затвердженими постановою КМУ № 1133 від 27 грудня 2019 р. тощо.

Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 вересня 2020 року було затверджено план пріоритетних дій Уряду, де вказано поліпшення якості загальної середньої освіти, подолання територіальних відмінностей у її якості, трансформація її змісту на основі компетентнісного підходу; модернізація професійної (професійно-технічної) освіти для підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів; створення дієвої системи забезпечення якості вищої освіти тощо [519].

Укажемо ще на одну важливу подію, яка відбулась 23 березня 2021 року: Наказом Міністерства освіти і науки (№ 357) затверджено і введено в дію Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [684].

Отримані під час дослідження результати стосовно подій періоду 2017–2021 рр. свідчать про активну імплементацію реформи НУШ в українську

освітню систему задля забезпечення її нової якості. За кожним із освітніх рівнів «реалізуються завдання, спрямовані на досягнення спільної мети: перетворити українську освіту на інноваційне середовище, у якому учні й студенти набувають ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а науковці мають можливості та ресурси для проведення досліджень, що безпосередньо впливатимуть на соціально-економічний та інноваційний розвиток держави» [536].

Усе вищевказане обґрунтовує важливість виокремлення четвертого етапу реформування української освітньої системи і поділу цього періоду на дві фази (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Фази етапу імплементації реформи «Нова українська школа» в українську освітню систему

Етап реформування системи початкової освіти / фази реалізації	**Визначні події**
І фаза реалізації реформування НУШ (2017–2018 рр.) – початкова	
І початковий етап запровадження НУШ (2017–2018 рр.)	1.1. Осучаснення законодавчої, нормативної та матеріально-технічної бази НУШ: - вересень 2017 року – затверджено Закон України «Про освіту»; - лютий 2018 року – затверджено «Державний стандарт початкової освіти»; - серпень 2018 року – затверджено «Професійний стандарт вчителя початкових класів НУШ»; - 2016–2018 рр. – розвантаження та оновлення змісту початкової освіти: навчальних програм початкової школи, підручників нового покоління в галузі початкової освіти та проведення експертизи електронних версій проєктів підручників Інститутом модернізації змісту освіти. 1.2. Початок роботи за новими освітніми стандартами: 2017–2018 рр. – пілотування опорних шкіл на компетентнісній основі. 1.3. Розвиток професійної підготовки вчителів для роботи в НУШ: онлайн-курси, тренінги, вебінари, очні сесії, конференції.

Продовж. табл. 1.1

ІІ фаза реалізації реформування НУШ (2019–2021 рр.) – інноваційна	
ІІ етап модернізації НУШ	2.1. 2017–2019 рр. – реформування дошкільних закладів освіти: відкрито нові заклади, внесено зміни до Ліцензійних умов управління їх освітньою діяльністю. 2.2. Продовження оновлення законодавчої та нормативної бази НУШ: - грудень 2019 року – затверджено Положення про сертифікацію педагогічних працівників; перший рік пілотування сертифікації вчителів; - вересень 2020 року – затверджено Державний стандарт середньої освіти; - грудень 2020 року – затверджено Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України Наказ «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста)»; - січень 2020 року – прийнято Закон «Про повну загальну середню освіту»; - 23 грудня 2020 року Кабінет Міністрів України затвердив план заходів із реалізації Національної стратегії безпечного і здорового освітнього середовища в Новій українській школі на 2021 рік. 2.3. 2018–2019 рр. – розпочато навчання за Новим стандартом початкової освіти по всій Україні. 2.3. Удосконалення професіоналізму вчителів через поєднання формальної та неформальної форм освіти.
ІІІ етап оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на сучасному етапі функціонування НУШ	3.1. Оновлення законодавчої та нормативної бази вищої освіти відповідно до трансформаційних процесів, що відбуваються в Новій українській школі. 3.2. Удосконалення професіоналізму викладачів ЗВО через поєднання формальної, неформальної та інформальної форм освіти.

Отже, четвертий період реформування української освітньої системи – етап імплементації реформи НУШ – становить активний процес використання концептуальних засад, напрацьованих упродовж попередніх етапів: національна самоідентифікація, євроінтеграція, компетентнісний підхід, мотивація та престиж учительської професії, ергономічність освітнього середовища; інклюзивність освітнього процесу тощо.

Водночас упродовж четвертого етапу продовжують розвиватися і нові напрями реалізації освітніх реформацій: розвантаження та оновлення змісту

загальної середньої освіти; налагодження процесів експертування електронних версій проєктів підручників, акредитації закладів освіти; початок роботи за новими освітніми стандартами та освітніми програмами на рівні загальноосвітньої та вищої школи; онлайн-розвиток учителів для роботи в НУШ; сертифікація вчителів із матеріальним заохоченням щодо її проходження; поєднання формальної та неформальної форм освіти для різних категорій, оновлення законодавчої та нормативної бази вищої освіти відповідно до трансформаційних процесів, що відбуваються в Новій українській школі тощо.

Авторську періодизацію процесу реформування освітньої системи України в період 1991–2021 рр. унаочнено на рис. 1.1.

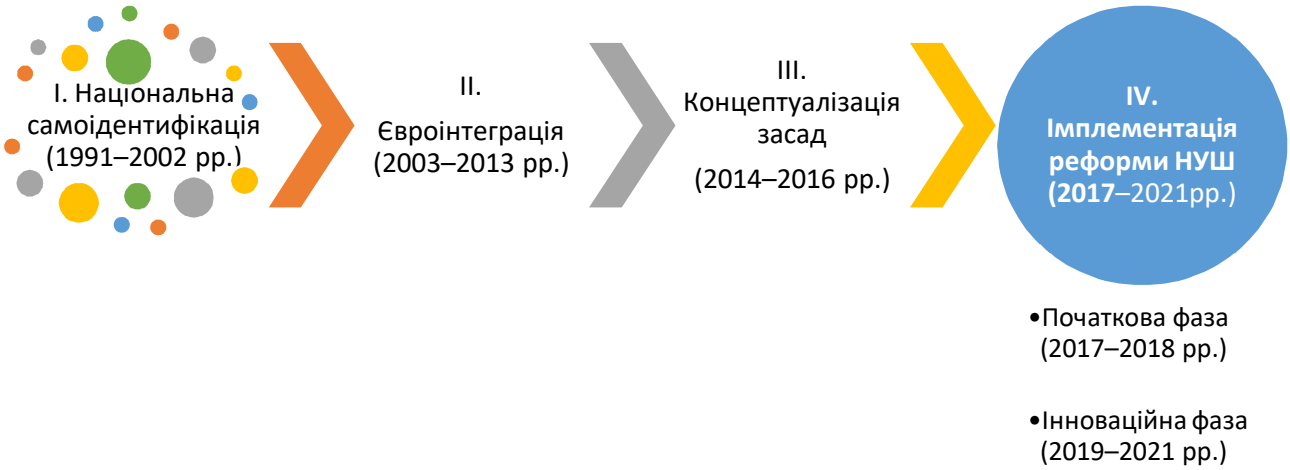

Рисунок 1.1. Періодизація процесу реформування української освітньої системи

Отже, аналіз генези процесу реформування української освітньої системи за період 1991–2021 рр. дозволив уточнити періодизацію В. Кременя на основі застосування критерію концептуалізації і розподілити етапи реформування української освітньої системи кінця XX – початку XXI ст. таким способом:

– I етап – 1991–2002 рр. – національна самоідентифікація освітньої системи України;

– II етап – 2003–2013 рр. – європейська інтеграція та світова глобалізація освітньої системи України;

– III етап – 2014–2016 рр. – узагальнення концептуальних засад реформування національної освітньої системи, формування Концепції НУШ;

– IV етап – 2017–2021 рр. – імплементація реформи «Нова українська школа».

1.2. Пріоритетні напрями дослідження професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасних умовах

В умовах відродження національної системи освіти посилюється висока роль учителя, місія якого полягає у виявленні й розвитку здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних особливостей, досягненні результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формуванні та застосуванні відповідних компетентностей, визначених державними стандартами [242]. Очевидно, що такі завдання може реалізувати лише інноваційно підготовлений педагог. Тож метою професійної підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта є підготовка високоосвіченого, конкурентоспроможного професіонала з активною громадянською позицією – справжнього патріота України. Відповідно до запитів ринку та трендів цифрового суспільства XXI ст., вимог компетентнісної парадигми освіти та освітніх інновацій, спричинених упровадженням Концепції «Нова українська школа», Професійного стандарту вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти здобувач рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта повинен мати високий рівень предметних базових, предметних психолого-педагогічних, предметних методичних і міжпредметної методичної компетентностей, володіти широкою ерудицією та культурою, бути взірцем для молодого покоління, активно провадити в життя політику національного відродження, досконало виконувати різнопланову професійну діяльність в галузі початкової освіти, систематично поповнювати свої знання і застосовувати їх на практиці [126].

Унаслідок вище означеного в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів необхідно гармонізувати фундаментальні, загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні компетентності. Програмними результатами засвоєння дисциплін буде сформованість у випускників загальних і спеціальних компетентностей, які визначені Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, затвердженого Наказом Міністерства освіти і науки України у 2021 році (№ 357) [684].

Професійна підготовка майбутніх учителів відповідно до задекларованих Стандартом вищої освіти загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів обумовлює постановку питання: чи спрямовані сучасні наукові пошуки на вирішення організаційних, методичних, змістових, структурних тощо проблем оновлення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів? З огляду на це вважаємо необхідним виокремлення пріоритетних напрямів дослідження професійної підготовки вчителя початкових класів в сучасних умовах.

На сучасному етапі розвитку теорії і практики вищої педагогічної освіти у вітчизняних наукових дослідженнях накопичено багатий досвід підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності. З-поміж значної кількості наукових пошуків ми зосередили увагу на тих, які тим чи тим способом пов’язані з інтегрованим курсом «Я досліджую світ», а також із методикою його викладання. У результаті аналізу наукові джерела було згруповано в такі пріоритетні тематичні напрями: загальнопедагогічний, методичний, особистісно-професійний, історико-педагогічний та «іноземна теорія і практика».

Загальнопедагогічний напрям об’єднав наукові дослідження, у яких розкриваються питання щодо забезпечення майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта предметними знаннями з фундаментальних і соціально-гуманітарних дисциплін, дисциплін професійної підготовки, покликаних через застосування традиційних та інноваційних форм, методів і технологій навчання

закласти міцний загальнотеоретичний фундамент змісту освітньої галузі «Я досліджую світ» Державного стандарту початкової освіти, а також подальшого самовдосконалення та самоосвіти у ЗВО. Загальнопедагогічний напрям реалізується в таких тематичних підпунктах:

1. Загальнодидактичні питання організації процесу підготовки фахівців у ЗВО:

– соціально-гуманітарна та фундаментальна підготовка (Л. Білецька [290], Н. Глузман [176], Н. Калита [266], С. Кампов [269], В. Ковальчук [290; 291], А. Крамаренко [335], І. Мозуль [409], В. Садова [562], Л. Силюга [290; 291], Н. Стасів [290; 291], В. Чичук [692], В. Шахов [696], В. Шулдик [712], О. Шквир [703; 704] та ін.);

– професійна підготовка (О. Антонова [215], Н. Антонюк [12], Т. Ваколя [84], О. Дубасенюк [215], Т. Запорожченко [244], О. Ліннік [373], З. Онишків [456], О. Онопрієнко [458] Л. Рондяк [544], О. Савченко [555], Л. Себало [569], Т. Семенюк [215], Н. Сінопальнікова [589], С. Совгіра [607], М. Тесленко [633], Г. Шульга [714], У. Щербей [716], О. Ярошинська [723] та ін.);

– застосування традиційних та інноваційних технологій (В. Барановська [84], Х. Бахтіярова [25], Л. Білецька [292], Г. Бучківська [84], Л. Гайдаш [700], В. Ковальчук [292], Н. Олефіренко [452], О. Поясик [513], М. Прокоф'єва [526], М. Радченко [25], Л. Рибалко [245], О. Савченко [554], Л. Силюга [292], М. Синиця [581], С. Сисоєва [582; 584; 585], Н. Стасів [292], О. Топузов [647], О. Шапран [648], Л. Шевчук [700], В. Ягоднікова [720] та ін.);

– інтеграція змісту навчання та педагогічна практика (С. Бужинська [80], О. Буздуган [81], А. Кащук [270], О. Красовська [342], І. Толмачова [80] та ін.);

2. Питання самоосвіти, самоактуалізації, самовиховання майбутніх учителів (Л. Себало [569], О. Сергєєнко [571], І. Небитова [436], М. Рогозіна [540], М. Крива, С. Пилипець [348] та ін.).

Результати аналізу наукової загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів свідчать про значну увагу теоретиків і практиків до

вивчення цього напряму. Він становить основу, фундамент професійної підготовки фахівців і подальшого оволодіння ними дисциплінами професійно-практичного циклу. Аналіз літературних джерел надає можливість констатувати, що найбільш досліджуваними є питання циклу професійної підготовки майбутнього вчителя.

Особливо актуальними в період реформування національної системи освіти є наукові здобутки, у яких представлено особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у контексті нової освітньої парадигми: гуманістично зорієнтована підготовка майбутніх учителів, формування їхньої творчої активності, розвиток пізнавальної самостійності, організація компетентнісного підходу до навчання, застосування інноваційних технологій, зокрема хмаро орієнтованих тощо (О. Антонова [11], Д. Гайдаш [700], О. Дубасенюк [215], Т. Запорожченко [244], А. Крамаренко [336], О. Савченко [554], Т. Семенюк, С. Сисоєва [582; 585], Н. Сінопальнікова [589], Г. Старєва [614], М. Тесленко [633], Л. Шевчук [700] та ін.). Посилюється розгляд питань, пов’язаних з удосконаленням освітнього процесу засобами інноваційних, зокрема інтерактивних технологій (проєктні та мультимедійні технології, кейс-методи навчання, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи до навчання, міжпредметні зв’язки як засіб підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів тощо) (В. Барановська [19; 20], Х. Бахтіярова [25], Г. Бучківська [20], Н. Олефіренко [452], О. Поясик [513], М. Прокоф’єва [526], М. Синиця [579; 581], О. Топузов [647], В. Ягоднікова [720] та ін.).

Водночас поза увагою дослідників залишилися важливі аспекти, що розкривають окремі питання самоосвіти та підготовки майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності. Вагоме значення в розгляді цих питань мають дослідження Л. Себало [569] щодо самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів, яка виступає складовою їхньої професійної компетентності і є підґрунтям для подальшої самоосвіти, запорукою їхньої професійної спроможності. Дослідницею визначено, що результатом підготовки до

самоосвітньої діяльності є підготовленість майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності як підтвердженої здатності до стійкої мотивації щодо свідомої самоосвіти; уміння здійснювати самоосвітню діяльність; уміння коригувати свою професійну діяльність відповідно до результатів самоосвіти, коригувати напрямки самоосвітньої діяльності відповідно до практичних потреб професійної діяльності.

Серед методів, що спонукають майбутніх педагогів до активної самоосвіти, Л. Себало визначила та схарактеризувала метод проєктів, кейс-технології, портфоліо Під час наукового пошуку авторкою дисертаційної роботи було визначено умови щодо підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності: поєднання теорії і практики, узгодженості обсягів аудиторної та самостійної роботи студентів; організацію роботи студентів в аудиторії та поза нею на основі інтерактивних методів навчання; забезпечення необхідними методичними матеріалами та доступом до ІКТ; контроль за організацією та ходом самостійної роботи [569].

Особливу увагу Л. Себало звертає на основні умови ефективної діяльності викладача як суб'єкта означеної підготовки: орієнтування викладачів на необхідність навчити студентів вчитися, що має бути відображено в цілях, пріоритетах і завданнях підготовки майбутніх учителів початкових класів до самоосвітньої діяльності; побудова всього освітнього процесу з урахуванням необхідності мотивування самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців; спрямування діяльності викладачів на активізацію психолого-педагогічного механізму самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів; тісна взаємодія суб'єктів підготовки, тобто викладачів і студентів у процесі навчання, наукової, суспільно-корисної і громадської роботи [569].

Методичний напрям розкриває питання щодо забезпечення майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта базовими методичними знаннями про зміст, принципи, форми і методи, засоби сучасного навчання і виховання в галузі «Я досліджую світ», з одного боку, і особливостями формування ключових та інтеграційно-предметних компетентностей молодших

школярів під час викладання освітніх галузей, що інтегруються в освітній галузі «Я досліджую світ», – з іншого.

Так, методичний напрям представлений двома методичними складовими: загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів і формування предметних компетентностей молодших школярів під час викладання дисциплін, а саме:

1. Методична складова загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів розкриває аспекти формування їхньої готовності до навчання молодших школярів через оволодіння знаннями про форми, методи та засоби навчання, традиційні та інноваційні освітні технології, контроль навчальних досягнень, методику формування понять, організацію виховної роботи:

– форми, методи і засоби навчальної роботи (Н. Баличева [16], Н. Баранова [18], О. Біда [45], М. Вашуленко [88], К. Волохата [154; 155], С. Дубовик [88], Н. Казанішена [264], Н. Коцур [18], А. Крамаренко [331], В. Куріпта [359], Л. Охріменко [476], С. Ратовська [531], С. Скворцова [600], Т. Чумахідзе [693], М. Шевчук [701] та ін.);

- формування уявлень і понять (О. Варакута [85], В. Голуб [185], Н. Голуб [185], Л. Горгош [190], С. Орлова [545], Р. Рославець [545], В. Стреліна [725], Г. Шульга [713], О. Яценко [725] та ін.);

– система оцінювання і контролю досягнень молодших школярів (Н. Бакуліна [671], Т. Байбара [560], Н. Бібік [560], О. Лугова [377], О. Савченко [560], О. Фіткевич [671] та ін.);

– традиційні та інноваційні освітніх технологій (Н. Баліцька [17], В. Барановська [19], О. Біда [48; 52], Н. Кіщук [273], І. Мозуль [406], О. Пєхота [489], Т. Симониченко [578], Г. Циганов [682], Г. Шкільова [707] та ін.);

– інтегрування (В. Барановська [21; 22], О. Біда [46; 51], І. Большакова [71], Г. Васьківська [87], О. Іонова [260], А. Клочко [274], Л. Коваленко [277], О. Коханко [316], С. Мельник [394; 395], О. Нікулочкіна [439], М. Прокоф’єва [526], Н. Сінопальнікова [260; 587], А. Степанюк [617], Г. Товканець [645], Т. Шанскова [695] та ін.);

– розвиток пізнавальної сфери молодших школярів (О. Біда [51], О. Варакута [86], Л. Височан [97], І. Мозуль [406], Н. Поліщук [497], О. Савченко [559] та ін.);

– напрями виховної роботи (О. Біда [39; 40; 53; 54], Л. Білецька [288; 576], Б. Борзик [75], Г. Бриль [78], А. Варениченко [198], О. Височан [95], Н. Власенко [147], О. Грошовенко [198], А. Крамаренко [323], В. Ковальчук [288], М. Кузьма-Качур [355; 373], І. Лебідь [78], Л. Савлучинська [78], О. Савченко [557], І. Січко [592], Н. Стасів [288], Л. Силюга [288; 576], Н. Стасів [576], О. Сухомлинська [625] та ін.);

– робота в малокомплектній школі (О. Біда [42; 43; 45; 57], В. Гончарук [43], М. Картель [56], Л. Прокопенко [42], І. Шевчук [699] та ін.).

Отже, методична складова загальнопедагогічної підготовки представлена достатньо великою кількістю наукових досліджень, однак із різним кількісним наповненням за вищевизначеними аспектами.

Слід констатувати підвищення інтересу науковців до проблеми підготовки майбутніх учителів щодо застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі. Так, О. Іонова та Н. Сінопальнікова [260] зазначають, що це зумовлено низкою чинників: по-перше, їх застосування активізує навчальну діяльність, стимулює інформаційне та емоційне сприймання школярами навчального матеріалу, уможливлює всебічний розгляд явищ і понять, а отже, адекватно відповідає потребі й здатності учнів цього віку до цілісного пізнання дійсності. По-друге, використання інтегрованих форм організації навчання дозволяє ущільнювати освітній процес, підвищувати узагальненість засвоєних дітьми знань і вмінь, що сприяє розвитку логічності й гнучкості мислення особистості, формуванню її системного світогляду. По-третє, розробка зазначеної проблеми певною мірою заповнює дидактико-методичні «прогалини» щодо сформованості в майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу.

Витоки досліджуваного феномена дослідниці вбачають в інтегрованому характері освітньої діяльності, а саме: учитель як безпосередній і головний організатор навчання молодших школярів викладає майже всі шкільні дисципліни, що потребують внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції, спрямованої на гармонійний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу. О. Іонова та Н. Сінопальнікова науково обґрунтували педагогічні умови, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу, серед яких: організація діяльності викладачів психолого-педагогічних і предметно-методичних дисциплін із впровадження інтегрованого підходу до навчання студентів.

Необхідність розв'язання цієї проблеми зумовлена тим, що у викладанні психолого-педагогічних та предметно-методичних циклів превалює диференціація навчальних дисциплін, що ґрунтується на неузгодженості навчальних програм. Через це відбувається дублювання частини інформації, а також спостерігається відсутність необхідних зв'язків між циклами навчальних предметів. Зокрема в змісті методичних курсів недостатньо враховується специфіка загальноосвітнього та конкретно-предметного інструментарію засвоєння змісту початкової освіти. Під час вивчення цих дисциплін не розкриваються особливості залучення й розвитку уявлень, мислення, емоцій, творчих здібностей студентів.

Серед напрямів виховної роботи найбільш широко представлене екологічне виховання молодших школярів. На нашу думку, це обґрунтовується тим, що екологічна освіта в третьому тисячолітті стала дуже гострою і загрозливою для всього людства. І саме на початкову школу покладена велика місія виховання почуття відповідальності за навколишнє середовище як національну і загальнолюдську цінність, розвитку особистої активності в охороні та відтворенні навколишнього середовища.

Найбільшу кількість серед напрямів виховної роботи складають наукові здобутки з проблеми екологічного виховання молодших школярів (О. Борзик

[75], Г. Бриль [147], О. Височан [95], Н. Власенко [147], О. Грошовенко [198], І. Лебідь [78], Л. Савлучинська [78], І. Січко [592] та ін.).

Так, О. Грошовенко [198] зупиняється на проблемі інтегрування екологічних і гуманістичних цінностей. Автор зауважує, що проблему формування екогуманістичної позиції молодшого школяра, основу якої складає емоційно-ціннісне ставлення до природи, визнано однією із нагальних проблем екологічної освіти і виховання молодого покоління. О. Грошовенко екогуманістичну позицію трактує як певний тип взаємодії з природою, основою якої є розуміння людиною її як найвищої цінності. Автором обґрунтовано умови ефективності процесу формування в молодших школярів екогуманістичної позиції, серед яких виділено: включення екогуманістичної позиції учня в систему професійно-особистісних цінностей вчителя початкових класів і формування досвіду емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи.

За О. Грошовенко, реалізація гуманістичного підходу полягає в забезпеченні здатності дитини ставитися до природи з позицій гуманізму як до найвищої життєвої цінності, що виявляється в прагненні оберігати природу заради збереження життя. На думку автора, оптимальною умовою для реалізації здатності учнів до добродіяння в ім’я природи є формування таких базових гуманістичних цінностей, як повага до життя, доброта, любов до ближнього (сердечність), орієнтація на взаємодію з природою, особистісне позитивне ставлення до природи, співчуття, справедливість, совість. За переконанням науковця, основні зусилля педагога мають бути спрямовані на розвиток вищезазначених якостей, які є основоположними в процесі формування екогуманістичної позиції. За цих умов на особливу увагу заслуговує естетичний підхід. Вихованці мають усвідомити, що естетичне в природі – це виразне, яким можна вважати будь-яке явище дійсності. Основним постулатом естетичного підходу є те, що все в природі є естетично цінним і заслуговує схвалення. Автор уважає, що в період навчання дитини особливо цінним є те, щоб

відкрити їй світ природи, збагатити її внутрішній світ, виховати любов і повагу до життя.

Крім того, Н. Власенко [147] вказує, що потреба формування екологічної грамотності молодших школярів актуалізується в кількох змістовно самостійних напрямах: гармонізації взаємодії дитини і природи, екологічної та компетентнісно орієнтованої освіти. Екологічна освіта, зазначає дослідниця, має бути міждисциплінарною, практико орієнтованою, спрямованою на вирішення проблем взаємодії довкілля й економічних потреб суспільства. Визначаючи мету екологічної освіти, варто виходити з того, що кінцевим результатом екологічної освіти є формування людини нового типу з новим екологічним мисленням, здатної усвідомлювати наслідки своїх дій стосовно навколишнього середовища, і такої, що вміє жити в гармонії з природою.

О. Борзик [75] висловлює подібну думку до Н. Власенко щодо напрямів виховання екологічної культури в освітньому процесі початкової школи і визначає такі: еколого-просвітницький, навчально-дослідницький та природоохоронний. Слушними є думки автора щодо міждисциплінарного підходу до виховання екологічної культури в молодших школярів: під час викладання природничих, гуманітарних дисциплін, шляхом введення факультативних курсів природо-екологічного змісту, у процесі позаурочної та позакласної роботи. Ефективність виховання екологічної культури в молодших школярів має відбуватись шляхом наскрізної екологізації навчальних дисциплін, позаурочної та позакласної роботи.

У ході вивчення проблеми дослідження Н. Власенко серед найбільш дієвих методів формування екологічної культури називає інтерактивні, методи розвитку критичного мислення та проєктні технології. Серед організаційних форм освітнього процесу автор визначає інтегровані уроки, уроки з культурологічною спрямованістю, інтерактивні уроки, рольові ігри, проєктну діяльність, дослідницькі практикуми, конкурси, виставки, екологічні акції, тематичні вечори, відзначення дат календаря, що стосуються природничих проблем, а також відзначення народних свят, благодійні заходи, експедиції.

Подібну думку щодо форм і методів формування екологічної культури спостерігаємо в дослідженнях Г. Бриль, Л. Савлучинської, І. Лебідь [78], О. Височан [95]. Науковці визначають сюжетно-рольові та театралізовані ігри, ігри-змаганння еколого-естетичної спрямованості, уроки-екскурсії, походи тощо. О. Височан наголошує на тому, що для досягнення позитивних результатів в екологічному вихованні й освіті учнів важливо брати до уваги як вікові, так і індивідуальні особливості, риси характеру, ставлення до навчання, потреби і здібності кожного школяра. Лише за цієї умови вчитель зможе забезпечити свідоме і повноцінне сприйняття дитиною навчального матеріалу, виховати в неї правильне ставлення до навколишнього середовища, сформувати екологічну культуру [95].

О. Височан піднімає й інше питання, не менш важливе в умовах національно-культурного становлення України, – національно-патріотичне виховання молодших школярів засобами українознавства. Авторка відзначає актуальність проблеми національно-патріотичного виховання зростаючої особистості – юного українця, формування в нього високих громадянських цінностей на українознавчих засадах. О. Височан уважає, що українознавство є вагомим чинником виховання любові до рідного краю, готовності до захисту Батьківщини, у прагненні до збереження її національної історії, культури, традицій і поваги до культурних цінностей інших народів. Науковиця вказує, що незважаючи на глибокі дослідження різних аспектів виховання громадянина-патріота, які мають глибоку традицію – від класиків вітчизняної педагогічної думки до сучасних учених – порушену проблему, на жаль, учені глибоко не вивчали [96].

Н. Брижак у дисертаційній роботі [77] обґрунтовує та експериментально перевіряє педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи, яка має значний потенціал щодо реалізації завдань основних нормативних документів, які регламентують розвиток освіти в Україні. Уміння організовувати краєзнавчу роботу сприяє вихованню в дітей стійкого інтересу до подій та явищ суспільного життя рідного краю та процесу

їх пізнання, закладає основи самоідентифікації особистості та її реалізації в сучасному суспільстві, виховує в молоді духовні та моральні ціннісні орієнтири, формує почуття особистої та національної гідності.

Краєзнавство Н. Брижак характеризує як комплекс наукових дисциплін різних за змістом та методами дослідження, які здійснюють наукове та всебічне пізнання краю, тому готовність майбутнього вчителя до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи здебільшого визначається сформованістю особистості вчителя, в основі якої лежить спрямованість на краєзнавчу роботу з обраного фаху, здібність до неї, наявність стійких знань, умінь і навичок.

Авторка вказує на низку особливостей формування готовності майбутніх учителів до організації такої роботи: вони виявляється через уміння реалізувати інтереси та здібності особистості, формування її суспільно-громадського досвіду; залучення до особисто значущих національних соціально-культурних цінностей, потреб; зміцнення здоров'я та розвиток творчого потенціалу особистості; здобуття додаткових знань, умінь, навичок за інтересами, створення умов для творчої діяльності, самовираження та творчого самовдосконалення; створення передумов для їх професійного самовизначення та допрофесійної підготовки відповідно до інтересів і здібностей кожного.

На підставі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури дослідницею виявлено та теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи: застосування інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи; використання мультимедійних засобів навчання та залучення студентів до створення авторських презентаційних матеріалів на мультимедійній основі, ситуативні завдання, ігри, «мозковий штурм», рольові ігри, посилення мотивації майбутніх учителів початкових класів до власного професійного зростання та самовдосконалення [77].

Для реалізації визначених педагогічних умов Н. Брижак було розроблено і впроваджено спецкурс «Краєзнавча та туристична робота», підготовлено

методичні рекомендації для майбутніх учителів, використано комунікаційну мережу інформаційного середовища навчального закладу; розроблено комплекс вправ із краєзнавчої тематики з використанням проблемного методу.

На думку Н. Брижак, уміння організовувати краєзнавчу роботу сприяє вихованню в дітей стійкого інтересу до подій та явищ суспільного життя рідного краю та процесу їх пізнання, закладає основи самоідентифікації особистості та її реалізації в сучасному суспільстві, виховує в молоді духовні та моральні ціннісні орієнтири, формує почуття особистої та національної гідності.

М. Кузьма-Качур [373] звертає увагу на те, що відсутня цільова спрямованість на формування професійної готовності до проведення краєзнавчої роботи в початковій школі, недостатньо чітко простежуються зв'язки між глобальними, регіональними і краєзнавчими підходами під час вивчення природничо-наукових дисциплін, не повною мірою розкривається освітній, виховний і розвивальний потенціал краєзнавства, зміст, форми і методи краєзнавчої роботи в школі тощо. Так задля вдосконалення професійної підготовки студентів педагогічних ЗВО до краєзнавчої роботи в сучасній початковій школі дослідниця пропонує визначити сучасні цілі краєзнавчої роботи в початковій школі; виокремити шляхи їх досягнення; планувати з урахуванням ресурсів і ситуацій конкретні дії, спрямовані на досягнення цілей; організувати реалізацію цих планів; координувати взаємодію компонентів краєзнавства з підготовкою вчителів початкових шкіл у педагогічних ЗВО; коригувати процес за результатами роботи, визначаючи найбільш ефективні напрями розвитку краєзнавчої роботи як системи.

2. Методична складова з формування предметних компетентностей молодших школярів під час викладання дисциплін освітніх галузей:

– природнича освітня галузь (В. Голуб [185], Н. Голуб [185], І. Мозуль [407; 408]);

– технологічна освітня галузь (Н. Колетянець [295], А. Кухарська [360], К. Степанюк [618], В. Тименко [635], М. Шевчук [702] та ін.);

– соціальна і здоров'язбережувальна освітня галузь (О. Гнатюк [179], Ю. Грицай [197], М. Кобан [275], Ю. Лимар [275] та ін.);

– громадянська та історична освітня галузь (О. Воложаніна [214], О. Драгокупел [214], Л. Кравчук [214], О. Кріль [349], Л. Панькевич [214], Т. Олексюк [214], А. Сігова [586] та ін.);

– елементи мовно-літературної освітньої галузі (Л. Охріменко [476], О. Савченко [549], Н. Сіранчук [591] та ін.);

– елементи математичної освітньої галузі (Л. Білецька [289], В. Ковальчук [289], Н. Стасів [289], Л. Силюга [289; 575] та ін.).

Аналіз широкого кола наукових публікацій дозволив констатувати, що методичному напряму, як одному із провідних у підготовці майбутніх учителів початкової школи, науковцями приділяється достатня увага. Інтеграція України в світовий освітній простір позначається на зміні підходів до фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, окреслюється поглибленням і розробкою освітніх технологій у структурі підготовки педагога до професійної діяльності. Так, дослідниці в галузі «Природознавство» М. Кузьма-Качур і М. Горват [353] піднімають одне з ключових питань реформування Нової української школи: її інноваційний та інтеграційний характер, зазначаючи, що зміни підходів до формування природознавчої компетентності в курсі «Я досліджую світ» – інтеграції з іншими освітніми галузями, вимагають розглядати її формування через інтеграцію предметних компетентностей за таких умов: природне розвивальне середовище; створення умов для спілкування дітей з об'єктами природи; організація активної діяльності дітей у природі.

Серед невід'ємних складових системи формування природничої компетентності в навчальному процесі М. Кузьма-Качур і М. Горват [353] визначають:

– дослідну роботу, спостереження, екскурсії, догляд за рослинами й тваринами, виготовлення годівничок для птахів, збирання природного матеріалу для гербарію, виготовлення поробок тощо;

– екскурсії, дослідження околиць, цільові прогулянки, які реалізують і завдання соціокультурного розвитку, впливають на емоційну сферу дитини;

– ігри, змагання, спостереження, конкурси, дослідження тощо;

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

Дослідниці переконані, що компетентнісно орієнтований підхід до організації і проведення освітнього процесу курсу «Я досліджую світ» підвищує якість знань, сприяє виробленню природничих компетентностей, розвиває пізнавальний інтерес до вивчення природи, активність та самостійність, здатність до наукової творчості, самовираження та спілкування.

Н. Голуб і В. Голуб [185] розглянули дидактичні умови формування природознавчої компетентності в учнів молодшого шкільного віку в умовах інклюзії. Дослідники зазначають, що для успішного формування природознавчої компетентності в молодших школярів необхідно посилатися на компетентнісно орієнтований підхід із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, упровадження проєктних технологій). Фронтальні та індивідуальні форми роботи повинні поєднуватися з колективною діяльністю (парною та груповою роботою), із застосуванням інноваційних методик, використанням інформаційно-комунікаційних засобів.

Під час формування природознавчої компетентності в інклюзивних класах дослідники надавали перевагу спостереженням з елементами дослідження, практичним роботам, дослідам, екологічному прогнозуванню, упроваджуючи елементи диференційованого та індивідуалізованого навчання, екскурсіям, проблемному навчанню, ігровим методам (ігри-вправи, сюжетні, дидактичні), проєктним технологіям, індивідуалізації, диференціації та

інтеграції навчання. Інтеграція в природничо-освітній галузі, на думку вчених, є однією з найефективніших інновацій. Завдяки їй закладаються нові умови формування природознавчої компетентності.

І. Мозуль у своїй дисертаційній роботі [410] також ставила за мету підготовку майбутніх учителів початкових класів до формування природознавчої компетентності в молодших школярів, яка стала можливою за умови активізації природничо-наукових, педагогічних і методичних знань студентів, упровадження дисципліни «Навчання природознавства в сучасній початковій школі», застосування активних форм організації навчання, використання групової навчальної діяльності, виконання професійно орієнтованих завдань під час педагогічної практики, удосконалення навчально-методичного забезпечення.

О. Орел [459] – дослідник формування ключових компетентностей у математичній галузі – також пропонує використовувати інтерактивні технології, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуації вибору, вільному обміні думками тощо. Саме інтерактивні методи, за переконанням ученого-педагога, дають змогу під час проведення уроків у початковій школі створити таке навчальне середовище, у якому формується соціальна компетентність, розвивається світогляд, зв’язне мовлення, характер дитини. Освітній процес організовується так, що учні мають змогу вчитися співпрацювати в парах, групах, формувати свої власні ідеї та думки, навчаються критично мислити, сперечатися на задану тему [459; 405].

Упровадження інновацій у підготовці молодших школярів представлено в роботах Л. Коваль і Т. Єрьоміної (ігрові технології) [282], Л. Коваль і О. Перчиць (lego-технології) [281] та ін.

Дослідники зазначають, що для успішного формування природознавчої компетентності в молодших школярів необхідно посилатися на компетентнісно орієнтований підхід із використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, упровадження проєктних технологій). Фронтальні та індивідуальні форми роботи повинні

поєднуватися з колективною діяльністю (парною та груповою роботою), із застосуванням інноваційних методик, використанням інформаційно-комунікаційних засобів.

У процесі пізнання природи відбувається всебічний розвиток особистості учнів, розвиваються морально-етичні якості, формуються навички природоохоронної діяльності.

Особистісно-професійний напрям представлено широким колом актуальних проблем, пов'язаних із розвитком особистості вчителя початкових класів як професіонала, і включає такі аспекти, що є підґрунтям для формування ключових та інтеграційно-предметних компетентностей молодших школярів у курсі «Я досліджую світ», особистісного і професійного самовизначення, самоствердження та самореалізації:

1. Професійно-особистісні утворення вчителя (В. Борщенко [76], Ю. Котелянець [313], В. Лімін [91], В. Манько [388], Т. Мацковська [393], Н. Теличко [630], О. Шурин [715]).

2. Мотиваційно-ціннісна сфера (А. Крамаренко [329; 338; 339; 340]);

3. Професійна компетентність та педагогічна культура учителя початкової школи (К. Годлевська [180], В. Гриньова [195], А. Коломієць [296], І. Пальшкова [479; 480], Попенко О. [498], І. Хижняк [675]).

4. Галузеві компетентності:

– природнича компетентність (К. Волохата [156]);

– соціальна і здоров'язбережувальна (В. Білик [60], Д. Воронін [157], Г. Воскобойнікова [159], В. Котубей [314], Н. Науменко [431]);

– екологічна компетентність (А. Крамаренко [332]);

– технологічна (Л. Куземко [350], С. Ратовська [532], Л. Тишакова [641; 642], Г. Шкільова [708]);

– мовно-літературна (Т. Білявська [61], І. Толмачова [646]);

– математична (Н. Глузман [175; 176], О. Матяш [392] А. Терепа [631]);

– методична компетентність (К. Ткаченко [644], С. Скворцова [593; 594; 599]);

– інформатична (В. Барановська [19], М. Гаран [561], О. Ліба [561], Л. Петухова [486], О. Саган [561]);

– інноваційна компетентність (Н. Калюжна [267], О. Цюняк [687]).

Наукові розвідки особистісно-професійного напряму свідчать про те, що останнім часом значно зростають вимоги до особистості вчителя та його професіоналізму. Виявилося, що найбільш представленим у науковому обігу є аспект професійно-особистісних утворень учителя, його професійної компетентності. Формуванню галузевих компетентностей увага науковців приділена не в рівній мірі: більш дослідженою є математична, інформатична, природнича, екологічна, здоров'язбережувальна компетентності майбутнього вчителя. Недостатньо представленими в наукових джерелах виявилися технологічна, мовно-літературна, громадянська та історична, інноваційна компетентності майбутнього вчителя.

Водночас у межах особистісно-професійного напряму підготовки майбутнього вчителя має значний досвід дослідження А. Крамаренко [322; 325; 327; 329; 330; 338; 339; 340; 341] щодо еколого зорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкових класів. Авторка на основі ґрунтовного аналізу наукових джерел зазначає, що важливе місце в структурі екологічної свідомості майбутніх фахівців початкової школи посідають соціоприродні цінності [327; 329; 330]. Дослідниця висловлює загальну позицію вчених (Ю. Бондарчук, Т. Вайда, М. Кисельов, І. Суравегіна та ін.) щодо застосування міждисциплінарного підходу під час формування досліджуваної свідомості: на всіх етапах навчання і в усіх циклах навчальних дисциплін на основі міжпредметних та міжциклових зв'язків, у самостійних узагальнюючих темах і міждисциплінарних формах організації навчального процесу.

А. Крамаренко високо оцінює єдине в Україні дослідження Л. Білик [60] щодо проблеми формування екологічної відповідальності майбутніх фахівців, яку авторка визначає як духовно-моральну якість, бо вимоги сучасної духовності спрямовані на індивідуалізацію особи, виявлення самоавтентичності, неповторності, глибинності особистості . А. Крамаренко

подає власне визначення екологічної свідомості майбутнього вчителя як сукупності екологічних уявлень, знань, поглядів, цінностей, емоцій, які відображають екологічні умови життя, стосунки між людьми та природою під час регулювання системи «суспільство – природа», ставлення до природи, а також діяльності людини в навколишньому середовищі [328, 188].

На підставі аналізу наукових праць А. Крамаренко виділила два підходи до формування досліджуваного феномена. Перший – пов'язаний із системою екологічних уявлень і полягає в здатності уявляти та бачити комплексні проблеми в галузі навколишнього середовища через засвоєння екологічних знань у процесі екологічної освіти та виховання. Другий – пов'язаний із відбором екологічної інформації, активним входженням особистості в природничо орієнтовану діяльність, спеціальне створення проблемних педагогічних ситуацій, розв'язання яких пов'язане з розвитком небайдужого ставлення до природи [328].

Прогресивними є наукові здобутки І. Толмачової [646]. Дослідницею встановлено, що формування медіакомпетентності базується на знаннєвому компоненті й охоплює низку ключових питань щодо грамотного використання медіа в майбутній професійній діяльності. На переконання І. Толмачової, теоретична підготовка в закладах вищої освіти унеможливлюється без організації спеціального медіасередовища, у якому майбутні фахівці можуть визначати чинники успішного навчання учнів в умовах медіатизації освіти.

Крім того, сучасні науковці розглядають низку питань, пов'язаних із формуванням математичної і методико-математичної компетентностей майбутніх учителів. Важливими для подальших наших розвідок будуть дослідження А. Терепи [631], Н. Глузман [176], О. Матяш [392]. У своїх наукових здобутках автори висвітлили свої погляди на критерії та показники професійних компетентностей учителів. Визначений перелік критеріїв і відповідних показників математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, на думку А. Терепи, дає можливість викладачеві

співвідносити результати підготовки вчителя з даними критеріями та оцінювати процес розвитку математичної компетентності студентів кількісно та якісно.

Психолого-педагогічний напрям презентує дослідження, пов'язані з оволодінням майбутніми вчителями базовими психолого-педагогічними знаннями і вміннями та готовністю їх застосування в умовах Нової української школи, здійсненням комплексного впливу на когнітивну, емоційну, моральну, фізичну сфери особистості здобувача початкової освіти на основі діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та інших сучасних підходів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

Незважаючи на достатньо широкий спектр наукових здобутків психологів, які висвітлюють проблеми молодшого школяра, його психологічні основи навчання та виховання, механізми розвитку пізнавальних їхніх процесів, роботу з обдарованими та занедбаними школярами, психологічні особливості роботи психолога з учнями початкової школи, у межах предмета нашого дослідження становлять інтерес питання психологічної готовності учителів до змін в умовах реформування національної освіти, а також реалізації Концепції Нової української школи. Ціннісними для нас виявились здобутки А. Кічук [272], О. Кочерги [317], О. Созонюк [317; 608].

Так, фахівець у галузі психології О. Кочерга [317] порушує питання розвитку психологічної компетентності вчителя початкової школи, яку трактує як наявність основ знань із загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології та психофізіології і досвіду, набутого під час педагогічної практики, власної професійної діяльності та підвищенні кваліфікації, необхідних для ефективної педагогічної роботи. Автор зауважує, що для здійснення освітнього процесу вчитель має володіти глибокими знаннями психіки школяра, розумінням його психічних станів, уміннями добирати для уроків і заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку, а також індивідуальними психічними та фізіологічними властивостями, що забезпечують ефективне формування професійної компетентності, входження в

професію під час професійної підготовки й практичної діяльності, успішне виконання професійних функцій.

З іншого погляду, психологічна компетентність педагога спирається на те, що психологічна складова педагогічної діяльності охоплює міжособистісне оцінювання, стереотипізацію, класифікацію, порівняння, зіставлення, аналіз, рефлексію. На підставі теоретичного аналізу ідей та психологічних концепцій відомих дослідників автором представлено і детально розкрито концептуальну структурно-функціональну модель розвитку психологічної культури вчителя початкової школи, розроблену О. Сазонюк [608] у єдності трьох вимірів: змістовно-особистісного, діяльнісного та генетично-вікового. За переконанням О. Кочерги, це дає можливість окреслити шляхи розбудови розвивального середовища в початковій школі на засадах урахування природних можливостей дитини, у створенні оптимальної комплексної природновідповідної програми дій учителя початкових класів, у розкритті творчих можливостей учнів початкової школи.

Дослідження В. Вітюка [144; 145], В. Лесик [369], Н. Павлик [478], Л. Силюги [577], М. Січак [577] присвячено психологічній готовності сучасного педагога до професійної діяльності в умовах Нової української школи.

Так, доктором психологічних наук Н. Павлик [478] проаналізовано психолого-педагогічні функції та особистісні якості педагога Нової Української школи, визначено систему критеріїв психологічної готовності до творчої професійно-педагогічної діяльності, до складу якої входять: духовно-соціальна спрямованість особистості, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до групової роботи, педагогічно-виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива, моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність соціальних взаємостосунків, гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва.

Науковиця вказує на те, що сучасний педагог має бути психологічно компетентним, ефективним комунікатором, менеджером, чесним, чуйним, тактовним, успішним професіоналом, який бездоганно знає свій предмет, любить дітей і свою професію. Педагог НУШ має професійно опанувати функції вихователя, тьютора, коуча-фасилітатора й модератора процесу групової динаміки. Психологічна готовність педагога НУШ до професійної діяльності – це сполучення стійкої педагогічної мотивації й здатності до педагогічної творчості. За Н. Павлик, критеріями психологічної готовності педагога до педагогічної творчості є духовно-соціальна спрямованість, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до організації групової роботи, виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива, моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва.

Такі дослідження є вкрай необхідними для формування професійної компетентності майбутнього вчителя Нової української школи, а також для становлення і розвитку його інтеграційної компетентності в межах навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», бо «успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття і реалізації нововведень» [144].

Історико-педагогічний напрям спрямовано на вирішення завдань оволодіння майбутніми вчителями знаннями про історичні етапи становлення та розвитку підготовки вчителів початкової школи в Україні, а також окремих галузей початкової освіти, що інтегруються в курс «Я досліджую світ».

Історія професійної підготовки вчителів початкової освіти в Україні представлена в науковому здобутку О. Яструб [724]. Водночас наукові розвідки допомогли виокремити праці, у яких розкриваються питання суто історичного характеру відповідно до того чи того етапу розвитку окремих галузей початкової освіти:

– природничої (О. Біда [41; 44; 47; 55; 49]; А. Коробченко [311], Г. Лях [381], Н. Смолянюк [606]);

– соціальної і здоров'язбережувальної (О. Кречетов [347], М. Лук'янченко [379; 380], Т. Бойченко [70] та ін.);

– мовно-літературної (В. Русанівський [548]);

– математичної (О. Гапак [172]);

– інтеграційної (І. Большакова [71], О. Коханко [315]).

Проведений аналіз історичної літератури свідчить про досить обмежену кількість джерел досліджуваного напряму з невеликим превалюванням в тій чи тій галузі. Особливо малочисельними є дослідження історії професійної становлення вчителя початкової освіти. Останнє слід уважати серйозною прогалиною в підготовці вчителів нової формації на шляху реформування для забезпечення нової якості освіти.

Іноземна теорія і практика в галузі початкової освіти – напрям, у якому розкриваються питання, пов'язані з особливостями підготовки вчителів початкової школи в різних країнах світу з огляду на реформу, що провадиться в Україні в початковій загальній освіті (Н. Авшенюк [1], Л. Гаврило [165], О. Гаврило [165], Н. Гречаник [194], Л. Дяченко [1], Т. Зорочкіна [248], К. Котун [1], Т. Кучай [362], М. Марусинець [1], Л. Нос [447; 448], Н. Носовець [449], О. Огієнко [1], Л. Поліщук [496], Н. Постригач [1], М. Синиця [580], Є. Смірнова-Трибульська [605], О. Сулима [1], Т. Харченко [674] та ін.).

Аналіз окресленого напряму засвідчив достатню кількість напрацювань вітчизняних науковців і допоміг активно долучитися до вивчення особливостей підготовки вчителя початкової школи в інших країнах, а також ознайомитись із досвідом колег за кордоном.

Так, дослідниця Т. Зорочкіна [248] в підготовці майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії звертає увагу на місце і роль практичного навчання. За умови відповідної кількості теоретичних знань, зазначає науковиця, у педагогічних навчальних закладах студентам пропонується значна

кількість практикумів і семінарів. Особливу увагу пропонує звернути на місце, яке відводиться в навчальному процесі самостійній роботі студентів. Британські студенти витрачають на самостійну роботу майже стільки ж часу, скільки займає прослуховування лекційних курсів, участь у практичних заняттях і тьюторіалах. Велике значення надається організації самостійної роботи студентів у бібліотеках, де вони поповнюють і розширюють знання, отримані на лекціях і практичних заняттях.

Н. Гречаник [193], досліджуючи культурологічну складову підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи, дійшла висновку, що теоретичним підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в західноєвропейських країнах є ідеї європейського виміру компетентнісної освіти. Серед ключових компетентностей, які необхідні майбутнім поколінням для забезпечення особистісного розвитку і творчого потенціалу, указана культурологічна компетентність, на формування якої має спрямовуватися професійна діяльність учителя в початковій школі. Складовими цієї компетентності є лідерство, емпатія, обізнаність, толерантність і соціокультурна мобільність.

Вивчення наукових джерел показало, що в Німеччині підготовка вчителів початкової школи здійснюється на основі інтегрованої моделі [165]. Період навчання для отримання посади вчителя першого ступеня – Primarstufe (учитель початкової школи) триває три роки (6 семестрів). Навчальний процес поділяється на дві фази: перша – це теоретичне навчання в університеті, і друга – практична – у школі. Навчальна практика проходить у формі щотижневих відвідувань кількох шкільних уроків із подальшим їх обговоренням під керівництвом викладача. До обов’язкових дисциплін належать педагогічні, методика викладання в початковій школі та фахова підготовка. Майбутній дипломований учитель викладає в школі й паралельно відвідує семінари, які супроводжують фазу практики та безпосередньо готують до здійснення практичної діяльності в школі. У процесі підготовки вивчаються і підлягають обов’язковому проміжному контролю різні предмети і курси. Кінцевий

контроль – це державні іспити після теоретичного навчання в університеті та практики-референдаріату (так називається, зокрема в Баварії, практичний одно-дворічний курс роботи в школі під керівництвом методиста і вчителя-наставника).

У своєму дослідженні плеяда авторів – Н. Авшенюк, Л. Дяченко, К. Котун, М. Марусинець, О. Огієнко, О. Сулима, Н. Постригач – представила результати колективного дослідження іноземних систем педагогічної освіти. Назвемо деякі прогресивні ідеї досвіду професійної підготовки педагогів, які можуть регламентуватися як підстава для модернізації вітчизняної освіти: 1) диверсифікація (багатогалузевість) педагогічної системи освіти та підготовка бакалаврів і магістрів; 2) гібридизація професійного навчання педагогів; 3) запровадження активних форм і методів навчання: тьюторські (індивідуальні) заняття, консультаційні заняття, реферати, семінари в невеликих групах, обговорення та дебати, «вільна групова дискусія», коли обговорення теми чи проблеми проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача, практичні заняття, написання рефератів на 20–25 сторінок. Серед активних методів навчання перевага надається таким: моделюванню, рольовим та дидактичним іграм, грі-драматизації, мікровикладанню, тьюторству як одній з провідних форм організації навчання (Австрія). Професійна підготовка педагогів на базі школи стимулюватиме нові організаційні форми педагогічної освіти в контексті партнерства школи та вищого навчального закладу (Велика Британія); активне впровадження інноваційного навчання з наголосом на технологіях проєктного, проблемного, інтерактивного навчання та інформаційно-комунікативних технологій (Данія); створення на державному та регіональному рівнях комп’ютеризованого інформаційного банку даних щодо новинок і методичних розробок педагогічної практики викладання навчальних предметів із метою самовдосконалення майбутнього вчителя (Канада) тощо [1].

Вивчення іноземного досвіду в організації освітнього простору підготовки вчителів початкових класів (особливо в контексті освітніх реформ в Україні) та впровадження його прогресивних ідей у поєднанні зі здобутками

української педагогічної науки та практики сприятиме вдосконаленню системи підготовки фахівців до успішної роботи в Новій українській школі.

Так, дослідження професійної підготовки вчителя початкових класів у сучасних умовах представлено шістьма пріоритетними напрямами: загальнопедагогічним, методичним, особистісно-професійним, історико-педагогічним та напрямом «іноземна теорія і практика в галузі початкової освіти». У подальшому вони будуть засадничими в побудові авторської педагогічної моделі формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя Нової української школи.

1.3. Методологічні засади формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи

На тлі освітнього реформування в Україні перед закладами вищої освіти постала проблема створення умов для формування педагога нової генерації: умотивованого і компетентного, який «володіє навичками випереджального проєктного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо)» [441], самостійно й творчо здобуває інформацію, який перетворився з носія знань на наставника, коуча, фасилітатора, тьютора та ін. Це вимагає пошуку нових підходів і вимог до організації освітнього процесу, до подальшого вдосконалення форм, методів і засобів навчання.

Навчальний процес має бути побудовано так, щоб здобувач вищої освіти усвідомлював його як процес розвитку власного мислення, активності, пізнавальної самостійності та творчих здібностей; він має сприяти повній самореалізації особистості майбутнього фахівця та його професійному зростанню [550]. Це прогнозує зміну парадигми вищої освіти: коли здобувач з об’єкта перетворюється на суб’єкт освітнього процесу, тобто не його навчають,

а він навчається, причому викладач надає студентові в межах діяльності та його особистої зацікавленості необхідну допомогу в оволодінні обраною професією.

Необхідність наукового підходу до вивчення заявленого питання зумовлює актуальність дослідження методологічних засад, що служать основою для проведення педагогічних досліджень. Тож у контексті нашого допису вважаємо за доцільне подальші розвідки спрямувати на визначення наукових підходів, які будуть виступати методологічною основою цілісного вивчення проблеми формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Насамперед спробуємо узагальнити підходи, якими користуються вчені-педагоги під час реалізації наукових досліджень, і розібратися, чи існує певна тенденція щодо їх вибору і чим вона обумовлена.

Серед специфічних освітніх тенденцій, які наразі найбільше позначаються на підготовці вчителя початкової школи, І. Хижняк [675] виокремила базові освітньо-наукові методологічні підходи:

– системний, що виступає методологічною основою побудови сучасних експериментальних систем навчання;

– компетентнісний, що забезпечує аксіологічні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, операційно-діяльнісно-технологічні результати навчання й передбачає засвоєння знань та формування вмінь, навичок, досвіду й оцінного (критичного) ставлення особистості до дійсності;

– особистісно-діяльнісний, спрямований на організацію в процесі лінгвометодичної підготовки активної діяльності кожного здобувача шляхом урахування його особистісних рис і якостей, їх розвитку, посилення мотивації фахового зростання тощо. У результаті має відбуватися мотивований та ініціативний саморозвиток особистості педагога початкової школи;

– синергетичний, що передбачає відпрацювання в майбутнього педагога вміння організовувати спільну роботу всіх навчально-розвивальних систем уроку та зорієнтований на визначення навчання як цілеспрямованої творчої діяльності учня і вчителя, у якій мета, зміст, форми і методи взаємозумовлені та взаємопов’язані;

– соціокультурний, який ґрунтується на теоретичних засадах педагогічної аксіології;

– ресурсний, призначений для ефективної підготовки майбутнього учителя початкової школи до інноваційної лінгвометодичної діяльності, стимулювання й раціонального використання при цьому особистісних ресурсів кожного з учасників педагогічного процесу;

– технологічний, що ґрунтується на тенденції технологізації сучасної освіти [677].

Предметом дослідження Н. Гречаник [193] є формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи, і авторка аналогічно підходить до виокремлення загальних методологічних засад проблеми дослідження. Так, загальнонауковий рівень методологічного концепту її дослідження базується на системі підходів:

– компетентнісний підхід надає можливість сформулювати мету формування культурологічної компетентності;

– культурологічний підхід сприяє морально-етичному й духовному розвитку, формуванню емоційної, мисленнєвої, діяльнісно-поведінкової культури особистості;

– синергетичний підхід дозволяє розглядати формування культурологічної компетентності як відкриту педагогічну систему, для якої характерні нелінійність і багатоваріантність розвитку;

– аксіологічний підхід розкриває роль ціннісних орієнтацій у формуванні культурологічної компетентності, детермінує усвідомлення й сприйняття особистості через ієрархію особистісних і професійних цінностей культурологічної спрямованості, готовності, обізнаності, активності, самодостатності;

– суб’єктно-діяльнісний підхід спрямований на організацію освітнього процесу шляхом створення атмосфери довіри, співпраці з метою посилення особистісної мотивації студентів до оволодіння культурологічною компетентністю.

Коло цих методологічних підходів тою чи тою мірою відбивається в інших наукових дослідженнях, присвячених різним аспектам підготовки вчителя початкової школи. Так, у дисертаційній роботі І. Мозуль [410] розроблено та теоретично обґрунтовано методику підготовки майбутніх учителів до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності на засадах компетентнісного, системного, діяльнісного, проблемного підходів. У дисертації І. Пінчук здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано розв'язання наукової проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі взаємодії таких підходів: системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, гуманістичний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, середовищний, інтегративний, рефлексивно-акмеологічний [492].

К. Волохата [156] теоретично обґрунтувала і запровадила модель формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. У теоретико-методологічному блоці вчена представила використані в дослідженні методологічні підходи: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний. І. Гавриш [167] установлено, що розгляд комплексної соціально-педагогічної проблеми формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності має здійснюватися з позицій системного підходу, особистісно орієнтованої інноваційної педагогічної освіти, які виявляються в його спрямованості на становлення студентів педагогічних ЗВО як суб'єктів освітніх нововведень, у розвитку критичності та креативності їхнього педагогічного мислення, суб'єкт-суб'єктному характері взаємодії учасників інноваційного навчання, його індивідуалізації тощо.

Однак наявний у науковій практиці досвід визначення методологічних засад дослідження водночас із цими традиційними методологічними підходами часто вміщує і ті, що використовуються рідше, але більше відбивають специфіку конкретного дослідження.

Так, метою своєї дисертаційної роботи О. Цюняк [688] визначила обґрунтувати, змоделювати й експериментально перевірити систему професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, здійснити прогностичне обґрунтування розвитку такої підготовки в закладах вищої освіти. На методологічному рівні науковиця визначила вартісними для свого дослідження, окрім системного, синергетичного, діяльнісного, компетентнісного, акмеологічного та особистісно орієнтованого підходів, ще і андрагогічний підхід, що надає можливість характеризувати здобувача вищої освіти як фахівця, що навчається впродовж усього життя, та інноваційний підхід, який забезпечує використання різноманітних інновацій в освітньому процесі закладів вищої освіти [688].

О. Красовська [343] у методологічному підґрунті проєктування концептуальних засад ефективної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій навчання до положень гуманістичного, культурологічного, аксіологічного, системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного наукових підходів додала ще міждисциплінарний та технологічний, зважаючи на міждисциплінарний характер мистецького матеріалу та потребу в технологічних засобах для його відтворення.

М. Оліяр [455] запропонувала формувати комунікативно-стратегічну компетентність майбутніх учителів початкових класів на основі об’єднання методологічних підходів: комунікативно-діяльнісного та особистісно-прагматичного. Комунікативно-діяльнісний, за характеристикою авторки, визначає вибір компонентів системи навчання, їх процесуальну закономірність, що полягає в отриманні знань про мову і вмінь їх використовувати в навчально-комунікативній діяльності, уможливлює таку організацію процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає постійну комунікативну взаємодію викладачів і студентів, а зміст навчальних предметів слугує підґрунтям для практичного оволодіння мовою; особистісно-прагматичний підхід забезпечує професійну

підготовку майбутніх учителів початкових класів, що передбачає створення умов для самореалізації здобувача освіти як суб'єкта навчального процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, здобутті й актуалізації професійно значущих знань з метою оволодіння комунікативними стратегіями і тактиками, набуття індивідуального досвіду ефективної комунікативно-стратегічної діяльності, розвитку здатності до самовдосконалення і самоосвіти [455, 234–242].

Матеріали цих та інших фундаментальних і прикладних досліджень у галузі підготовки вчителів початкової школи переконливо доводять, що з метою цілісного вивчення об'єкта і предмета дослідження науковці застосовують різні комбінації методологічних підходів. Комбінації можуть співпадати з іншими працями, якщо предмет дослідження або позиції дослідників у певних аспектах збігаються. Так, типовим для сучасних досліджень є системний, особистісно орієнтований, діяльнісний (або суб'єктно-діяльнісний), компетентнісний, синергетичний, рефлексивний, акмеологічний підходи. У різних варіаціях у дисертаціях до них додаються середовищний, міждисциплінарний (або інтеграційний), гуманістичний, соціокультурний, ресурсний, андрагогічний, технологічний тощо.

Аналізуючи сучасні тенденції, важливим є пригадати виклики та основні напрями реформування національної системи освіти (п. 1.1). Останнє вимагає особливої уваги до підготовки такого вчителя-професіонала, який був би готовий відповідно до умов стрімкого розвитку суспільства та вимог сьогодення здійснювати професійну діяльність і самоосвіту впродовж життя. Доцільно також звернути увагу на тезу О. Будник [79], яка вказала, що оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає врахування таких принципів:

– відповідність змісту освіти сучасним суспільним вимогам і професійним можливостям майбутнього фахівця;

– єдність процесуальних і змістових характеристик професійної освіти;

– гуманітаризація змісту вищої освіти;

– фундаменталізація змісту професійної освіти (інтегрування суспільно-наукового та гуманітарного знання, налагодження міжпредметних зв'язків, забезпечення наступності у викладанні);

– відповідність змісту освіти досягненням сучасної науки й шкільної практики;

– урахування кращого міжнародного досвіду тощо.

Педагогічна діяльність зорієнтована на оновлення педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему, зміни в професійних мотивах і цінностях, спеціальних знаннях і вміннях, рефлексивній поведінці та професійно значущих особистісних якостях суб'єктів, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Усе зазначене має визначати методологічну базу будь-якого педагогічного дослідження [484]. Тож подальші наукові розвідки спрямуємо на виокремлення підходів, які мають створити основу експериментального дослідження, спрямованого на формування інтеграційної компетентності майбутнього учителя початкових класів НУШ:

1. Системний підхід як метод наукового пізнання.

У педагогічному словнику С. Гончаренка зазначається: «Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [186, 405].

Докладне вивчення робіт сучасних учених дозволило В. Прошкіну дійти висновку, що «ефективне вирішення різних наукових проблем, що виступають предметом сучасних педагогічних досліджень, може бути отримане за умови застосування системного підходу як провідного та стратегічного напряму наукового пізнання» [529]. У педагогіці він спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину [343]. Розмежовуючи поняття «системний підхід» і «метод», В. Прошкін слушно зазначає, що «підхід є більш загальним і менш визначеним, ніж метод; включає найбільш загальні принципи дослідження систем; одному підходу може відповідати кілька методів» [529].

Системний підхід розглядають як інтеграцію, синтез, аналіз різних аспектів явища або об'єкта (А. Холл), цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів (І. Блауберг, В. Садовський, Є. Юдін). «Системний підхід» – поняття, яке полягає в тому, що для вирішення будь-якої проблеми слід підходити системно, тобто розглядати загалом систему, де виникла певна проблема, з урахуванням цілей та функцій системи, її структури, усіх зовнішніх та внутрішніх зв'язків. Відповідно до системного підходу будь-який об'єкт виникає та існує в межах деякої великої системи. Взаємозв'язки і взаємопідпорядкування між об'єктами і системою, що супроводжується виникненням нових якісних ознак і властивостей, є суттєвими основами виникнення, існування та розвитку об'єкта і системи загалом.

Взаємозв'язок між елементами полягає в тому, що зміна одного параметра призводить до зміни інших. Зв'язок із середовищем виражається в тому, що педагогічна система – це складова середовища, її елемент, який включає так само елементи більш низького порядку. Зміна (не заміна, бо всі елементи є незамінними) одних елементів системи призводить до певних змін інших, від чого в кінцевому розрахунку залежить ефективність вирішення педагогічних завдань [168; 196; 189; 278; 415; 611].

Крім цього, дослідники розглядають низку питань, пов'язаних із феноменом «педагогічна система». Так, В. Прошкін указав на особливості педагогічних систем:

1. Педагогічні системи складні та динамічні. Вони функціонують в умовах змінювання різних чинників зовнішнього оточення, а також внутрішніх станів системи, що викликані цими чинниками.

2. Педагогічні системи – це цілеспрямовані системи, які мають відносну незалежність від зовнішнього середовища й оточення.

3. Педагогічні системи – це системи, що розвиваються. Залежно від громадського, соціального та науково-технічного прогресу системи вдосконалюються, розвиваються в структурному, функціональному й історичному аспектах. Зміни, що відбуваються в них, мають упорядкований

характер. У цьому аспекті педагогічні системи є системами, що самоорганізуються [529, 10].

Вагоме значення в розгляді педагогічної системи мають також запропоновані В. Прошкіним основні вимоги до опису педагогічних систем: передумовою системного дослідження є вказівка на той об'єкт, який буде описаний як система; опис системи повинен починатися з виділення певної ознаки або властивості об'єкта; виділення серед множини внутрішніх зв'язків системоутворювальних, що забезпечують певну впорядкованість системи; визначення принципів взаємодії системи із середовищем [529].

Основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, власне, і утворює ці системи та відрізняє від усіх інших систем, становлять структурний компонент педагогічної системи. Т. Москвіна пропонує взяти до уваги такі процеси створення педагогічних систем:

1. Педагогічні системи створюються там і тоді, де і коли виникає потреба суспільства у вихованні або навчанні, певної підготовки своїх членів різних вікових категорій. Педагогічні системи різняться між собою цілями, водночас їх об'єднує загальна мета: передача знань, досвіду, виховання певних якостей особистості, поведінки, взаємин. Так, педагогічна мета – важливий компонент будь-якої педагогічної системи.

2. Педагогічна система виникає тоді, коли в суспільстві накопичені певні знання, які повинні засвоїти ті чи ті групи людей. Так, знання – важливий компонент будь-якої педагогічної системи.

3. Педагогічна система може виникнути лише тоді, коли знайдені засоби досягнення певних цілей, засоби, форми і методи педагогічної взаємодії. Отже, наявність специфічних засобів педагогічної комунікації – обов'язковий компонент будь-якої педагогічної системи.

4. Будь-яка педагогічна система може виникнути лише за наявності певного контингенту людей, які мають потребу в особливій підготовці, освіті або вихованні. Очевидно, учні – обов'язковий компонент будь-якої педагогічної системи.

5. Педагогічна система може виникнути лише в тому випадку, якщо є педагоги, які відповідають цілям системи, які володіють засобами комунікації, певними знаннями (зокрема і психологічними) про об'єкт педагогічної взаємодії. Отже, наявність педагогів – обов'язковий компонент будь-якої педагогічної системи. Усі ці компоненти є необхідними і достатніми для створення педагогічної системи. За умови виключення будь-якого з них системи немає [415].

До функціональних компонентів системи В. Прошкін [529] відносить зв'язки між структурними компонентами, визначаючи їх як гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Учений виділив також основні особливості побудови педагогічної системи, ураховані надалі під час побудови нашої експериментальної системи.

Узагальнення вищевикладених міркувань дає підстави констатувати, що провідним методологічним підходом до моделювання системи формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів є системний. Усі вищерозглянуті властивості системи та системного підходу стануть домінантними в моделюванні педагогічної цілісної системи, експериментальна перевірка ефективності якої є метою нашого емпіричного дослідження.

2. Компетентнісний підхід.

У зв'язку із соціальним замовленням на випускника закладу вищої педагогічної освіти актуальним є питання підготовки майбутніх фахівців на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. Понад 20 років компетентнісна освітня парадигма входила до українського освітнього простору і на сьогодні ми маємо усталену систему понять та їх дефініцій, закріплену в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо. Стрижневим поняттям компетентнісного підходу є поняття «компетентність» – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність [236; 228].

Необхідність запровадження компетентнісного підходу в підготовку фахівця педагогічної галузі обумовлена загальноєвропейською і світовою тенденціями інтеграції, глобалізацією світової економіки, зміною освітньої парадигми як сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо.

Зважаючи на те що в межах нашого дослідження ключовим поняттям є інтеграційна компетентність майбутнього вчителя НУШ, основи компетентнісного підходу стають вагомим методологічним підґрунтям дослідження.

3. Особистісно-діяльнісний підхід.

У сучасній педагогічній науці зустрічаються такі визначення, як: «особистісний» або «особистісно-центрований підхід», «особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип», «особистісно-соціально-діяльнісний підхід», «принцип діяльнісно-особистісного підходу», «особистісно-діяльнісний підхід», «системний особистісно-діяльнісний підхід», «індивідуальноо-собистісний підхід», «гуманно-особистісний підхід» [186; 546; 553; 568; 572]. Ці визначення спираються на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно-розвивальним функціям навчання та виховання [33; 73; 475; 582; 539].

Центральним, базовим утворенням професійної діяльності, що зумовлює і процес, і її результат, є система дій конкурентоспроможного фахівця. Звичайно, систему дій, як і всю структуру професійної діяльності, визначає саме особистість цього фахівця. У процесі діяльності стає можливим засвоєння певної системи знань, формування навичок із їх використанням та розвиток загальних здібностей особистості. Усе це сприяє гармонійному розвитку всіх сторін конкурентоспроможного педагога, що стає підґрунтям для подальшої освіти й самоосвіти, тобто збільшення власного досвіду кожної людини. У зв’язку з цим є необхідність розглянути особистісно-діяльнісний підхід, який у своєму особистісному компоненті полягає в управлінні розвитком людини, її конкурентоспроможністю, заснований на глибокому знанні її особистості та умов життя [27].

Багато науковців розглядали лише особистісний підхід в організації освітнього процесу. С. Гончаренко визначив поняття особистісного підходу як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії» [186].

Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О. Пєхоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості школяра чи здобувача освіти і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах наявної системи освіти [489].

Особистісний підхід передбачає допомогу вихованцю в розкритті його можливостей, усвідомленні себе особистістю, у становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущого і суспільно прийнятного самовизначення, самореалізації і самоутвердження. Це все сприяє формуванню сучасного конкурентоспроможного педагога [27].

Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу – рівність психологічних позицій, урахування здібностей, інтересів, ціннісних орієнтації та досвіду учасників навчальної взаємодії, реалізації їх творчого потенціалу під час формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя сприятиме визнанню учіння як пріоритетної діяльності здобувача в процесі «проживання навчальної діяльності» [725] як життєвої проблеми. Це сприятиме збагаченню, формуванню не лише суб'єктного досвіду здобувача, а й соціальному, професійному досвіду викладача.

Проте вирішальною умовою і засобом розвитку конкурентоспроможної особистості є діяльність; вона спонукає особистість до важливих складових професіоналізму – його самоорганізації, самореалізації та самоконтролю. Тому необхідно інтегрувати особистісний аспект із діяльністю. О. Пєхота вважає, що особистісно-орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не лише

зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [489].

Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в психології в роботах Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, К. Ушинського, де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Мотивами є внутрішні спонукальні сили майбутніх фахівців, що примушують їх займатися педагогічною діяльністю. Для того щоб діяльність дала максимально бажаний ефект, її необхідно будувати з урахуванням особистісних особливостей майбутніх конкурентоспроможних педагогів [27].

Керуючись міркуваннями В. Сластьоніна і Л. Подимової, О. Пєхота і В. Будак зазначають, що поєднання особистісного й діяльнісного аспектів є винятково важливим, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність образу вчителя-новатора [489].

Особистісно-діяльнісний підхід у своєму особистісному компоненті полягає в управлінні розвитком людини, її конкурентоспроможністю, заснований на глибокому знанні її особистості та умов життя [27].

Зважаючи на вищезазначені міркування, уважаємо, що особистісно-діяльнісний підхід є одним із основоположних методологічних підходів формування інтеграційної компетентності кожного здобувача шляхом організації такої діяльності, у якій він сам виконує роль активного суб'єкта, формується і самореалізується в цій діяльності. Тож у центрі освітнього процесу є особистість – студент, здобувач зі своїми цілями, потребами і мотивами, нахилами та здібностями. Створення атмосфери співробітництва в освітньому процесі зумовлюватиме потребу діалогу як домінантної форми навчального спілкування, спонукатиме до обміну думками, враженнями та досвідом.

Спираючись на ідеї Л. Виготського про те, що особистість в активній формі повинна вивчати й усвідомлювати історичний досвід людства (що і є ядром теорії діяльнісного підходу), сам процес формування інтегральної компетентності має перетворитися на активний інноваційний творчий майданчик, на якому буде місце лише інноваційним формам і методам навчання, використанню інтерактивних технологій. Тобто в організації навчання відбудеться зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на перевагу творчої ініціативи, самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження.

Так, освітній простір формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя буде неодмінною умовою розвитку високого рівня мотивації здобувачів, їхньої потреби в досягненнях, прагненні до самореалізації, до успіху, до вдосконалення, віри у свої сили, що буде свідченням його «акме» як «вершини», «найвищого ступеня розквіту» найвищих досягнень [100]. У результаті має відбутись саморозвиток у процесі комплексного опанування компонентів інтеграційної компетентності. У такий спосіб реалізація в освітньому просторі особистісно-діяльнісного підходу створює умови для імплементації і компетентнісного підходу, що забезпечить формування інноваційної інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ.

4. Міждисциплінарний та інтегративний підходи.

Питання міждисциплінарного навчання широко обговорювалося в США ще з 1890-х років [752]. Завдяки дослідженням Hilda Taba (1966) та інших науковців воно знову набуло актуальності, адже підхід, орієнтований на вивчення однієї дисципліни, не дозволяє проникнути в суть певного явища [745], розглянути його в різних аспектах, об’єктивно оцінити та проаналізувати отриману інформацію. Так, наприкінці 1980-х років більшість науковців дійшла висновку, що міждисциплінарне навчання здатне покращити засвоєння окремих дисциплін, а не витіснити їх [767]. Відтоді головним завданням викладачів є добір таких зв’язків між дисциплінами, які здатні викликати мислення вищого

порядку, відкидаючи слабкі зв'язки, які можуть спровокувати когнітивний дисонанс [746]. Поняття «когнітивний дисонанс» вперше визначено Л. Фестінґером у 1956 році. Науковець пояснював його як внутрішній психологічний конфлікт, який виникає у свідомості людини внаслідок зіткнення суперечливих знань і переконань, коли існування одного явища заперечує інше.

Світова спільнота також прийшла до розуміння необхідності впровадження міждисциплінарного підходу. Свідченням цього є обговорення проблематики міждисциплінарності на міжнародних конференціях і семінарах у всьому світі. Серед останніх подій варто відзначити семінар «Interdisciplinary Approach in Teaching and Learning to Promote Learners Creativity and Entrepreneurship Skills» (Латвія, 2014 р.); конференції: «Interdiscipline and Transdiscipline: Challenges in the XXI Century» (Аргентина, 2015 р.) та «21st International Interdisciplinary Conference on the Environment» (США, 2015 р.) тощо. Це свідчить про важливість подальшого дослідження цієї теми та практичного застосування міждисциплінарного підходу в технічних ЗВО України.

Ю. Олізько [453], досліджуючи питання міждисциплінарності, узагальнює наукові здобутки значної кількості сучасних учених упродовж 2008–2013 рр., а саме: Р. Яфізова (на прикладі дисциплін «Математика» та «Інформатика», 2013 р.), Е. Копосова (під час вивчення математики, 2010 р.), В. Шибаєва (моделювання та організація міждисциплінарної інтеграції, 2008 р.), Н. Бреднєвої (проєктна діяльність в умовах міждисциплінарної інтеграції, 2009 р.), Ю. Голубєва (формування комунікативної компетентності курсантів, 2013 р.), О. Зеленкова (формування педагогічної компетентності, 2014 р.), О. Перехожева (формування професійної компетентності студентів технічних ЗВО, 2012 р.).

Низка досліджень міждисциплінарної інтеграції здійснена на прикладі дисципліни «Іноземна мова»: Н. Стеняшина (розвиток комунікативної культури майбутніх менеджерів, 2012 р.), А. Сочнева (формування інтегративних

компетенцій студентів технічного ЗВО з використанням інтернет-технологій, 2011 р.), Н. Попова (формування інтегративних компетеньностей багатопрофільного ЗВО з використанням лінгвокомп'ютерних завдань та проєктів, 2011 р.) [454].

Методологічні засади реалізації міждисциплінарного підходу досить ґрунтовно розкриваються в науковій праці А. Колота [297]. Автор звертає увагу на те, що явища і процеси, що перебувають за кадром міждисциплінарності, є достатньо складними, багатоплановими і різновекторними, а тому проблематично дати вичерпну характеристику цього феномена в одному, хоча й широкому форматі. Для комплексної характеристики категорії міждисциплінарності автор, зокрема, пропонує розглядати її з таких позицій (позиції було обмежено предметом нашого дослідження):

1. Міждисциплінарність – взаємопроникнення, взаємозбагачення підходів і методів різних наук (дисциплін).

2. Міждисциплінарність – це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки. За умови використання методів та інструментарію інших наук.

3. Міждисциплінарність – це розширення міждисциплінарних зв'язків як протиотрута надмірному звуженню предмета, сфери наукових досліджень.

4. Міждисциплінарність – це запозичення взаємопов'язаними науками методів, інструментарію, результатів дослідження, використання їх теоретичних схем, моделей, категорій, понять.

5. Міждисциплінарність – це не лише запозичення методів, інструментарію різних наук, а й інтеграція останніх у сенсі конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання.

6. Міждисциплінарність – це науково-педагогічна новація, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження.

7. Міждисциплінарність – у широкому, функціональному її розумінні – це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання. Водночас автор наголошує на тому, що «йдеться не про механічне запозичення, а про інтеграцію, конструювання нових парадигм, появу нових міждисциплінарних об'єктів і предметів дослідження» [297].

На практиці міждисциплінарний підхід, за твердженням А. Колот, може реалізовуватися за двома основними форматами, сценаріями або підходами. За першого формату, найбільш поширеного, міждисциплінарність, образно кажучи, наводить мости між різними науками, неформально об'єднує їх, не порушуючи індивідуальності, унікальності, своєрідності. За другого формату, міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук, появи інтегрованих продуктів, проєктів, міждисциплінарних об'єктів дослідження [297]. О. Іонова і Н. Сінопальнікова відстоюють думку про те, що міждисциплінарність базується на інтеграції наукових ідей із різних галузей [260].

У сучасній науковій літературі активного розвитку набуло також вивчення інтегративного підходу, основи якого тотожні міждисциплінарному підходу, бо можуть відображати поєднання відомостей із різних предметів чи галузей знань, проте інтегративний підхід може застосовуватися і на матеріалі однієї дисципліни, а механізми їх використання дещо відрізняються.

Досліджуючи загальне поняття «інтеграція» та його взаємозв'язок з інтегративним підходом в освіті, О. Лавніков та А. Лесик [367, 197] визначили його таким способом: інтеграція в освіті – педагогічна категорія, що забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває роль і місце міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає ідею про необхідність інтеграції змісту навчальних дисциплін для отримання цілісних знань; характеризує методи викладу навчального матеріалу викладачем при інтегративному підході.

Водночас інтегративний підхід – це система, базована на інтеграції як провідному принципі побудови сучасних навчальних технологій, методик, яка характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку різних дисциплін. Учені вказали, що цей підхід охоплює всі елементи освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню особистості майбутніх фахівців, і має застосовуватися на змістовому та технологічному рівнях [367].

Застосування інтегративного підходу в науковій літературі часто пов'язують з опануванням природничих знань. Так, Т. Гладюк [174] слушно зауважила, що ізольоване, розрізнене вивчення природничих дисциплін у загальноосвітній школі, збільшення обсягу наукової інформації, поява нових підходів до інтерпретації явищ і понять та завдання, які стоять перед загальноосвітньою школою, виявляють суперечності між традиційними способами формування змісту фундаментальних дисциплін і рівнем готовності педагогів.

О. Антонова та О. Ващук [11] наголосили, що «суть інтегративного підходу до навчального процесу відрізняється від інших підходів (наприклад, міжпредметного) тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не від перебудови наявних навчальних планів і програм, а шляхом дидактичного обґрунтування та перетворення реально наявних зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо» [11, 178]. Дослідники зазначили, що інтеграційні процеси виконують такі функції: забезпечують сумісність наук і знань із різних систем завдяки загальній методології, сприяють виробленню єдиних методів дослідження та подоланню розрізненості знань, ведуть до значного скорочення загального обсягу змісту освіти та розвантаження навчальних програм тощо.

О. Антонова та О. Ващук [11] описали різні види інтеграції, що мають у взаємозв'язку застосовуватися під час вивчення предметів природничого циклу: інтеграція довкола проблеми, інтеграція довкола змісту навчання, інтеграція довкола вмінь. Крім того, опанування технологій інтеграції науковці визначили ефективним способом роботи з обдарованими учнями.

Визначаючи цільові орієнтири інтегративного підходу в середній освіти, О. Вознюк та О. Дубасенюк [149] зазначили такі напрями інтеграції матеріалу: об'єднання знань усередині галузі, об'єднання кожної частини знання всередині себе з метою збільшення власної цілісності, взаємопроникнення, ущільнення, уніфікація знань у поєднанні з процесом розчленування, об'єднання цілого та його частин, установлення зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами.

Важливим в ракурсі нашого дослідження є те, що закономірним наслідком застосування інтегративного підходу є розроблення інтегративних курсів, що підкреслила В. Нічишина [440], зазначивши, що вони сприяють подоланню фрагментарності знань, економії навчального часу за рахунок уникнення зайвих дублювань навчального матеріалу суміжних чи близьких дисциплін, укрупнення дидактичних одиниць знань, що утворюється в результаті об'єднання одиниць знань навколо найсуттєвіших змістових і структурних зв'язків між компонентами навчального матеріалу.

Задля ефективного застосування інтегративного підходу І. Козловська [7] обґрунтувала необхідність проведення попереднього інтеграційного аналізу, методика якого включає визначення мети інтеграції, відбір елементів інтеграції, забезпечення збереження індивідуальних властивостей елементів після їх інтеграції тощо. До принципів структурування знань у процесі їх інтеграції дослідниця відносить такі: проблемності, системності (цілісна система знань унаслідок інтеграції), фундаментальності (фундаментальні знання є основою предметних знань), варіативності, наступності, призначення (конкретна мета включення кожної з елементів інтеграції в систему), ефективності (мінімальні зусилля та мінімальні затрати навчального часу).

Л. Дольнікова [211] описала способи реалізації інтегративного підходу в навчанні природничих дисциплін: побудова інтегративних структурно-логічних схем; розроблення інтегративних дидактичних одиниць; створення індивідуальних пакетів матеріалів для самостійної роботи учнів; використання

узагальнювальних таблиць для аналізу, класифікації та характеристики властивостей речовин, які вивчають за науково-понятійними ознаками тощо.

Отже, наступним методологічним підходом, що є важливим для проведення нашого дослідження є інтегрований підхід, який відображає як сутність природничих знань людства, що вже містять певний ступінь інтеграції і в багатьох елементах є невіддільними, так і інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і відповідно інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ.

5. Конструктивістський підхід.

Навчальний процес повинен бути побудований так, щоб студент усвідомлював його як процес розвитку власного мислення, активності, пізнавальної самостійності та творчих здібностей; він має сприяти повній самореалізації особистості майбутнього фахівця та його професійному зростанню [551]. Це прогнозує зміну парадигми вищої освіти, коли студент з об'єкта перетворюється в суб'єкт навчального процесу, тобто не студента навчають, а студент навчається, а викладач надає студентові в межах діяльності та його особистої зацікавленості необхідну допомогу в оволодінні обраною професією.

Для цього необхідно переосмислити зміст й організацію навчального процесу, зокрема і з природничих дисциплін, із урахуванням вимог сьогодення. Вітчизняні та європейські вчені дійшли висновку, що найефективнішою стратегією навчання природничих наук є конструктивізм. Значущість конструктивістської концепції зростає в умовах розвитку сучасного інформаційного, демократичного та громадянського суспільства, бо вона доводить спроможність особистості самостійно робити вибір, усвідомлювати власну відповідальність, успішно розв'язувати проблеми і вносити зміни в соціальне середовище.

Європейські дослідники розробили навчальну модель конструктивізму під назвою «П'ять Е» [732]. Ця модель ґрунтується на конструктивістському підході до навчання, коли учні (студенти) будують (конструюють) нові ідеї на основі своїх раніше набутих знань, переконань і навичок. Модель приводить

послідовність та етапи навчання під час оволодіння природничими дисциплінами: окремих розділів, тем конкретних занять. Вона дозволяє учасникам навчального процесу ґрунтуватися на попередніх знаннях і досвіді, шукати сенс у новій інформації і постійно оцінювати своє розуміння ситуації, явища, концепції; вона допомагає студентам створювати власне розуміння матеріалу з поєднанням раніше набутого досвіду і нових знань [732].

Дослідниця М. Бутиріна, розглядаючи методи формування демократичної компетентності в студентів, слушно зауважує, що «найбільш ефективною стратегією вивчення природничих наук визнано конструктивізм, що базується на наявних знаннях, переконаннях і навичках студентів і вимагає від них самостійного синтезу нових знань із раніше відомої і нової інформації» [82].

На думку Г. Погромської, педагогічний конструктивізм є теорією і практикою викладання, і навчання, яка передбачає будування окремою особою нових знань через власну психічну активність, діяльність і соціальну взаємодію, перехід від стратегії передачі готових знань до стимулювання самонавчання, самоініціації, самоорганізації, самооцінки [495].

Ключова ідея конструктивізму в тому, що знання не можна передати учневі (студенту) в готовому вигляді, можна лише створити педагогічні умови для успішного самоконструювання знань. Учитель (педагог) виступає передусім як організатор навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності, не нав’язуючи підлеглим свої знання, переконання. На думку Є. Божко, конструктивістська роль викладача в тому, щоб підтримувати і налаштовувати навчання і накопичення знань учнями (студентами) в процесі педагогічного співробітництва, надати їм достатньо часу для обдумування проблеми, для конструювання зв’язків між попередніми і новими знаннями [66].

Науковиця Н. Малкова акцентує увагу на тому, що викладач скеровує та підтримує студентів у процесі конструювання ними власного розуміння наукових понять, теорій, процесів, стимулює їх до постановки і розв’язку актуальних професійно значущих і практичних проблем, формування самостійності думок, висновків. У контексті конструктивістської концепції

роль викладача виявляється не в домінуванні над особистістю в процесі навчання, а в стимулюванні пізнавальної діяльності студентів. Викладач повинен робити навчальний курс і процес цікавим, позбутися нудьги на лекціях і семінарах [387].

Сучасний погляд іноземних дослідників і методистів на організаційні аспекти педагогічного процесу виражається в тому, що вчитель (викладач) створює умови для саморозвитку учня (студента), надає йому допомогу за потреби, але не дає готових знань, моделей, алгоритмів і способів рішення задач. Діяльність учителя (викладача) спрямована на формування самостійності кожного учня (студента) через керівництво самоконструюванням ним свого досвіду. Таку думку висловлює Р. Дубс та інші вчені [739].

С. Кушнір визначає такі особливості організації навчального процесу на основі конструктивізму: «орієнтація освітнього процесу на потреби студента; навчання розглядається як засіб саморозвитку шляхом особистої активності; педагог виступає в ролі фасилітатора, який організує безпечне, мотивуюче, різноманітне, мультимодальне, цікаве і орієнтоване на комунікацію розвивальне середовище навчання, використовує можливості співробітництва між студентами, методи спільної діяльності (активності) студента і педагога, сучасні інформаційні технології он-лайн навчання дистанційні курси, освітні платформи інтерактивні форми навчання» [365, 63].

Проаналізувавши концептуальні ідеї теорії конструктивізму, Т. Кошманова та Т. Равчина [319] виокремлюють її провідні положення в контексті навчання студентів у вищій школі:

– суть знань не можна повністю передати іншій людині, бо вона самостійно творить суб’єктивний образ об’єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення їхнього особистісного сенсу;

– на процес оволодіння новими знаннями впливають попереднє пізнання і набутий досвід;

– особистість конструює знання на підставі власних когнітивних схем

шляхом виконання когнітивних (розумових) дій;

– особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти внаслідок взаємодії з ними, розв'язання автентичних проблем, пов'язаних із реальним життям;

– особистість конструює власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну досвідом, своїми інтерпретаціями.

Конструктивізм передбачає розширення ресурсів пізнання, показує, які нові можливості відкриває конструктивістська свідомість, а також стає актуальним теоретичним і практичним напрямом у педагогіці.

Є. Божко на основі аналізу конструктивістських підходів виділяє такі форми роботи зі студентами: лекція з перервами, семінар, групове обговорення, робота в групі / команді, екскурсія, лабораторна робота, проєктна робота, навчання на основі практичних прикладів (Case-based learning), проблемно орієнтоване навчання, навчання однолітків (Peer tutoring), ігри-симуляції, рольові ігри, дистанційне навчання [66].

Отже, конструктивістський підхід, так само, як і інтегративний, відображає специфіку засвоєння природничого та суспільствознавчого матеріалу і є однією з провідних тенденцій оновлення української школи, тому його наявність у методологічних засадах проблеми формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ уважаємо обов'язковим і обґрунтованим.

6. Антропологічний підхід.

З огляду на попередню вітчизняну історію можна стверджувати, що впродовж багатьох десятиліть система підготовки вчителів в педагогічних навчальних закладах була орієнтована на досягнення двоякої мети: з одного боку, забезпечити певний рівень знань, достатніх для роботи в школі, а з іншого – виховати в майбутніх вчителях переконання і віру в те, що людські цінності повинні завжди підкорятися інтересам певної партійної групи, що окремий громадянин сам по собі не становить ніякої цінності [541].

На сучасному етапі розвитку освіти суспільство приходить до усвідомлення того, що вчитель – це не лише професія, суть якої транслювати

знання, ідеї, уміння, оцінки та соціокультурні норми, залучати учнів до миследіяльності, але й висока місія творця особистості, виховуючого Людину в людині, і тому мета системи педагогічної освіти мислиться як безупинний загальний і професійний розвиток фахівця нового типу – педагога, зорієнтованого на Людину [541].

Саме тому феномен педагогічної освіти слід розглядати не лише в інформаційному, соціальному, професійному та інших соціально-економічних ракурсах, а й через призму антропологічних чинників педагогічної теорії і практики, спираючись на таке «методологічне ядро педагогічних наук, що вбирає в себе наукові знання про людину, отримані в процесі освіти» і співвіднесені як зі знаннями про освітні явища і процеси, так і знаннями про природу самої людини [384], її ментальність, ставлення до національних соціокультурних набутків (освітніх традицій, національної комунікативної практики, культурно-освітніх орієнтирів, суспільно стимульованих мотивів навчання тощо), уявлення щодо особистісної інтеграції в суспільство в майбутньому.

Саме культура є системною ознакою щодо антропологічного аналізу. Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному, інформаційному, інтелектуальному контексті, оцінювати і прогнозувати суспільні приорітети й цінності національної освіти, проєктувати структуру і зміст психолого-педагогічного та фахово орієнтованого впливу на особистість майбутнього фахівця в процесі її формування відповідно до парадигмальних характеристик освітньої діяльності [3].

Природно це вимагає від системи освіти відповідної фахово-педагогічної організації, яка б дозволяла, на думку К. Ушинського, «виховувати людину в усіх відношеннях» через «пізнання її в усіх відношеннях», «витягаючи з маси фактів кожної науки ті, які можуть мати застосування в справі виховання, зводячи ці вибрані факти один до одного так, щоб кожен із них висвітлював інший» і разом вони утворювали легкоохоплювану систему [663].

І хоча наведена вище теза сформульована з розрахунку на ту педагогічну практику, у якій суб'єктом освітнього процесу є дитина, ця ідея (теза) має здатність до узагальнення й переносу на інші освітні простори, зокрема той освітній простір, що забезпечує підготовку педагогічних фахівців для системи загальної освіти. Зрозуміло, що виховним впливом завдання формування особистості педагога на рівні вимог сучасного інформаційно розвиненого суспільства не обмежується, бо зараз виняткової значущості набувають питання, пов'язані із забезпеченням професійної підготовки вчителя через становлення (формування) його особистості за допомогою знання і через знання, особистості, здатної до активної і плідної професійної педагогічної діяльності впродовж досить тривалого часу.

Винятковою особливістю становлення особистості «за допомогою знання і через знання» є те, що сама особистість «споконвічно задана наявністю «мерехтливих» Інших, у просторі відсутності яких і створюється її людяність. Антропологічний принцип змикається з ідеєю Освіти, бо людина завжди мислитися (і сама мислить) у просторі присутності Інших … Людина не просто стає завдяки Освіті, але вона сама є Освітою: вона як феноменологічний зразок Буття, як [ейдетична] Форма, як Тимчасовий (кінцевий) синтез своїх власних можливостей існування» [567].

Не випадково Л. Марецька окремо привертає увагу до того, що «педагогіка в будь-яку історичну епоху, у межах будь-якої культури засновується на певному антропологічному фундаменті, тобто сукупності знань про людину, властивих даній культурі і даному часу. Антропологічні ідеї міняються разом із розвитком культури і суспільства в цілому. Вони визначаються тими культурно-смисловими домінантами, котрі характерні для конкретної епохи и несуть незгладжуваний відбиток цієї епохи: кожний час по своєму бачить людину, трактує її сутність і смисл існування» [389].

Відзначимо, що в різних системах освіти освітня парадигма, її методологічне підґрунтя, антропологічні чинники співвідносяться та співіснують на різних засадах, від чого залежить внутрішня збалансованість

системи і її ефективність, і якщо ми маємо на меті перебудову вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів на демократичних засадах згідно з сучасною освітньою парадигмою і з розрахунку на те, щоб забезпечувався високий рівень фахової підготовки вчителя (спроможного кваліфіковано вирішувати складні педагогічні задачі та здатного до постійного професійного самовдосконалення і самоосвітньої діяльності), то слід констатувати важливість антропологічної орієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя.

Зміни, що відбуваються наразі в системі освіти, є складовою ширшого процесу – трансформації соціокультурних та економічних чинників гуманітарної сфери сучасного суспільства. У цьому контексті зрозуміло, що трансформація системи освіти і реформування національної вищої школи загалом повинні відбуватися в контексті глобальних інноваційних процесів не лише в освіті, а й у свідомості її суб'єктів [434].

Розбіжності з реаліями сьогодення, що виникають унаслідок традиційного підходу до визначення змісту, структури і соціокультурної орієнтації професійно-педагогічної підготовки викладача вищої школи, потребують суттєвих коректив в управлінні процесом підготовки фахівців на методологічному рівні, що неодмінно веде до необхідності проєктування і побудови моделі підготовки викладача вищої школи на антропологічних засадах [90].

В умовах сучасних освітніх змін найважливішим чинником розвитку особистості фахівця є усвідомлення ним необхідності змін у власному світосприйнятті, особистісних оцінках корисності фахово орієнтованої інформації, необхідності постійного функціонування і розвитку внутрішніх інформаційних фільтрів (психологічного, морально-етичного, дидактичного тощо), що в комплексі давало б змогу виділяти в межах освітньої галузі ті знаннєві одиниці, що мають випереджальну фахову цінність.

Зауважимо, що євроінтеграційні процеси, які розвиваються тепер на всіх рівнях суспільних відносин, спричинили об'єктивний процес пошуку нового типу взаємин між людьми, аксіологізації статусу людини в навколишньому її

світі, але «у виборі пріоритетів між соціумом і особистістю, людиною і людством, висхідною є людина, а не суспільство і не держава» [67; 3]. На жаль, сьогодні в освіті ще наявний пріоритет суспільних і державних, але не особистісних норм.

Отже, антропологічний підхід символізує людину, яку, з одного боку, вивчають в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» у природничому, суспільствознавчому, валеологічному та інших ракурсах, а з іншого – центром цього освітнього процесу також є людина, увага до особистісних, індивідуальних і типових характеристик якої є наріжним каменем реформи НУШ (принцип дитиноцентризму – один із дев'яти ключових елементів формули НУШ). Усе це вказує на необхідність залучення антропологічного підходу до методологічних засад проблеми формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ.

7. Синергетичний підхід.

Вищенаведені міркування дозволяють нам обґрунтувати ще один із методологічних підходів до формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, спрямованого на викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», – синергетичний підхід, що дозволяє розглядати формування досліджуваного феномена як відкриту педагогічну систему, для якої характерні нелінійність і багатоваріантність розвитку, наявність структурних взаємозв'язків і функціональної взаємодії всіх її компонентів.

Запровадження ідей синергетики полягає в створенні власної методики, спираючись на синергетичні уявлення про людину і світ. Урахування синергетичного підходу під час формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ забезпечить не лише моделювання цілісного підходу до навчання, а й надасть можливість урахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів освітнього процесу, забезпечить формування цілісної, креативної, активних особистості, здатної до самовідповідальності і самовдосконалення.

Синергетичний підхід, спираючись на принципи розвитку складних еволюціонуючих систем, здійснює стратегічну орієнтацію на творчий саморозвиток особистості, доцільно вважати цей підхід однією з фундаментальних основ сучасної методології педагогічних досліджень [685]. Деякі вчені вважають, що синергетика, як новий напрям міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації та розвитку, що відбуваються у відкритих нелінійних і далеких від рівноваги системах, могла б відіграти роль нової парадигми освіти XXI століття [271; 628].

О. Іонова вважає, що наразі сформувалася низка базових наукових положень щодо застосування синергетичного підходу в педагогічній теорії та практиці, серед яких найважливіші такі: складні педагогічні системи й особистість як основну ланку цих систем можна вважати синергетичними системами, тобто відкритими, нелінійними, нерівноважними; функціонування й розвиток педагогічних систем мають будуватись на основі механізмів і процесів самоорганізації й саморозвитку; для педагогічних систем зазвичай існує декілька альтернативних шляхів розвитку, водночас потрібно виявляти й обирати оптимальний шлях розвитку педагогічної системи, визначати потенційні можливі шляхи її еволюції, ініціювати можливі шляхи її саморозвитку [261].

Т. Тараненко [628] зазначає, що головними структурними елементами (системами) навчання, із позиції синергетичного підходу, є зміст навчання та діяльність (взаємодія, співпраця) учителя й учня. Під час роботи з дітьми необхідно зорієнтовувати освітній процес у творчому напрямі, на продуктивну теоретичну і практичну діяльність; вчителям – дотримуватись принципів індивідуального підходу до учня зі спрямованістю навчально-виховної роботи на їхню самоосвіту, самовиховання, самореалізацію заради розвитку й пізнання.

Синергетичний підхід до освіти також полягає в навчанні, що стимулює, пробуджує, і головна проблема якого полягає в тому, як підштовхнути учня до одного з власних і сприятливих для нього шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримуючий розвиток. Потрібно досягати такої спільної

активності та співпраці, щоб учень і педагог почали функціонувати з однією швидкістю й жити в одному темпі. Учитель повинен ставити проблеми так, щоб почати дослідження разом з учнем, а учень здивувався таємницям існування, зрозумів невичерпність пізнання світу. За таких умов навчання стає інтерактивним. Синергетичний підхід в освіті заснований на навчанні як відкритті себе або співпраці самого із собою чи з іншими людьми [628].

Важливими у фокусі нашого дослідження є твердження Т. Тараненко, яка зазначає, що синергетика зближає гуманітарну й природничу освіту, надаючи можливість спиратися на принципи взаємодоповнюваності природничо-наукової методологічної традиції й гуманітарних способів пізнання. Інтеграцію предметів потрібно реалізовувати за такими принципами:

– комплексні проблеми навколишнього світу слід вивчати з єдиного погляду;

– школярів потрібно навчати багатогранного бачення досліджуваних об’єктів та явищ;

– дослідження конкретного явища або об’єкта з позиції різних дисциплін зводиться до виявлення властивостей узагальнювального характеру [628].

Автор унаочнює прямий зв’язок синергетичного підходу з природничими науками: завдяки синергетиці навколишній світ (людина, суспільство, цивілізація, культура, Розум, жива і нежива природа, екологія і Всесвіт) вивчається не частинами, а як одна цілісна глобальна самоорганізуюча система. Синергетичний підхід в освіті створює умови для формування екологічного світогляду учнів, інтеграції різнодисциплінарних знань та розкриття спільності явищ і процесів різної природи; спричиняє новий діалог людини із природою. Однією з важливих умов реалізації синергетичної освіти є оновлення змісту предметів природничого циклу, адже ці предмети є фундаментальною базою синергетики [628].

Синергетичний підхід, зазначає Л. Гаврілова [168], надає можливості для опису багатьох педагогічних явищ, зокрема міждисциплінарних та

інтегрованих систем; для переосмислення подальшого розвитку педагогічної науки, у якій компетентнісний підхід є невід'ємним складником загальної цілісності; для проєктування змісту освіти, спрямованого на саморозвиток і самоорганізацію особистості, що актуально в дослідженні шляхів формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

8. Соціокультурний підхід.

Усі компоненти соціокультурного підходу до організації освітнього процесу взаємозв'язані через поняття соціального та культурного контекстів. Соціальний компонент указує на важливість урахування соціальних норм міжкультурної взаємодії. Культурологічний компонент пов'язаний з організацією та здійсненням міжкультурного спілкування. Його складовими є загальнокультурна та країнознавча [485].

Соціокультурний підхід до формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя ґрунтується на теоретичних засадах педагогічної аксіології – галузі педагогічного знання, що досліджує цінності, ціннісну свідомість та ціннісні орієнтації, які постають у процесі навчання, виховання та саморозвитку людини педагогічна аксіологія – це галузь педагогіки, що володіє можливостями генетичного обґрунтування стратегічних завдань розвитку сучасної освіти на ціннісній основі [485]. Педагогічна аксіологія як міждисциплінарна наука інтегрує ідеї філософської аксіології (теорії цінностей), загальної педагогіки, психологічної теорії формування ціннісних орієнтацій тощо [92].

Центральним поняттям в аксіології є цінності. Якщо звернутись до пояснень Г. Шевченка [698], то слід насамперед звернути увагу на те, що «кожний народ сповідує ті цінності, які обумовлені його місцем, простором і часом проживання, на що у свій час звернув увагу Адольф Дістервег, увівши в педагогіку принцип культуровідповідності. Це значить, що кожна людина від народження, починаючи з сім'ї, ближнього оточення, убирає в себе культурний досвід свого народу, який проявляється в багатовікових традиціях, звичаях, міфах, мові, народній творчості. Вибір цінностей залежить від народної

мудрості індивіда, життєвого досвіду, внутрішнього світу, просвіченості, ідеалів. У кожного народу існує специфічна, притаманна його етнічним особливостям система цінностей і в той же час, об'єднуючим початком людства є загальнолюдські цінності, до яких відносять життя, людину, сім'ю, дитину, здоров'я, знання, добро, красу, любов, мир, дружбу, допомогу, підтримку. Саме на цих базових загальнолюдських цінностях та культурі тримається єдність людства, його цінножиттєві смисли» [698].

Зазначимо, що Україна зробила вибір європейських цінностей, серед яких наявні, зокрема такі: повага людської гідності, свобода, демократія, рівність, верховенство закону і повага прав людини, правова культура, соціальна справедливість, ринкова економіка, що базується на приватній власності, солідарність, толерантність. Безумовно, ці цінності є значимими для кожної людини незалежно від її етнічної приналежності [698].

Ціннісні орієнтації – це смислоутворювальний компонент педагогічної системи. Будучи компонентом структури особистості, виконують регулюючу і направляючу функції, стимулюючу поведінку і діяльність людини; вони складають зміст педагогічної діяльності, оскільки вони входять в систему професійної культури як основні складові її компоненти [562]. Тож і сутність аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста, на думку В. Садової, – в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини й професіонала [562].

Під час дослідження Т. Калюжною були визначені технологічні основи формування ціннісних орієнтацій. Серед педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток аксіологічного потенціалу особистості, насамперед виділяються технологічні рішення в межах особистісного орієнтованого, діалогічного, рефлексії, імітаційного підходів до організації педагогічного процесу. Саме ці підходи підкреслюють цінність особистості і створюють сприятливі умови для її розвитку [268]. Тож, будучи одним із основоположних методологічних підходів до формування інтеграційної компетентності вчителя початкових

класів НУШ, соціокультурний підхід допоможе виявити і зважено оцінити ціннісні пріоритети майбутнього вчителя і змоделювати педагогічну систему (зміст, форми, методи) в площину ціннісних орієнтацій особистості з урахуванням вимог XXI століття.

9. Ресурсний підхід.

Узагальнення засобів особистісних ресурсів суб'єктів навчання сприяло прояву ресурсного підходу. Ресурс визначається як сукупність об'єктивно наявних умов і засобів, необхідних для реалізації потенційних можливостей суб'єкта педагогічного процесу. В основі ресурсного підходу лежить принцип відповідності завдань до наявних і необхідних ресурсів [624].

Результатом застосування ресурсного підходу до формування інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ має бути оновлення та розроблення ресурсів методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» як на загальнометодичному рівні навчального процесу (програми, підручники, посібники, розроблення авторських курсів, спецкурсів, програм практик, нові навчально-методичні матеріали, нові методи тестування, використання інформаційно-комунікаційних ресурсів, діалогічний метод освіти, який перетворює інформацію в знання і розуміння), так і на практичному, що дозволяє об'єднувати теорію і практику освіти. Ресурсний підхід сприяє найбільш ефективному використанню людських ресурсів для досягнення поставленої мети.

Описані методологічні підходи, що склали методологічний концепт нашого дослідження, ми об'єднали в дві групи: ті, що мають більш універсальне значення і, за результатами попереднього огляду, належать до базових для сучасних досліджень у педагогічній галузі (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний); друга група методологічних підходів є більш численною, вона об'єднує наукові течії, що так чи інакше відбивають специфіку опанування матеріалу природничих наук, які складають предметну основу інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (інтегративний,

конструктивістський, антропологічний, синергетичний, соціокультурний, ресурсний підходи).

Отже, на сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки визначальним є входження України у світовий освітній простір, що зумовлює переосмислення методологічних засад наукового пізнання педагогічної дійсності. Обрана проблема дослідження – формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ – є надзвичайно багатогранною та великою за обсягом залучених до її вирішення освітніх галузей, а відтак і компетентностей та результатів навчання здобувача освіти. Усе це обумовлює значну кількість підходів, що складають методологічні засади нашої роботи.

Уважаємо, що вищевикладені положення будуть слугувати теоретичною базою для розроблення авторської концепції та структурно-функціональної системи процесу формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

Висновки до розділу 1

Від проголошення суверенної української держави в 1991 році влада задекларувала необхідність розбудови власної системи освіти, її докорінного реформування. Аналіз генези цього процесу за 1991–2021 рр. дозволив уточнити періодизацію В. Кременя на основі застосування критерію концептуалізації і розподілити етапи реформування української освітньої системи наприкінці XX – початку XXI ст. таким способом:

– I етап – 1991–2002 рр. – національна самоідентифікація освітньої системи України. На цьому етапі реформування відбувалося в трьох напрямах: ухвалення концептуальних державотворчих актів, утворення низки установ, через які відбувалося реформування освіти, змістове і процесуальне оновлення освітньої системи. У розвитку початкової ланки загальної середньої освіти етап

самоідентифікації реалізувався в таких інноваціях: здійснено перехід школярів на 12-річний термін навчання з шестирічного віку, запроваджено 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів; упроваджено в освітню практику перший «Державний стандарт початкової загальної освіти» тощо;

– ІІ етап – 2003–2013 рр. – європейська інтеграція та світова глобалізація освітньої системи України – реалізувався в чотирьох взаємопов'язаних напрямах розвитку освітньої системи: науково-методичному вивченні проблем та інноваційних механізмів запровадження реформ, активізації та унормуванні процесів євроінтеграції та світової глобалізації освіти, подальшому посиленні вітчизняної нормативної бази освітньої інноватики, актуалізації та унормуванні мовної освітньої політики. У галузі початкової освіти другий період позначився такими чинниками: скорочення мережі загальноосвітніх навчально-виховних закладів, особливо в сільській місцевості; затвердження другого «Державного стандарту початкової загальної освіти», побудованого на особистісно орієнтованому, діяльнісному та компетентнісному підходах; створення системи неперервної мовної освіти, уведення іноземної мови з 1-го року навчання; демографічний спад, слабка інфраструктура шкіл, недостатнє фінансування закладів освіти;

– ІІІ етап – 2014–2016 рр. – узагальнення концептуальних засад реформування національної освітньої системи. У ці роки остаточно сформовано Концепцію НУШ, коли до концептуальних положень, напрацьованих у попередні роки (національна самоідентифікація та євроінтеграція) додано інші концептуальні положення реформи «Нова українська школа»: збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, підвищення мотивації вчительства та престижу професії тощо;

– ІV етап – 2017–2021 рр. – імплементація реформи «Нова українська школа» – становить активний процес використання концептуальних засад, напрацьованих упродовж попередніх етапів: національна самоідентифікація, євроінтеграція, компетентнісний підхід, мотивація та престиж учительської

професії, ергономічність освітнього середовища; інклюзивність освітнього процесу тощо. Продовжують розвиватися і нові напрями реалізації освітніх реформацій: розвантаження та оновлення змісту початкової освіти; налагодження процесів експертування електронних версій проєктів підручників, акредитації закладів освіти; початок роботи за новими освітніми стандартами та освітніми програмами; онлайн-розвиток учителів для роботи в НУШ; сертифікація вчителів початкових класів із матеріальним заохоченням щодо її проходження тощо.

Дослідження професійної підготовки вчителя початкових класів НУШ у сучасних умовах представлено шістьма пріоритетними тематичними напрямами:

1. Загальнопедагогічний напрям об'єднав наукові дослідження, у яких розкриваються питання щодо забезпечення майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта предметними знаннями з фундаментальних і соціально-гуманітарних дисциплін, дисциплін професійної підготовки, покликаних через застосування традиційних та інноваційних форм, методів і технологій навчання закласти міцний загальнотеоретичний фундамент змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

2. Методичний напрям вирішує завдання щодо забезпечення майбутніх фахівців зі спеціальності 013 Початкова освіта базовими методичними знаннями про зміст, принципи, форми і методи, засоби сучасного навчання і виховання в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» та особливостями формування ключових та інтеграційно-предметних компетентностей молодших школярів під час навчання освітніх галузей, що інтегруються в курсі «Я досліджую світ».

3. Особистісно-професійний напрям розкриває питання, пов'язані з розвитком особистості майбутнього фахівця зі спеціальності «Початкова освіта» як професіонала, що включає такі аспекти: «професійно-особистісні утворення вчителя», «мотиваційно-ціннісна сфера», «професійна компетентність та педагогічна культура вчителя початкової школи», «галузеві

компетентності» як підґрунтя для формування ключових та інтеграційно-предметних компетентностей молодших школярів в курсі «Я досліджую світ», також для особистісного і професійного самовизначення, самоствердження та самореалізації.

4. Психолого-педагогічний напрям презентує дослідження, пов'язані з оволодінням майбутніми вчителями базовими психолого-педагогічними знаннями і вміннями та готовністю їх застосування в умовах Нової української школи, здійсненням комплексного впливу на когнітивну, емоційну, моральну, фізичну сфери особистості здобувача початкової освіти на основі діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та інших сучасних підходів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

5. Історико-педагогічний напрям висвітлює питання оволодіння майбутніми вчителями знаннями про історичні етапи становлення та розвитку підготовки вчителів початкової школи в Україні, а також окремих галузей початкової освіти, що інтегруються в курсі «Я досліджую світ».

6. Іноземна теорія і практика в галузі початкової освіти – напрям, у якому розкриваються питання, пов'язані з особливостями підготовки вчителів початкової школи в різних країнах світу з огляду на реформу, що провадиться в Україні в початковій загальній освіті.

Формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ є багатогранною та великою за обсягом залучених до її вирішення освітніх галузей, а відтак і компетентностей та результатів навчання здобувача освіти. Методологічні підходи, що склали методологічний концепт нашого дослідження, ми об'єднали в дві групи: універсальні (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний); специфічні (інтегративний, конструктивістський, антропологічний, синергетичний, соціокультурний, ресурсний) підходи.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

2.1. Інтегрований курс «Я досліджую світ» як провідна інновація Нової української школи

На сучасному етапі розвитку Української держави в межах процесів глобалізації, інтернаціоналізації, демократизації, цифровізації суспільства, спрямованих на всесвітній розвиток людства, в Україні дедалі гостріше звучить проблема модернізації економіки, оновлення політичної системи, соціальних інститутів і процесів, зокрема школи, освіти, завдяки чому «Україна має стати державою з сильною економікою та з передовими інноваціями» [620]. Сучасному суспільству потрібні українці, у яких сформовані вміння: висловлювати власну думку усно і письмово, критично та системно мислити, виявляти творчість, ініціативність, логічно обґрунтовувати власну позицію, уміння конструктивно керувати емоціями, співпрацювати з іншими особами, оцінювати ризики, розв’язувати проблеми, приймати рішення, читати з розумінням тощо [441].

Реформування системи освіти в Україні на сучасному етапі як актуальну проблему досліджують вітчизняні вчені: І. Гавриш [699, 2–5], О. Глушко [177, 5–11], Л. Кормич [310, 179–188], Л. Кузьменко [751, 13–18], О. Ляшенко [383, 5–12], Ю. Мальований [383, 5–12], О. Павелків [477, 134–144], О. Савченко [552, 1–4], А. Ткачов [699, 2–5] та ін. Так, Л. Кузьменко зазначає, що модернізація освіти є однією з умов розвитку економіки держави, а тому вимагає змін і перетворень відповідно до вимог ринку, смаків споживачів, рівня розвитку науково-технічного прогресу тощо. Безумовно, акцентує авторка, освіта є одним з основних чинників розбудови держави [751, 13–18].

Відповідно до результатів наукових пошуків наразі загальновідомим є факт, що вже наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. на рівні держави, урядових і наукових інституцій було усвідомлено, що освітня система і початкова школа зокрема, перестали відповідати сучасним потребам юних громадян; порівняно з європейською освітою вона стала недостатньо ефективною та нецікавою. На вимогу часу потрібно було змінити підходи та формат навчання. Унаслідок цього в Україні вже четвертий рік триває пілотування шкіл, а з 2018–2019 н. р. першокласники по всій Україні розпочали навчання за новим Державним стандартом початкової освіти, що сприяло забезпеченню реалізації Концепції Нової української школи – «документа, який проголошує збереження цінностей дитинства, необхідність гуманізації навчання, особистісного підходу, розвитку здібностей учнів, створення навчально-предметного середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей» [442].

В огляді Концепції НУШ вказано, що вона є відповіддю на певні виклики часу, які характеризуються як «нерозв'язані проблеми вітчизняної системи освіти та її основоположної ланки – початкової освіти» [442, 2]. До таких проблем віднесено:

– великі відмінності між школами, які територіально, соціально і демографічно працюють у різних умовах;

– недостатньо розвинена мережа дошкільних закладів, що унеможливлює обов'язкову передшкільну підготовку дітей старшого дошкільного віку;

– умови навчання дітей у більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів;

– постійне погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей;

– збільшення кількості дітей, які потребують особливого і тривалого психолого-педагогічного супроводу;

– нижча якість освіти та малочисельність початкових шкіл у сільській місцевості;

– застаріле навчально-методичне забезпечення тощо [441; 442; 443; 450].

Відповідно до предмета нашого дослідження важливою є теза про ще один виклик освіти, на подолання якого спрямовано реформу НУШ: «Все відчутнішою стає потреба в подоланні таких побічних наслідків вузькоспеціалізованої освіти, як фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки. Це обумовлює необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей [423]. Отже, не менш важливим підходом реформування «Нова українська школа» визнається інтеграція і похідне поняття – «інтегроване навчання».

Згідно з думкою О. Лоюк, «актуальність ідеї інтегрованого навчання в тому, що вона є оптимальною для сучасного розвитку національної школи, адже на цьому етапі відбувається ускладнення змісту освіти, зростання обсягу необхідної інформації та зменшення часу, відведеного для її освоєння. Також активного запровадження інтегрованого навчання вимагає потреба подолати протиріччя між розподілом освітнього процесу на окремі предмети, з одного боку, і цілісністю світу та цілісністю сприйняття дитиною довкілля, з іншого» [376].

Відомий радянський та український психолог І. Бех особливу увагу звертав на те, що сьогодні інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації загалом. Інтеграція розглядається як вимога об’єднання в ціле будь-яких частин чи елементів і вважається необхідним дидактичним засобом, завдяки якому можна створювати в учнів цілісну картину світу [32].

Провідна фахівчиня в галузі загальної педагогіки і дидактики початкової школи О. Савченко під поняттям «інтеграція» також розуміє «об’єднання, яке направлене на посилення інформаційного змісту і емоційне збагачення сприйняття, мислення і почуттів учнів, завдяки отриманню додаткового

цікавого матеріалу, що дає можливість із різних сторін пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань учнів» [558].

Принципово важлива умова запровадження інтегрованого навчання в освітнє середовище сучасної української школи пов'язана з одним із важливих наукових відкриттів, яке здійснювалось в останні три десятиліття, – «спеціалізація» півкуль головного мозку. Учені з'ясували, що «права півкуля, яку умовно називають «художником» (найактивніша під час творчої діяльності, сприймання ритму, рими, інтонацій, просторового орієнтування, розпізнавання емоцій, запам'ятовування образів), сприймає та обробляє інформацію з довкілля цілісно, а ліва – послідовно [162]. Тож, оскільки до 6–7 років (1–2 класи) відбувається спеціалізація творчої правої півкулі, актуальним стає питання реформування сучасної освіти «на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів» [258].

Підсумовуючи вищезазначені аргументи, зауважимо, що саме виклики *часу* актуалізували потребу в широкомасштабному перегляді та вдосконаленні освітніх програм, зміні змісту підготовки молодших школярів, підходів до надання освіти, що відобразилися в Концепції НУШ. Вирішення проблеми фрагментарності та вузькоспрямованості освітнього процесу в початковій школі полягає в широкому застосування інтегрованого навчання, зокрема в уведенні інтегрованих курсів. До таких курсів у Новій українській школі належать інтегрований курс «Мистецтво» та інтегрований курс «Я досліджую світ», що являють собою способи комплексної реалізації компетентнісного, діяльнісного, особисто орієнтованого та інтегрованого підходів до навчання. Однак, якщо інтегрований курс «Мистецтво» вже був наявний у попередніх державних стандартах та програмах, то інтегрований курс «Я досліджую світ» є провідною інновацією реформи НУШ.

Водночас загальновідомо, що інтегрований курс «Я досліджую світ» є прямим запозиченням іноземного досвіду організації шкільної освіти. Перспективність для України досвіду іноземних країн в умовах реформування національної освіти окреслили в своїх працях такі вітчизняні науковці:

Н. Базелюк [715, 300–306], В. Бутова [83, 7–9], О. Глушко [177, 32–41], Г. Головченко [182, 50–57; 183, 77–86], І. Голуб [184, 27–34], І. Іванюк [251, 38-44; 253, 69–76], О. Кирієнко [643, 25–29], С. Кравченко [320, 17–24], О. Локшина [375, 13–19], Ю. Підборський [491, 117–137], А. Сбруєва [567, 41], В. Ткаченко [643, 25–29], О. Шпарик [710, 16–25, 38–49], О. Шапран [491, 117–137], У. Щербей [716, 205].

Особливу увагу слід звернути на те, що практично в усіх країнах світу сьогодні інтегроване навчання є абсолютно звичним, природничі науки об'єднані в один інтегрований предмет як результат «вплітання інтегративних ниток» [732] до навчального плану, щоб сприяти зв'язкам між предметними галузями. Однак у кожної країни свій власний шлях і час запровадження комплексного інтегрованого підходу до навчання. У Польщі, прикладом, інтегроване навчання запровадили ще в 1999 р., утім реалізувати його вдалося лише для молодшої школи – 1–3-х класів.

До вересня 2017 року інтегроване навчання в Польщі мало форму більше тематичної, тобто змістової, інтеграції, де поділ на предмети зберігався. Напр., на математиці діти рахували білок, на уроці рідної мови – писали про них, на природознавстві – вивчали особливості їхнього життя, а на уроках малювання – малювали їх. Наразі в Польщі окремо вивчаються молодшими школярами лише релігія та англійська мова [721]. У Нідерландах до 9-го класу всі природничі й точні науки (крім математики) об'єднані в один інтегрований курс, який так і називається – «Наука». На цих уроках учні отримують базові знання з природознавства, фізики, хімії [673].

В Україні інтегрований курс «Я досліджую світ» побудовано за аналогією до фінської освітньої системи, за якою в 1–3-х класах школярі вивчають загальний курс «Навколишній світ», який містить у собі такі розділи: «Ріст та розвиток», «Дії вдома та школі», «Спостереження за навколишнім середовищем та змінами в ньому», «Дослідження та експерименти, уявлення про життєво необхідні предмети та явища, сталий розвиток». Надалі з 3-го по 6-й класи (початкова школа) у Фінляндії продовжує вивчатися курс «Навколишній світ»,

який містить розділи з біології, географії, фізики, хімії, санітарної освіти й сталого розвитку [673].

Фінляндія є одним зі світових лідерів шкільної освіти, який допомагає Україні реформувати Нову українську школу. Як зауважив Міністр освіти і науки України С. Шкарлет, «фінський досвід багато в чому є взірцем для шкільної реформи в Україні, із ним пов'язано багато елементів нашої реформи Нової української школи. Фінська освітня політика – це результат майже 50-літніх систематичних напрацювань, які створили культуру різноманітності, довіри і поваги серед фінського суспільства в цілому, і в освітній системі, зокрема» [450]. Відповідно і в Україні, як зазначили В. Ткаченко та О. Кирієнко, наразі ми вже маємо результати середньострокового огляду проєкту «Навчаємось разом», що демонструють високу відповідність показників проєкту завданням шкільної реформи, тому можемо стверджувати, що ми рухаємося в правильному напрямі [661].

Фінську систему освіти та проблеми її модернізації активно вивчають іноземні дослідники: W. Howard [743], P. Sahlberg [757], T. Schultz [759, 10–32] M. Bastedo [730, 712–713], P. Sahlberg [719, 147-171], L. Darling-Hammond [720, 163–192], M. Mäkinen [754] та ін. Так, M. Mäkinen провів інтерпретаційне феноменологічне дослідження щодо ставлення педагогів до реформи інклюзивної освіти у Фінляндії і зазначив, що, хоча професія вчителя дуже поважана в цій країні, показники професійного вигорання та виснаження вчителів під час реформування мають високий рівень. Водночас опір змінам, критицизм учителів здебільшого ґрунтується на недостатності їхньої мотивації щодо реформування [754]. Отримані впродовж дослідження результати дозволяють констатувати, що завдяки беззаперечно вдало і вміло проведеним фінським урядом разом з освітянами реформам, Фінляндія отримала статус однієї з найуспішніших країн у міжнародному освітньому просторі; за нею закріпилось місце лідера як країни з розвиненою системою освіти, до досвіду якої в останнє десятиліття звертається чимало дослідників і науковців.

Визначення соціальних передумов та чинників успішності фінської освітньої системи викликає інтерес і у вітчизняних дослідників. Учені по-різному інтерпретують причини ефективності фінської освітньої системи. Так, Ю. Підборський і О. Шапран [491] уважають успіх наявної фінської системи навчання історично обумовленим, бо ще за часів Російської імперії (кінець XVIII ст.) Фінляндія була регіоном із найвищим рівнем грамотності. Із 1921 року загальна первинна освіта, що забезпечувала грамотність, була законодавчо закріплена як обов'язкова. У роки реформи (1972–1977 рр.) безкоштовна 9-річна школа стала обов'язковою. Так була започаткована нинішня система дев'ятирічної «початкової школи».

На думку О. Бутової [83], історичні корені фінських успіхів в освітній галузі насамперед «слід шукати у використанні фінським суспільством протестантської трудової етики вже протягом декількох століть» [83, 7]. Формування поведінки людей, зазначає дослідниця, обумовлено передусім екологічним контекстом, тобто суворими природно-кліматичними умовами існування жителів північної Європи, завдяки чому в них було сформовано цінності, які і сьогодні є визначальними для життя країни: ухвалення колективних рішень, прагнення до справедливого розподілу, взаємодопомога, доброзичливість, відсутність агресивності.

Украй важливими для розвитку національної освітньої системи України є визначення чинників забезпечення якості фінської шкільної системи. О. Бутова зазначила, що школи Фінляндії є відкритими системами, основними елементами яких уважається: оточення, тобто суспільство, у якому будь-яка шкільна освіта функціонує; внески різного характеру (людські, фінансові, матеріальні, інформаційні); процес трансформації; зворотний зв'язок, або спілкування між освітою і суспільством та результативність [83]. Це надає підстави науковцям для аналізу всіх складових зовнішнього оточення освіти задля осмислення ефективності навчального процесу у фінських школах.

В. Ткаченко та О. Кирієнко [643, 117–137] виділили десять основоположних принципів, що забезпечили успіх реформування та стабільне й

ефективне функціонування фінської освітньої системи. Ю. Підборський і О. Шапран [491, 25–29] назвали десять аналогічних особливостей фінської освітньої системи. Узагальнимо ці напрацювання в таких позиціях:

1. Практичність. В основній школі діти отримують лише базові знання та необхідні для життя навички на умовах рівності всіх суб'єктів навчання: відсутнє поглиблене вивчення окремих предметів, анкетування батьків та порівняння учнів заборонено, учителі мають власні методики навчання, із 1-го класу навчають дітей їхніх прав та можливості оскаржувати дії дорослих соціальному працівнику тощо. Усі предмети орієнтовані на практичні потреби учнів у майбутньому житті.

2. Індивідуальність. Для кожної дитини розробляється обов'язковий індивідуальний план навчання і розвитку (визначається об'єм матеріалу, кількість вправ і завдань, додаткових занять індивідуально), широко використовується інклюзивне навчання, у малих групах або індивідуально організується корекційне навчання.

3. Престижність. У Фінляндії учитель – найпрестижніша та високооплачувана робота. На підняття авторитету і поваги до вчителя уряд проводить цілеспрямовану політику формування позитивного образу вчителя як успішної, самодостатньої людини. Шкільний учитель у Фінляндії працює на перспективу, він умотивований на розробку авторських методик (йому надано академічну свободу), бо все це підвищує його рейтинг, а відповідно й рівень матеріального забезпечення. Кожна школа – це експериментальний майданчик авторських методик. Кредо освітньої політики в цій країні: інвестиції в учителя – інвестиції в майбутнє, високі знання та вміння нового покоління.

4. Освітнє середовище. Навчання – це праця і відповідні витрати калорій, тому, окрім безкоштовної освіти, Фінляндія організовує учням гаряче харчування, перевезення, 100 % забезпечує підручниками, канцелярією, ноутбуками і планшетами, безкоштовними екскурсіями, не існує збору грошей із батьків.

5. Гнучкість методів і технологій навчання. Нові теми вчитель не розповідає, бо вони є в підручнику, натомість учить користуватися довідниками, додатковими текстами, Інтернетом, комп'ютером, знаходити потрібні ресурси, щоб вирішити поставлену проблему. Учитель і помічник працюють із кожним учнем як консультанти і коректори. Широко використовується краєзнавчий та регіональний компоненти, надається перевага творчому навчанню, працює гнучкий план переходу від викладання окремої дисципліни до обговорення загальних питань та розвитку критичного мислення. Водночас фінський досвід засвідчує, що учні досить гарно підготовлені і показують хороші результати за міжнародною системою оцінювання навчальних досягнень PISA, хоча в школі немає системи оцінювання.

6. Автономія. У фінській системі освіти існує повна довіра профільного міністерства до шкіл та вчителя, що виявляється в тому, що фактично навчальні заклади повністю автономні у варіантах надання освітнього сервісу (саме таким поняттям оперують у Фінляндії), учителю і школам ніхто не диктує навчальні плани, систему контрольних завдань тощо. У Фінляндії відсутні відділи освіти і методкабінети, перевірки і екзамени, програма навчання, яку пропонує Міністерство освіти і культури, містить лише загальні рекомендації.

7. Добровільність. Учителі заохочують дітей до навчання, але вчитися не примушують, якщо учень не хоче (або не може) вчитися, його орієнтують на майбутню професію. У кожній школі є спеціальний педагог – тьютор, «учитель майбутнього», який допомагає учневі вибрати майбутню професію. Реформи в освіті впроваджуються лише на основі науково обґрунтованих і змодельованих кроків. Так, у 1990-х рр., коли уряд Фінляндії реформував свою вищу і професійну освіту, було проведено дослідження і встановлено, які саме спеціальності є необхідними на внутрішньому і загальноєвропейському ринку праці. Уряд Фінляндії та профільні установи зробили акцент саме на політехнічній освіті.

8. Незмінність реформаторського політичного курсу в освіті. Серед провідного чинника успішності модернізації фінської системи освіти є відмова від різких і поворотних кроків наступників в уряді, прогнозованість і прозорість дій уряду в освітній сфері. Починаючи реформу у Фінляндії, лідери основних політичних сил країни прислухалися до науковців, педагогічної громадськості та уклали своєрідну політичну угоду про те, що незалежно від того, яка партія знаходиться при владі (праві, ліві чи центристи) реформаторський курс буде незмінним.

9. Багатовекторність впливу на хід реформ. У фінській системі наявне одночасне врахування думок уряду, вчителів-практиків та університетських експертів із пропозицій щодо модернізації змісту освіти. Багато пропозицій у Фінляндії надходить саме від вчителів. Така діяльність заохочується матеріально, але разом із цим пропозиції вивчаються експертним середовищем, мають відповідні вимоги до їх технічного оформлення, науково-методичного рівня. Як свідчать результати дослідження В. Бутової [83], за останні декілька років результати фінської шкільної освіти в міжнародних рейтингах дещо знизилися. Ситуація викликала миттєву реакцію уряду та педагогічної спільноти на соціальне замовлення фінського суспільства (2017 р.), яка реалізувалася в створенні програми HundrED, метою якої було вивчення впродовж двох років 100 найкращих освітніх кейсів від 100 світових інтелектуальних лідерів (вчителів, студентів, урядовців) і апробація 100 сміливих освітніх інновацій упродовж року в спеціально відібраних 100 фінських школах.

10. Спеціальне навчання педагогів та керівників закладів освіти. Велика увага приділяється питанням менеджменту та управління навчальними закладами. Керівники проходять спеціальне навчання. Будь-які інновації в освітній процес також упроваджуються через систему тренінгів. Учителі не просто отримують докладні інструкції, але й обов’язково проходять спеціальні тренінги в регіональних центрах.

Важливим є додати ще одну особливість системи освіти в Фінляндії, зазначену В. Бутовою [83, 7–9]: передача молоді національної культурної спадщини, цінностей, прагнень нації та навчання їх оцінювати та зберігати. Повага до прав людини, гуманність, справедливість, демократія, співробітництво, рівність та благополуччя є пріоритетними в навчанні в школі.

Заслуговує на увагу наукове дослідження Н. Базелюк [15, 300–306], у якому авторка торкнулася іншої проблеми, що є важливою в аспекті нашого експериментального дослідження, – реформування системи підготовки майбутніх учителів початкових класів Фінляндії. Проведене дослідження дозволило Н. Базелюк виокремити й охарактеризувати три основні етапи цього процесу:

– I етап (70-ті рр. XX ст.): «університетизація» педагогічної освіти, стандартизація педагогічної освіти, нова оцінка місця педагогічних наук у підготовці вчителя, збільшення спрямованості педагогічної освіти на вирішення соціальних проблем. Заміна моделі «вчитель – освічений майстер» на модель «вчитель – фахівець із науково-обґрунтованим підходом до своєї роботи»;

– II етап (90-ті рр. XX ст.): розвивається нове розуміння сутності, процесу й форм навчання та викладання. Студенти отримують більше можливостей для індивідуальної траєкторії навчання в університетах: вибір програм, термінів, темпів навчання; запроваджена модульна система організації навчання дає можливість обирати ті чи ті модулі відповідно до запиту студентів. Змінюється роль учителя: підвищення відповідальності студентів за результати навчання, урізноманітнення форм навчання веде до розвитку нового педагогічного мислення вчителя та оволодіння новими методами викладання; прагнення вчителів до професійного розвитку відіграє ключову роль в освітній реформі;

– III етап (розпочався в 1999 році у зв’язку з підписанням Болонської декларації): ключовими поняттями у сфері підготовки вчителів стають «дослідно орієнтоване навчання» та «освіта, яка базується на дослідженні», а

основною проблемою – надання педагогічній освіті дослідницького характеру [15].

Восени 2016 року Національним агентством освіти Фінляндії було розпочато впровадження національної тьюторської програми для вчителя. Метою її є навчання викладача-тьютора для кожного ЗЗСО у Фінляндії. Завдання тренера-тьютора для вчителів полягає в навчанні та підтримці своїх колег на місцях за принципом «рівний–рівному», зокрема як використовувати ІКТ під час своєї педагогічній діяльності. ІКТ-тренінги, навчальні платформи, електронні ресурси для розвитку цифрової компетентності вчителів, які використовуються у Фінляндії («Oppimaisema» – портал, який демонструє приклади оформлення сучасних навчальних просторів, ураховуючи архітектуру будівлі закладу освіти (https://oppimaisema.fi/); «Innokas» – національна мережа для просування робототехніки, кодування та використання ІКТ в освіті (http://www.innokas.fi/en) спрямовує та заохочує вчителів, адміністраторів закладів освіти й інших зацікавлених осіб бути творчими та інноваційними за допомогою наявних ІКТ тощо) – це ті інноваційні інструменти, якими можуть скористатись вчителі та учні задля особистісного просування в розвитку цифрової компетентності [253].

Отже, реформування процесу підготовки педагогів для початкової школи Фінляндії проводилося системно та відповідно до основних інновацій загальношкільної освітньої системи, що і забезпечило ефективну імплементацію реформи на практиці.

Надалі ми звернулися до вивчення досвіду інших країн, які також відіграли певну роль у започаткуванні та реалізації реформи національної системи освіти в Україні. Проведений О. Огієнко [451, 86–96] ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти в іншій скандинавській країні – Норвегії – дозволив ученій визначити подібні провідні тенденції розвитку підготовки норвезького вчителя, які вона узагальнила в такий спосіб:

– макротенденції, що забезпечують мобільність та конкурентоспроможність норвезького вчителя: інтеграції у

загальноскандинавський та загальноєвропейський освітній простір; національної спрямованості педагогічної освіти;

– мезотенденції: фундаменталізації педагогічної освіти, що забезпечується посиленням теоретичної і практичної складових професійної підготовки норвезьких учителів, здатних до рефлексії та досліджень; гуманізації, демократизації, диверсифікації, децентралізації, неперервності та тенденція зростання престижу професії педагога;

– мікротенденції, які передбачають створення можливостей для широкого вибору форми освіти, навчально-виховних закладів, диференціації та індивідуалізації освітнього процесу: багатоукладність, варіативність, гнучкість.

Предметом дослідження І. Іванюк [253, 69–76] стало формування цифрових компетентностей вчителя та учнів Норвегії і Фінляндії. Учена наголосила на превалюванні компетентнісного підходу до вирішення завдань реформування системи освіти на всіх рівнях: розроблення навчальних платформ, електронних освітніх ресурсів та онлайн-інструментів з оцінювання і визначення рівня цифрової компетентності. І. Іванюк підкреслила також роль самооцінювання, що є важливою та ефективною формою моніторингу рівня розвитку цифрової компетентності серед керівників шкіл і вчителів Фінляндії та Норвегії та спонукає до вдосконалення наявних навичок.

У іншому науковому здобутку І. Іванюк [253, 81–90] звертає увагу на те, що муніципалітети в Норвегії є власниками початкових і середніх закладів освіти; вони несуть відповідальність за підготовку вчителя, підвищення його кваліфікації та забезпечення закладів освіти сучасними ІКТ. Керівники закладів освіти, зазначає авторка, для розробки власної стратегії використання ІКТ у своїх установах можуть використовувати онлайн-ресурси, розроблені Норвезьким Центром ІКТ в освіті. І. Іванюк підкреслює, що такі національні наукові центри відіграють ключову роль у розвитку якості освіти в галузях математики, природничих наук, читання та іноземних мов [251]. Під час наукового пошуку І. Іванюк було виявлено, що в Норвегії функціонує окремий

орган – національна служба для освіти дітей з особливими потребами, яка відповідає, зокрема за надання їм цифрових навчальних матеріалів для освіти.

Аналіз позитивного досвіду розвитку цифрової компетентності вчителів у скандинавських країнах надав можливості І. Іванюк сформулювати рекомендації Міністерству освіти і науки України щодо вдосконалення освітньої політики України в цій сфері, серед яких багатоаспектне навчання педагогів засобів ІКТ [253].

О. Локшина [375, 13–19] звернулась до питання реформування шкільної освіти, основу функціонування якої складають компетентнісно орієнтовані стандарти як один із складників національної системи освіти. Авторка зауважує на синхронізацію розвитку освіти в Україні із світовими тенденціями, що вимагає вивчення та переосмислення досвіду стандартизації, отриманого іноземними країнами (Фінляндія, Швеція Німеччина) задля окреслення перспективних ідей, підходів, кращих практик для національної системи освіти.

Дослідницею акцентовано увагу на тому, що ідея стандартів тісно пов’язана з ідеєю про якість. Тому в межах реформи стандартизації освіти акцент робиться на:

– освітніх результатах, що передбачає запровадження вимірювальних освітніх стандартів паралельно із запровадженням зовнішнього стандартизованого тестування та моніторингу якості освіти;

– забезпеченні рівного доступу до якісної освіти всій молоді відповідного віку, включно з малозабезпечених та з особливими потребами;

– гарантії та справедливому доступі до базової освіти та набутті молоддю ключових умінь і навичок;

– урахуванні національних ідей, що живляться національними традиціями і контекстом.

О. Локшина дійшла висновку, що успішний стандарто орієнтований досвід іноземних країн є, безперечно, цінним для України, однак активні дебати навколо проблем, із якими стикаються країни і міжнародна спільнота, викликаних запровадженням освітніх стандартів, вимагають від України

критично підходити до інновацій і враховувати як національний досвід, так і уроки іноземних країн.

Проблему забезпечення якості освіти як сучасну освітню тенденцію в США та Україні порушила С. Кравченко [320, 17–24] і виокремила такі ключові чинники: децентралізація освіти, забезпечення якості освіти й освітньої діяльності, цифровізація; стандартизація, полікультурність; дотримання принципу рівності в здобутті освіти. На якість освіти і освітньої діяльності, на думку С. Кравченко, впливають такі ознаки: фінансування шкіл, переповненість класів, акредитація та стандарти для вчителя.

З огляду на здійснений аналіз досвіду США авторка вказала на те, що забезпечення якості шкільної освіти реалізується через оволодіння учнями ключовими компетентностями для життя, ефективну організацію освітнього процесу, високу кваліфікацію педагогічних працівників та ефективну роботу шкіл. Перспективним для України в контексті використання досвіду США може стати впровадження в освітню діяльність нових професій: вихователь-ментор, молодіжний працівник, радник, помічник, тренер, наставник, що сприятиме принципу педагогіки партнерства, який ґрунтується на співпраці учня, учителя та батьків.

Важливість підготовки сучасного конкурентоспроможного педагога підкреслював і Г. Головченко [182], який досліджував тенденції розвитку медіаосвіти в США і Канаді – країнах, які першими започаткували медіаосвіту, та залишаються лідерами в цій сфері. Автором виявлено сучасні тенденції розвитку медіаосвіти в США і Канаді, які в умовах глобалізації є характерними для багатьох країн світу, зокрема впровадження медіаосвіти на різних рівнях і серед різних категорій населення; формування цифрової та медіакомпетентностей у формальній освіті за двома напрямами (як інтегрований компонент у змісті навчальних дисциплін та як окрема навчальна дисципліна); подібні навчальні завдання для учнів середньої школи і студентів університетів та коледжів тощо. Автор указав на зростаючу роль принципів конструктивістської педагогіки: організація навчання як процес пошуку і

постійної трансформації знань у різних сферах життєдіяльності; навчання доцільно тісно пов'язувати із життям.

Важливими для української педагогічної практики є виявлення та обґрунтування автором найефективніших методів і технологій, спрямованих на формування цифрової та медіакомпетентностей учнів / студентів: дискусія як базовий метод; «мультимедійне виробництво» (створення власного повідомлення, проєкту, ігрового цифрового середовища для своїх друзів та однолітків, комплексно використовуючи мову, образи, звуки, музику, спецефекти та інтерактивність); опанування захоплюючих текстів із масмедіа, попкультури чи цифрових медіа (книга, кінофільм, вебсайт, газета, блог, вікі-ресурси, ігри); «деконструкція медіаповідомлення»; ведення «щоденника медіакористувача» тощо.

Вивчаючи підходи американських учених щодо запровадження в систему середньої освіти США диференційованого навчання, О. Шпарик [391] акцентувала увагу на тому, що американські вчені більше уваги приділяють саме підлаштуванню навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів, чим вони відрізняються від навчання в Україні. Дослідниця сформулювала такі рекомендації для успішного застосування диференціації в навчальному процесі в Україні: досконало вивчити кожного учня, постійно вести за ним психолого-педагогічні спостереження; чітко визначити, на якому етапі потрібна диференціація; визначити, яку диференціацію буде використовувати учитель: за ступенем складності, мірою самостійності, за обсягом роботи; об'єднувати школярів у групи довільно; виконувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту тощо [391, 16–25].

Важливим у фокусі нашого дослідження є здійснений О. Глушко аналіз модернізації шкільної освіти Республіки Польща. Дослідницею визначені ключові тенденції інтенсивного розвитку шкільної освіти в досліджуваній країні, а саме:

– модернізація структури освіти: в основній школі навчання включає два етапи: 1–3-ті класи (рання шкільна освіта) з інтегрованою формою

навчання; 4–8-мі класи – предметне навчання. Після завершення 8-річної основної початкової школи учні здають «екзамен восьмикласника», який складається з трьох обов'язкових предметів: польська мова, математика та іноземна мова. Окрім того, один предмет іде за вибором школяра: біологія, хімія, фізика, географія або історія. У перехідний період – 2018–2021 рр. програмою екзамену передбачено лише обов'язкові дисципліни;

– модернізація змісту освіти з акцентуацією на ключових компетентностях та якості освіти: навчання програмуванню з раннього шкільного віку, що забезпечує розвиток в учнів ІКТ-компетентності; модернізація лабораторій для наукових дисциплін із природничих наук (біологія, хімія, географія та фізика), що сприятиме вивченню світу шляхом спостережень та експериментів; залучення дітей та молоді до розвитку читацької компетентності як одного із завдань Національної програми розвитку читання; повернення до предметного викладання історії, біології, фізики, хімії та географії замість попередніх предметних блоків; розвиток інклюзивної освіти як одного із пріоритетів освітніх змін у Польщі (створення підручників та навчальних матеріалів для учнів з особливими освітніми потребами, розроблення курсу польської жестової мови (PJM) для учнів 1–3-х класів початкової школи);

– демократизація освіти з дотриманням прав і свобод кожного громадянина як одна з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти у світі;

– децентралізація як одна із складових демократизації освіти: перекладання певних повноважень і відповідальності з центральних органів на місцеві; збереження маленьких сільських шкіл, які є центром місцевого, культурного життя громади;

– підвищення престижності педагогічної професії; осучаснення стандартів праці для вчителів; оновлення правил щодо отримання відповідного професійного рівня; збільшення заробітної плати [331, 32–41].

Уважаємо обов'язковим наголосити й на тому, що в умовах реформування освітньої системи іноземні вчені активно досліджують ціннісні

феномени педагогів, які працюють у початковій школі, обираючи різні об'єкти вивчення та мету, наприклад: установити цінність для педагога технологічної грамотності в цифрову епоху [394, 205–220], визначити його ставлення до інклюзивної освіти [396, 51–61], до педагогічної професії та його зміну з віком та набуттям досвіду [394, 145–155], до застосування різних методів під час змішаного навчання учнів початкової школи [394, 485–492], до педагогічної практики [397, 255–266], до інтеграції мобільних ігор у навчання молодших школярів [393, 66–72], до запровадження онлайн-курсів під час пандемії коронавірусу [396, 17–27], до запровадження «електронних» початкових шкіл [395, 35–41], до власних творчих ризиків, успіхів та невдач [394] тощо.

Відтак витоками та теоретично-методичною базою Концепції НУШ є освітні системи таких країн, як Фінляндія, Норвегія, Польща тощо. До основних чинників успішності освітніх систем у цих країнах належать такі: практичність, індивідуальність та добровільність навчання; престижність професії вчителя; креативність учителів; організація якісного освітнього середовища; гнучкість методів і технологій навчання; автономія освітніх закладів; незмінність реформаторського політичного курсу в освіті; багатовекторність впливу на хід реформ у фінській системі; спеціальне навчання педагогів та керівників закладів освіти; наголос на краєзнавчому, регіональному, національному компонентах освітнього процесу.

Простежимо, як основні з цих положень відображено в Концепції НУШ, згідно з якою модернізація освітнього процесу в Україні передусім полягає в зміні змісту та підходів до організації освітньої діяльності на всіх рівнях системи освіти: загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, де все більша увага приділяється формуванню й розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і наголошується на необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя [423].

Науковий інтерес становлять теоретичні положення та концептуальні засади реформи НУШ, орієнтованої на те, щоб зробити випускника

конкурентоздатним у XXI ст.: випустити зі школи «цілісну особистість, усебічно розвинену, здатну до критичного мислення, патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, вчитися впродовж життя» [441].

Логічно, що в Концепції НУШ значну увагу приділено початковій школі. Так, в огляді Концепції вказано місію початкової ланки – «різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві», а також основний результат початкової освіти в НУШ – «здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України» [442, 4].

Серед чинників, що впливають на якість початкової ланки загальної середньої освіти, в огляді Концепції вказано такі: повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку; різнобічне використання досягнень дошкільного періоду; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; упровадження методик особистісно і компетентнісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів [442].

У Законі України про повну загальну середню освіту (2020 р.) відзначається важливість початкової школи для суспільства та держави. Саме початкова школа є засадничою у формуванні «здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання,

прогресу в розвитку» [338]; вона відіграє вирішальну роль у формуванні й розвитку загальних, універсальних і ключових компетентностей молодшого школяра, розвитку його творчого потенціалу. На виході зі школи така особистість умітиме «навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі» [361].

Перелічені характеристики майбутнього громадянина України складають соціальне замовлення системі професійної педагогічної освіти, яка на основі переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до підготовки вчителя забезпечить його здатність зробити випускника конкурентоздатним у XXI ст. – випустити зі школи «…цілісну особистість, усебічно розвинену, здатну до критичного мислення, патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя» [361].

Наразі початкова школа є першим «полем» імплементації реформи НУШ, адже саме в ній упродовж чотирьох років випробовувався теоретичний та методологічний стрижень Концепції – її формула, що складається з дев'яти ключових компонентів, на яких ґрунтується докорінна та системна реформа загальної середньої освіти. Розглянемо їх докладніше.

Першим компонентом формули НУШ є новий зміст освіти, спрямований на формування компетентностей, які потрібні для розвитку активної громадянської позиції, для успішної особистої реалізації в суспільстві впродовж усього життя. Коло компетентностей, окреслене в Концепції НУШ, ґрунтується на «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» і включає такі компетентності: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності в природничих науках і технологіях,

інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [441].

Спільними для всіх компетентностей є такі наскрізні вміння: уміння читати і розуміти прочитане, висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді [441].

У Концепції Нової української школи зазначається, що зміст освіти та інструменти його засвоєння мають бути наближені до практики, до реального життя. Значущим стає головне правило: «менше теорії – більше практичного застосування в житті». Важливими характеристиками випускника середньої загальноосвітньої школи має бути здатність швидко адаптуватися до реальних умов життя в сучасному суспільстві, усвідомлювати і використовувати свій особистий потенціал для самовираження, самоствердження, самореалізації в особистому та професійному плані, а також в інтересах держави протягом життя. Л. Гриневич влучно назвала НУШ «школою для життя у XXI столітті», яка «не напихає» дітей знаннями, що дуже швидко застарівають, а яка вчить знання використовувати [441]. У зв'язку з цим *п*ровідним підходом у Концепції Нової української школи є компетентнісний підхід, у якому, зазначила О. Савченко, «зміщується акцент на здатність особи до практичних дій в певному контексті. Звичайний результат навчання «знаю, що…» змінюється у напрямі «знаю як…» [556].

Отже, одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його з сучасними потребами суспільства та особистості учня є орієнтація освітнього процесу на набуття ключових компетентностей та наскрізних умінь, їх синтезу, що створює «канву», яка є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина і фахівця. Важливим акцентом новозмін є визнання

рівнозначності всіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто кожна освітня галузь володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно в процесі навчання кожного предмета або курсу.

Наголосимо, що компетентнісний підхід насамперед пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання і спрямований на розвиток особистості учня, його знань, умінь, потреб тощо. У Концепції Нової української школи акцентовано також на суб'єктність учіння, необхідність оволодіння учнями способами навчальної діяльності, що сприятиме самостійному освоєнню школярами нових знань та узагальнених способів дій [442]. У такому разі школяр отримує знання не в готовому вигляді, а здобуває їх сам, усвідомлюючи зміст і способи вираження своєї навчальної діяльності, демонструє право на існування власної думки, відстоює її. Водночас функції вчителя відповідно до затвердженого в грудні 2020 р. професійного стандарту за професіями [527] набувають партнерського, організаторського, управлінського характеру. Відтак наступним компонентом формули Нової школи є орієнтація на потреби учня в освітньому процесі. Це означає «переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію освітнього процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські гуманістичні цінності й виміри» [653].

Ідея дитиноцентризму є стрижневою в реформуванні Нової української школи, адже розкриття в дитині її сутності та особливостей створює умови до наближення освітнього процесу до самої дитини, до її здатностей, здібностей, нахилів, бажань. Головне в цьому процесі, з одного боку, допомогти дитині пізнати себе через створення відповідних умов, з іншого – учитель має створити такі умови, наближені до природи дитини, аби вона розвивалась, а в подальшому успішно самореалізовувалась упродовж життя, тобто запустити механізм особистого розвитку та майбутньої життєвої траєкторії людини, «бо поруч так діятимуть мільйони людей, це забезпечить динамічний розвиток суспільства на основі гуманізму і демократії. Урешті-решт це і стане оцінкою

ефективності освітніх реформ» [418].

Наскрізний процес виховання, який формує ціннісні ставлення і судження, що слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством, є наступним компонентом формули Нової української школи [441]. Як відомо, молодший шкільний вік є сензитивним для формування моральних цінностей, що зумовлено віковими та психологічними особливостями цього вікового періоду. Будучи важливою складовою всього освітнього процесу, виховний процес має бути спрямованим на формування морально-етичних (честь, совість, гідність, демократія, повага до життя тощо) та соціально-політичних цінностей (патріотизм, свобода, відповідальність, повага до рідної мови та культури, повага до закону тощо).

Наступний компонент формули Нової української школи – педагогіка партнерства, що позначає колаборативну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу: учнем, учителем і батьками. Метою її є «створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу» [441], що будується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості учня. Сьогодні є очевидним, що реалізувати окреслене можливо тільки такому вчителю, взаємодія (співпраця, співробітництво) якого з іншими суб'єктами освітнього простору, характеризується як рівність психологічних позицій, глибока увага і повага до кожного, єдність інтересів, потреб і прагнень із метою створення умов для особистісного просування по індивідуальному маршруту розвитку молодшого школяра.

До формули НУШ входять і інші, не менш важливі компоненти, реалізація яких забезпечить ефективність реформи загалом: умотивований учитель як центр перебудови загальношкільної освітньої системи становить і суб'єкт, і об'єкт реформаційного впливу; забезпечення автономії для шкіл та справедливий розподіл публічних коштів, що має реалізовуватися на загальнодержавному, обласному та місцевому управлінському рівнях; нова структура школи, що в початковій ланці передбачає два цикли навчання:

1. Адаптаційно-ігровий цикл (1–2-й класи), метою якого визначено «природне входження дитини в шкільне життя, послідовна адаптація до нового середовища» [442, 13]. У цьому циклі навчальні завдання і час на їх виконання мають визначатися відповідно до індивідуальних особливостей школярів; навчальний матеріал можна інтегрувати в змісті споріднених предметів або вводити до складу предметів у вигляді модулів; обмежено обсяг домашніх завдань; переважає діяльнісний підхід та ігрові методи організації освітнього процесу; учитель може створювати власні навчальні програми в межах стандарту освіти; застосовується описове формувальне оцінювання без традиційних оцінок; створюється безпечне, інклюзивне освітнє середовище [441; 442; 443; 450].

2. Основний цикл (3–4-й класи), метою цього циклу є «здійснення навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів відповідальності і самостійності; підготовка до успішного навчання в основній школі» [442, 14]. До ознак основного циклу належать такі: використання активних методів навчання, спрямованих на формування мотивації, самостійності, критичності мислення тощо; урахування індивідуальності учня; створення безпечного, інклюзивного освітнього середовища; запровадження предметного навчання; використання традиційного оцінювання лише для частини предметів тощо [441; 442; 443; 450].

Вагомою інновацією НУШ для початкових класів є і такий компонент формули НУШ, як сучасне освітнє середовище, що передбачає створення в класній аудиторії 8 навчальних осередків:

1. Навчально-пізнавальної діяльності (з партами / столами).
2. Змінної тематики: дошки / фліпчарти / стенди для діаграм із ключовими ідеями.
3. Ігрові (інвентар для настільних та рухливих ігор).
4. Художньо-творчої діяльності.
5. Куточок живої природи для проведення дослідів (пророщення зерна, догляд за рослинами, акваріум).

6. Відпочинку (з килимом для сидіння та гри, пуфами, подушками).
7. Дитяча класна бібліотека.
8. Осередок учителя [441; 442; 443; 450].

Отже, Концепція НУШ ґрунтується на дев'ятикомпонентній формулі, кожен складник якої становить теоретично-методологічну підвалину реформи «Нова українська школа» і є певним віддзеркаленням чинників успішності освітніх систем Фінляндії, Норвегії, Польщі. Як з'ясовано вище, до основних змістових інновацій НУШ, що допомагає комплексно реалізувати змістово-структурні компоненти формули НУШ, належить інтегрований курс «Я досліджую світ».

Незважаючи на те, що система навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» ще не стала предметом окремого дослідження у вітчизняній науці, аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес до окремих елементів цього питання: реалізація змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах НУШ, навчально-методичний комплект із курсу «Я досліджую світ» у вимірах компетентнісно орієнтованого навчання [313], формування в молодших школярів екологічної грамотності засобами підручника «Я досліджую світ» [8], особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства [335, 67–70], використання методу проєктів у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [481], інноваційні форми навчання як засіб екологічного виховання молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [380, 20–24], формування та розвиток навичок Softskills у молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» [601] тощо.

Так, дослідження Н. Бібік [37] присвячено проблемі запровадження в освітній процес початкової школи навчально-методичного комплекту з курсу «Я досліджую світ» у вимірах компетентнісно орієнтованого навчання. Науковиця наголошує на необхідності такого науково-методичного супроводу освітнього процесу, що включає універсальний засіб навчання – підручник «Я

досліджую світ», робочий зошит, посібник «Експрес-контроль» (являє собою систему тестових завдань), орієнтовний конспект із розгорнутим методичним сценарієм уроку. За таких умов функція підручника змінюється, він вже стає елементом цілісної системи засобів навчання, сполучною ланкою між усіма компонентами комплексу, «системоутворювальним ядром своєрідної метасистеми» [37, 6]; його новим призначенням стає забезпечення цілісності компонентів комплексу та функціонально єдиних підходів до реалізації засад компетентнісного навчання молодших школярів.

Тривалі спостереження уроків, їх аналіз, зіставлення засобів впливу на пізнавальні процеси та реакцію учнів дозволили Н. Бібік [37] з'ясувати, що переорієнтація всіх складників освітнього процесу на компетентнісний підхід сприяє вищому рівню його діалогічності, формуванню вмінь оцінювати текстову інформацію та пов'язувати з власним життєвим досвідом, послідовно мотивувати кожен етап уроку, збуджувати інтерес дітей до навчальної діяльності, посилювати роль самостійної роботи учнів тощо. Однак представлені в дослідженні Н. Бібік результати моніторингу реалізації підготовленого супроводу «Я досліджую світ» потребували його доповнення складниками, зорієнтованими на диференціацію освітнього процесу, на збільшення кількості завдань на переструктурування текстової інформації, побудову структурно-логічних схем повідомлення, що, на думку дослідниці, викликає труднощі не лише в учнів, а й у студентів вишу.

Аналізуючи підручник «Я досліджую світ», І. Андрусенко [8] вказує на те, що в ньому має реалізуватися формування екологічних умінь молодших школярів через окремі розділи чи теми з екологічним змістом на практико орієнтованій основі стосовно виявлення, попередження та розв'язання реальних екологічних проблем від репродуктивного до творчого характеру. Зміст екологічного спрямування, як і зміст усього навчального матеріалу, має бути зінтегрований на принципах ідей дитиноцентризму, природовідповідності (він є визначальним принципом створення інтегрованого підручника «Я досліджую світ»), науковості, послідовності, сезонності, індивідуального підходу до

навчання. І. Андрусенко доводить ефективність комплексного розв'язання освітніх завдань, виконання яких сприяє опануванню учнями способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку в дітей ціннісних орієнтацій у ставленні до навколишнього світу, формуванню в них соціальних, громадянських, екологічних та здоров'язбережувальних моделей поведінки.

У дослідженні О. Слипанюк і В. Марчук [601] висвітлено значення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у формуванні особистості молодшого школяра з метою забезпечення його активної участі в суспільному житті та економіці через формування і розвиток навичок Softskills (м'які навички), завдяки яким учні набувають досвіду спілкування, комунікативної практики, встановлення стосунків та поведінки в різних життєвих ситуаціях; відбувається їхня адаптація в соціумі.

Дослідники, узагальнивши наукові здобутки інших учених та спираючись на власний досвід, зауважують, що процес формування м'яких навичок є непростим завданням для вчителів і акцентують увагу на труднощах, із якими вони можуть стикатися в практичній діяльності: в оцінюванні індивідуальних особливостей та особистісних якостей молодших школярів, їхнього ставлення до певної діяльності; залежності виявлення певних м'яких навичок (дисциплінованість, лояльність, акуратність тощо) від конкретної ситуації чи діяльності тощо. Учені піднімають також проблему визначної ролі сім'ї у формуванні м'яких навичок і акцентують увагу на тому, що без зусиль і підтримки сім'ї школа не зможе досягти очікуваних результатів.

Одним із найефективніших інструментів формування та розвитку досліджуваного феномена, за переконанням учених [601], є робота над командним освітнім проєктом, завдяки якому робиться важливий крок на шляху формування алгоритмічного мислення та алгоритмічних навичок молодших школярів, виробленню в них правильного термінологічного висловлювання та дотримання певної логічної послідовності. Для аналізу сформованості м'яких навичок дослідники виводять такі критерії: критичне

мислення, робота в команді, креативність, передача знань, презентаційні навички, алгоритмічне мислення та їх показники.

В. Партола і Н. Смолянюк [481] обґрунтували думку, що метод проєктів у межах навчання курсу «Я досліджую світ» якнайкраще відповідає вимогам Нової української школи, адже, працюючи над ним, учні набувають умінь працювати в колективі, розділяти відповідальності, аналізувати результати діяльності, почуватися членом команди тощо. Як приклад, дослідники описали авторський міжпредметний груповий проєкт «Пори року» для учнів 1-го класу тривалістю 9 місяців.

У науковому доробку М. Єпіхіної [218] наявні цінні відомості про особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства. Авторка пропонує для забезпечення психологічно обумовленої потреби першокласників у надзвичайній допитливості скористатися американською стратегією навчання – Inquiry-based learning – навчання-дослідження на основі запитів учнів. Суть такого навчання М. Єпіхіна вбачає в конструюванні молодшими школярами знань на основі самостійного формулювання ними запитань і пошуку відповідей на них. Водночас функція вчителя змінюється; виступаючи в ролі фасилітатора, модератора, він так спрямовує думки, діяльність учнів, аби вони самі проводили дослідження, спостерігали, експериментували, робили висновки, аналізували досягнуті результати, спираючись на наукові факти. Авторка виокремлює три рівні навчання на основі запитів (структурований, закритий, відкритий) та різні види запитань: запитання для висновків, запитання з інтерпретацією, запитання, які потребують від молодших школярів передачі інформації, запитання для гіпотез.

М. Єпіхіна пропонує такі етапи в реалізації навчання-дослідження на уроках «Я досліджую світ»: зацікавлення – запитання – знаходження можливих відповідей – постановка нових запитань – знаходження нової інформації – створення продукту – дискутування, презентація. Успішність стратегії навчання Inquiry-based learning, на думку науковиці, полягає в організації освітнього

середовища на засадах партнерства, творчого співробітництва, педагогічної етики, за яких здобувачі початкової освіти мають можливість вільно висловлювати свої думки, конструктивно обговорювати ідеї одне одного, поважати думки інших [218].

Отже, дослідження стосовно навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що наразі наявні у вітчизняній науковій думці, мають здебільшого прикладний і конкретизований характер, надають освітній контент чи містять описи окремих методів навчання. Розглянемо відображення цього курсу в нормативних документах учителя початкових класів.

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм [640; 637; 638] ключовими ідеями інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в Україні є такі:

– повна або часткова інтеграція кількох освітніх галузей (природничої, громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної, технологічної, інформатичної, мовно-літературної (частково), математичної (частково));

– спрямованість на розвиток множинних компетентностей (предметних компетентностей, визначених Державним стандартом і типовими освітніми програмами; психосоціальних компетентностей, визначених переліком ЮНІСЕФ і ЮНЕСКО; ключових компетентностей із переліку ЄС; множинного інтелекту (7 із 8-ми видів інтелекту за Г. Гарднером); уміння вчитися);

– запровадження інтерактивних методів навчання на ситуаціях, максимально наближених до реального життя, що є вкрай важливим для здоров'я, безпеки, соціалізації та самореалізації особистості молодшого школяра;

– спеціальна підготовка вчителів, забезпечення їхньої ерудованості і високого професіоналізму [450].

Наказами Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 р. (№№ 1272, 1273) було затверджено дві типові освітні програми двох циклів – 1–2-х, 3–4-х класів закладів загальної середньої освіти, розроблені відповідно

до Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти з урахуванням компетентнісного та інтегрованого підходів: типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Савченко (НУШ-1), і типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Шияна (НУШ-2) [640; 637; 638]. Так, у типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко (НУШ-1), у змісті курсу «Я досліджую світ» інтегруються три галузі: 7 годин на тиждень (1–2-й класи), 3 години на тиждень (3-й клас), 3 години на тиждень (4-й клас):

1) природнича;
2) громадянська та історична;
3) соціальна та здоров'язбережувальна.

Зазначені освітні галузі можуть реалізовуватись окремими предметами або в інтегрованому курсі за різними видами інтеграції (тематична, процесуальна, міжгалузева; у межах однієї галузі; на інтегрованих уроках, під час тематичних днів, у процесі проєктної діяльності) за активного використання міжпредметних зв'язків, організації різних форм взаємодії учнів. Для розв'язання учнями практичних завдань у життєвих ситуаціях залучаються навчальні результати з інших освітніх галузей [637].

Типова навчальна програма дає змогу вчителеві самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту із освітніх галузей Стандарту, добирати дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні запити і можливості учнів (рівень навченості, актуальні стани потреб, мотивів, цілей, сенсорного та емоційно-вольового розвитку). Особливого значення в дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, із практикою застосування здобутих уявлень, знань, навичок поведінки в життєвих ситуаціях. Обмеженість відповідного досвіду учнів потребує постійного залучення й аналізу їхніх вражень, чуттєвої опори на результати дослідження об'єктів і явищ навколишнього світу [637].

У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом Р. Шияна (НУШ-2), у змісті курсу «Я досліджую світ» інтегруються сім галузей:

природнича, технологічна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформатична, мовно-літературна, математична. Освітні галузі інтегруються з різною кількістю годин у межах навчального року, а також по галузях, як-от: 4 години на тиждень – природнича; технологічна; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична (усі чотири галузі разом 4 години інтегруються в курс «Я досліджую світ»), інформатика – 1 година (у 2-му класі), мовно-літературна – 2 години; математична – 1 година. Кількість годин за типовою програмою Р. Шияна зберігається і в другому циклі – 3–4-х класах.

Зауважимо, що основною освітньою галуззю в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» визначено природничу освітню галузь, яка гармонійно інтегрується майже з усіма освітніми галузями, визначеними в Державному стандарті початкової освіти, «бо природа є одним із найцінніших чинників розумового, патріотичного, трудового, естетичного розвитку особистості дитини та володіє великими можливостями для розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. Це зумовлено тим, що його вивчення ґрунтується на безпосередніх дитячих спостереженнях за навколишніми явищами та об'єктами природи, елементарних дослідженнях які проводять учні» [218]; природознавство є основою її предметного наповнення.

Нижче наводимо фрагмент таблиці, у якій представлено теоретичний тематичний мінімум за освітніми галузями інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (дод. А). Він включає узагальнений зміст навчання за двома Типовими програмами: НУШ-1 і НУШ-2.

Цей вихідний матеріал у подальшому стане в нагоді для організації експериментального дослідження з формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи НУШ.

Актуальними та цінними в межах дослідження виявились результати та рекомендації першого етапу (2019–2020 рр.) моніторингу – комплексного дослідження ефективності впровадження НУШ [413]. У межах моніторингу експертами було проведено спостереження за 546 уроками з різних навчальних

предметів, серед них 125 уроків із курсу «Я досліджую світ» або з природознавства, проведено анкетування учнів, учителів, інтерв'ювання керівників закладів загальної середньої освіти, що дозволило узагальнити принципово важливі для нашого дослідження результати, а саме:

1. Розподіл часу, відведеного на різні форми організації діяльності учнів, не є збалансованим: переважає загальнокласна форма організації роботи учнів, якою керує учитель, а роботі учнів у парах та невеликих групах, де вони можуть бути автономними, приймати рішення, розв'язувати конфлікти поза безпосереднього впливу вчителя, відводиться близько 5 хвилин на уроці (13 % часу). Водночас на уроках «Я досліджую світ» прояви співпраці між учителем та учнями представлені частіше, ніж про це свідчать сукупні дані з усіх предметів.

2. У пілотних школах на уроках «Я досліджую світ» було зафіксовано більше прикладів співпраці вчителів з учнями, ніж конфлікту (домінування). Цей факт може бути пов'язаний із тим, що в пілотних класах проходить апробацію інтегрований курс «Я досліджую світ», реалізуючи який, учителі більше налаштовані на співпрацю з учнями.

3. Майже дві третини урочного часу (близько півгодини) учні початкових класів зайняті видами адаптивної активності (слухають учителя, працюють у зошитах, із підручником тощо), а на неадаптивну активність, коли учні проявляють творчу (дослідницьку) активність, припадає близько 10–13 хвилин (одна третина зального часу уроку), серед яких виявлення власної ініціативи в середньому триває менше хвилини. Такий розподіл активностей на уроці свідчить про брак умов для розвитку творчого потенціалу учнів початкової школи. Водночас на уроках із курсу «Я досліджую світ» або з природознавства спостерігається збільшення кількості цікавих спровокованих висловлювань та власних суттєвих пропозицій. Це може бути пояснено більшою залученістю учнів до пізнавального процесу.

4. Учні проводять власні спостереження у 2 рази рідше, ніж переписують записи на дошці; проводять експеримент у дев'ять разів рідше, ніж слухають

тощо. На уроках із курсу «Я досліджую світ» в школах різних типів учні приблизно з однаковою періодичністю проводили власні спостереження; розв'язували проблеми, узяті з повсякденного життя; проводили інтерв'ю, опитування; практикували орфографічні та граматичні навички; редагували короткі письмові висловлювання. Ці види активності співвідносяться з декількома галузями (природнича, математична, мовно-літературна), а тому можна стверджувати, що здійснювалася інтеграція видів активності.

5. Найбільш цікавим у третьому класі, так само, як і в другому, школярі вважають предмет «Я досліджую світ»; учні пілотних шкіл до улюблених уроків також віднесли «Я досліджую світ»; серед улюблених видів робіт указували: «проводити дослідження» (59,4 %) та «виготовляти щось руками (вирізати, клеїти, малювати)».

6. Наявна недостатня обізнаність учителів з інтегрованим підходом до навчанням, попри те що реформа НУШ базується на засадах інтеграції різних галузей знань та методів навчання; важливим є той факт, що вчителі в селах рідше практикують інтегроване навчання, ніж у містах, а також що вони менш оптимістичні в оцінці важливості більшості рис інтегрування. Тож учителі мають бути забезпечені методиками співпраці з учнями, командної роботи, самостійного пошуку рішень тощо [413].

З огляду на вищевикладені результати моніторингу НУШ уважаємо за потрібне акцентувати увагу на тому, що в практиці навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» не всі молодші школярі досягають поставлених цілей у частині формування ключових компетентностей та наскрізних умінь (переважно в групах учнів загальноосвітніх шкіл). Причина полягає в недостатній обізнаності вчителів з інтегрованим підходом, відсутністю збалансованого використання методів і форм організації роботи учнів, їхньої підтримки і мотивування, «що відповідає змісту, цілям та принципам реформування «Нова українська школа», а також забезпечують формування наскрізних умінь та ключових компетентностей, задекларованих реформою» [413]. Тож наразі гостро стоїть проблема методичної підготовки

«нової генерації педагогічних кадрів початкової ланки освіти, готових до конструювання навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на засадах концепції компетентнісно орієнтованої освіти як одного із дієвих шляхів її реформування та вдосконалення якості» [124].

Як наслідок реформи НУШ на рівні загальноосвітньої школи актуалізувалась потреба модернізації вищої педагогічної освіти. З огляду на це вважаємо очевидною потребу введення до навчального плану підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта обов'язкового освітнього компонента, що має на меті формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, необхідної для викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Метою введення такого освітнього компонента є формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», його спрямованості на «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб» [441] на основі формування цілісного образу світу в процесі засвоєння різних видів соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, що забезпечують їхню готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві» [124].

Крім того, зважаючи на кількість освітніх галузей, що можуть входити до змісту курсу «Я досліджую світ», стає необхідною комплексна підготовка здобувачів вищої освіти не лише в межах відповідного освітнього компонента, але й на заняттях з інших дисциплін, де формується знаннєва база для навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Із цією метою ми проаналізували зміст освітніх програм з усіх дисциплін освітніх галузей, які можуть входити до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ», у результаті чого сформували теоретичний мінімум, який має опанувати майбутній учитель

початкової школи для ефективного навчання молодших школярів інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Теоретичний мінімум містить назви освітніх галузей початкової школи та стислий обсяг навчального матеріалу за кожною з них (дод. А).

Окремим аспектом проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є питання освітніх ресурсів, які педагог може використовувати під час підготовки та організації освітнього процесу на цих уроках. Зважаючи на те що інтегрований курс «Я досліджую світ» викладається відносно невеликий термін (близько 4-х років), для вчителя ще не напрацьовано настільки значну методичну базу, як із навчання інших предметів початкової школи, що викладаються традиційно. З огляду на це ми здійснили спробу класифікувати освітні ресурси, які може використовувати здобувач вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта під час опанування відповідного методичного компонента освітньої програми. Критеріями класифікації послужили тематичні та функціональні характеристики освітніх ресурсів:

1. Нормативні ресурси (Міністерство освіти і науки України (http://mon.gov.ua/), Інститут модернізації змісту освіти (http://www.imzo.gov.ua), Український центр оцінювання якості освіти (testportal.gov.ua), Законодавство України (rada.gov.ua), Урядовий кур'єр (http://ukurier.gov.ua/), Концепція НУШ (https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf), Урядовий портал (https://www.kmu.gov.ua/news/sertifikaciyu-2020-uspishno-projshli-902-vchiteli), Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (https://nus.org.ua/news/zatverdyly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/), Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf), Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти

(https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text), Закон «Про освіту» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text), Типові освітні програми, розроблені під керівництвом О. Савченко, Р. Шияна (1–2 класи) (https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf), Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Савченко (3–4 класи) (https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf), Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Шияна (3–4 класи) (https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf) тощо).

2. Контентні ресурси («Розумники» (http://rozumniki.net/), «Нова школа» (http://novashkola.com.ua/), «Українська програма» (http://ukrprog.com/), «Репозитарій підручників» (http://ua.lokando.com/), «Шкільні підручники онлайн» (pidruchnyk.com.ua/), «Портфель» (http://portfel.at.ua/), видавництво «Ранок» (www.ranok.com.ua/), «Словопедія» (http://slovopedia.org.ua/), Музейний портал (http://museum-portal.com/) тощо).

3. Освітньо-теоретичні ресурси («Методичний портал» (http://metodportal.net/), «Освіта України» (http://fij.com.ua/), «Освіта.UA» (http://osvita.ua/), «Освітній портал» (http://www.osvita.org.ua), «Учительський журнал» (http://teacherjournal.com.ua/), «Острів знань» (http://ostriv.in.ua/), «Всеосвіта» (https://vseosvita.ua/), «Початкова школа» (http://www.pochatkova-shkola.net/) тощо);

*4. Методичні ресурси («*Вчитель вчителю, учням та батькам» (http://teacher.at.ua), «UROKI.NET» (http://www.uroki.net), «Тесторіум» (http://www.testorium.net/), «Портал вчителів початкових класів "Урок"» (http://www.yrok.net.ua/), «Презентації для учнів початкових класів» (http://educat.at.ua/), «Все для вчителя англійської мови» (http://englishtips.org), «Методика компетентнісного навчання за інтегрованим курсом «Я досліджую світ» (https://is.gd/Poqn6X), «Програма

навчального модуля «»Методика компетентнісного навчання за інтегрованим курсом «Я досліджую світ» (http://autta.org.ua/), «Онлайн-курс для вчителів початкової школи» (https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about), «Презентації, аудіо- і відеоматеріали для використання на уроках курсу «Я досліджую світ» (http://autta.org.ua/ua/resources/ya_doslidzhuyu_svit/1klasi»), «Повні таблиці для 1–2 класів з курсу «Я досліджую світ» (http://autta.org.ua/ua/resources/ya_doslidzhuyu_svit), «Зразки тематично-календарного планування з інтегрованого курсу «Я досліджую світ та навчального предмета «Технології і дизайн» за Типовою освітньою програмою НУШ-1, розробленою під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна» (http://autta.org.ua/ua/resources/ya_doslidzhuyu_svit/1klas), «Комплекти ресурсного забезпечення курсу «Я досліджую світ» для 1 та 2 класів» (http://autta.org.ua/ua/ resources/ya_doslidzhuyu_svit/) тощо).

Отже, майбутній учитель початкових класів має бути обізнаний із колом освітніх ресурсів, використання яких є необхідним під час підготовки та організації освітнього процесу на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та використовувати їх у комплексі для створення власного унікального педагогічного продукту.

2.2. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»

Стратегічне завдання, яке історично постало перед українським суспільством сьогодні і на перспективу – збудувати власну потужну, суверенну і незалежну сучасну національну державу, здатну гарантувати безпеку України від зовнішньої агресії та провести трансформацію внутрішньої соціально-економічної системи країни в умовах європейської інтеграції. Наблизити

перспективу допоможуть «освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій» [441, 4].

Досліджуючи передумови успішності цього завдання, виходимо з розуміння того, що головним чинником його розв'язання є людина, її активна цілеспрямована діяльність. Епіцентром нової парадигми підготовки людини до життя в глобальному інформаційному просторі є «освіта – школа – учитель». Однак на практиці маємо: «школа не готує; застарілі знання; учні вміють лише відтворювати, але не вміють застосовувати; цифровий розрив між учителем і учнем; навчання не мотивує; матеріал затеоретизований, переобтяжений; застарілі дидактичні засоби; знання заради знань; учитель не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки» [441]. Це той всеохоплюючий ланцюг, який характеризував учителя і його діяльність на початку перетворень початкової школи і, власне кажучи, був наріжним каменем її трансформаційних змін.

Зрозуміло, що ключовим елементом будь-яких реформацій у галузі освіти, зокрема початкової, є особистість педагога як основного «агента змін». З огляду на це в умовах реформування освітніх систем іноземні вчені здебільшого досліджують ціннісні феномени педагогів, які працюють у початковій школі, обираючи різні об'єкти вивчення та мету, наприклад: установити цінність для педагога технологічної грамотності в цифрову епоху [734], визначити його ставлення до інклюзивної освіти [754], до педагогічної професії та його зміну з віком та набуттям досвіду [736], до застосування різних методів під час змішаного навчання учнів початкової школи [733], до педагогічної практики [768], до інтеграції мобільних ігор у навчання молодших школярів [729], до запровадження онлайн-курсів під час пандемії коронавірусу [753], до запровадження «електронних» початкових шкіл [747], до власних творчих ризиків, успіхів та невдач [735] тощо.

В Україні реформування освітньої системи також вимагає впровадження абсолютно нового підходу до підготовки майбутніх громадян України до життя

в XXI ст. Відповідно до затвердженого в грудні 2020 року професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [425] змінюються і функції вчителя, набуваючи партнерського, організаторського, управлінського характеру. Відповідно до цих документів саме на вчителя покладається відповідальність підготувати «згуртовану спільноту творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих» [441], які будуть здатні забезпечити потужну державну і конкурентну економіку.

Однак перші загальнодержавні моніторингові дослідження (2018–2019 рр.) виявили такі результати стосовно ставлення та обізнаності вчителів початкових класів із НУШ: 37,3 % повністю готові до викладання в НУШ та розроблення власних освітніх програм; 78,1 % усвідомлюють зміни в ролі вчителя НУШ; 90,9 % надають перевагу демократичному стилю педагогічного спілкування тощо [213]. В опитуванні 2018 року також окремо вивчалося питання кореляції готовності учителів до реформи та їхнього віку, і вказано, що незалежно від віку ця готовність перебуває на рівні 60–75 % [213; 223; 224].

Наведені досить високі показники державних моніторингів щодо практичних умінь і навичок та уявлень учителя, на думку учених-дослідників, не завжди вірогідні, адже «численні здогадки, непідтверджені факти формують негативний образ школи, гальмують реалізацію Концепції «Нова українська школа» [148, 8]. О. Кононенко назвала «нововведення НУШ» одним із чинників професійного вигоряння українських педагогів і серед профілактичних методів указала позитивне мислення, здатність відокремлювати головні речі від другорядних, саморозвиток тощо [302].

Т. Водолазська провела опитування серед 186 педагогів Полтавської області на предмет розуміння сенсу реформ та усвідомлення необхідності змін і виявила, що до початку реформування системи освіти в 64 % педагогів не сформувалося розуміння необхідності змін, у реалізації НУШ частині педагогів і наразі бракує надійної системи інформування про сенс реформи, основні

нововведення та перспективи розвитку освіти. Усе це, зазначає учена, призвело до появи таких міфів: гейміфікація та надання дитині права вибору призведе до падіння інтелектуального рівня нації; у майбутньому в школі буде повністю відсутня дисципліна; зміни в освіті значно збільшують обсяг роботи вчителя, додають йому обов'язків; неможливо створити вказану в документах кількість навчальних центрів у класі [148].

Аналогічну думку висловлювали й інші українські вчені, які досліджували ціннісне ставлення учителів початкових класів до реформи. В. Юрченко та Л. Гриценок навели такі результати моніторингового дослідження (2015–2018 рр.) щодо особливостей відображення в громадській думці трансформацій в освітній системі України: рівень довіри до системи освіти в Україні коливався від 48,0 % (2015 р.) до 47,2 % (2018 р.) і не залежав від віку та регіону проживання респондентів. Учені описують одну з можливих соціально-психологічних технологій формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій – Всеукраїнський конкурс-квест «Реформа – шлях до школи моєї мрії» [718].

Проблема опору педагогів-практиків трансформаційним процесам в освіті не є властивою лише для України. Так, описуючи ставлення педагогів усього світу до трансформацій, C. Craig застосовує влучне порівняння: реформи наче водогін, у якому освітні вимоги швидко і вільно надходять до вчителів, але дуже рідко піднімаються назад. C. Craig вивчала ставлення педагогів до 6 реформ, пов'язаних зі стандартизацією освітнього процесу, запроваджених упродовж двох десятиліть в американській середній школі. Авторка описала їхні труднощі під час реформування освітнього процесу, викладені в оповідях, і символізувала провідну думку реформування в освіті таким способом: дані (інформація) – це Бог (Data is [G]od) [735]. M. Mäkinen провів інтерпретаційне феноменологічне дослідження щодо ставлення педагогів до реформи інклюзивної освіти у Фінляндії і зазначив, що, хоча професія вчителя дуже поважана в цій країні, показники професійного вигорання та виснаження вчителів під час реформування мають високий рівень. При цьому опір змінам,

критицизм учителів здебільшого ґрунтується на недостатності їхньої мотивації щодо реформування [754].

В Україні, за результатами дослідження І. Хижняк та І. Вікторенко [747], ставлення вчителів початкових класів до нововведень НУШ змінювалося впродовж трьох років реформи і перейшло від переважно негативного (63,3 %) до переважно позитивного (68,4 %). Причинами таких змін у ставленні вчителів до НУШ стало підвищення рівня поінформованості про реформу, її сутність, безпосереднє сприймання перших результатів. Зміни ставлення в негативний бік обумовлено матеріально-технічними чинниками та традиційним для шкільних педагогів опором новому.

Крім того, дослідниці виявили наявне небажання вчителів початкових класів осягати теоретичні засади, що лежать в основі Концепції НУШ, однак практичну готовність втілювати їх у практику сучасної школи; найбільш поширені метафори, за допомогою яких учителі передають своє позитивне ставлення до НУШ: креативність, ефективність, комфорт. Такі результати, на думку І. Хижняк та І. Вікторенко [747], указують на загальну ефективність реформи НУШ для вітчизняної освітньої системи і потребу організації додаткових заходів на загальнодержавному рівні для подальшого підвищення мотивації вчителів, яка впродовж 3 років реформування виявляє позитивну динаміку.

Важливість діяльнісного підходу для поліпшення ставлення громади і вчителів до реформи НУШ обґрунтовує і Г. Бевз, зазначаючи, що в умовах соціально-політичних змін серед перспектив розвитку закладу загальної середньої освіти ефективними будуть такі: розбудова комунікативного простору в школі, її наснажуюча роль у житті вчителів та учнів, спрямованість на розвиток та підтримку національної ідентичності учасників освітнього процесу, підсилення самодостатності учителів, довіра та щирість у спілкуванні, посилення мотивації вчителів [26, 12].

У цьому зв’язку викликають інтерес оприлюднені МОН України результати інтернет-опитування «Портрет ідеального вчителя очима українців»

(січень 2021 р.). Респондентам пропонувалося оцінити вплив кожного з учасників освітнього процесу на запровадження нових стандартів навчання від 1 (незначний вплив) до 5 (визначальний вплив). За результатами більшість із них дійшла висновку, що саме вчителі є найбільш важливими учасниками освітнього процесу та відіграють головну роль у впровадженні новітніх стандартів. На другому місці – шкільні адміністрації. Найменший вплив, на думку респондентів, мають батьки та представники громадськості.

Повний рейтинг впливовості учасників освітнього процесу:

- вчителі – 2 570 балів;
- адміністрація школи – 2 413 балів;
- Міністерство освіти і науки України – 2 204 бали;
- учнівство – 2 170 балів;
- батьки – 2 035 балів;
- громадськість – 1 694 бали [533].

Відтак дослідження проблеми формування особистості сучасного вчителя відповідно до потреб практики, сучасних змін, що відбуваються в країні та світі, є вкрай назрілим і невідкладним. Актуальність наукових розвідок посилюється також необхідністю осмислення ролі і завдань учителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті Концепції НУШ. Учитель XXI століття – головний двигун, рушійна сила освітньої реформи – реформи, яка вимагає не лише змін змісту навчання, а й самого вчителя.

Вивченню проблеми професійного та особистісного становлення вчителя в різні періоди реформування національної школи присвячені дослідження вітчизняних учених: В. Андрущенка [9], Н. Бахмат [24], Н. Бодруг [65], І. Волинець [150], О. Галюки [171], В. Гусак [202], Ю. Завалевського [221], Л. Ілійчук [255], І. Казанжи [263], О. Кузенко, Л. Мацук [351], З. Мірошник [401; 402; 403], Т. Молнар [411], К. Осадчої [460], О. Степаненко [616], О. Фісун [670], І. Чухан [694], Т. Швець [697] та інших науковців.

Незважаючи на широку представленість проблеми в наукових джерелах, вона залишається недостатньо дослідженою в роки становлення НУШ. Нові

вимоги, що висуваються до особистості вчителя, продиктовані процесами, які відбуваються в суспільстві та освіті. У 2019–2020 н. р. до перших класів в Україні пішли понад 448 тисяч учнів, які навчалися за новим освітнім стандартом. З огляду на це виникає низка запитань: «Чи справдилися надії та сподівання суспільства щодо вчителя НУШ?», «Чи змінились його професійні ролі, якими вони стали?», «Якими компетентностями повинен володіти сучасний учитель?». Не становить сумнівів важливість безпосереднього теоретичного аналізу означених проблем, що і стали предметом наших подальших наукових розвідок.

До основних завдань наукового пошуку стосовно нових професійних ролей учителя НУШ належать такі: дослідити Нову українську школу як галузь майбутньої професійної діяльності педагога; з'ясувати нові професійні ролі та завдання вчителя початкових класів у формуванні та розвитку особистості майбутнього громадянина України; ознайомити з професійними компетентностями, якими має оволодіти вчитель, аби, з одного боку, самому стати конкурентоспроможним, з іншого – бути готовим сформувати учня як конкурентоспроможну особистість, яка несе особисту відповідальність за власне життя та здатна конкурувати на професійному ринку праці; визначити точки сприяння формуванню особистості майбутнього педагога, розвитку його культури, ерудиції. Переконані, що усвідомлення та осмислення самими здобувачами освіти вищеозначених завдань ще на початку навчання у виші забезпечить появу в них соціально значущих мотивів, потреб, інтересів, які виявлятимуться в їхній пізнавальній активності, готовності до повної реалізації в діяльності та в особистому розвитку, що забезпечуватиметься задоволенням від самого процесу і від її результату.

Виходячи з того, що «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями (Концепція НУШ, 2017), постає наступне запитання: як цього досягти?

О. Матвійчук описала цікаву класифікацію поколінь, які змінювали один одного впродовж розвитку суспільства у XX–XXI ст. Так, на зміну поколінням «традиціоналістів» або «ветеранів» (1922–1945 рр.), яким притаманне домінування усвідомлення своїх обов'язків, лояльність, авторитаризм, повага до очільників, прагнення гарно виконувати роботу, приходили «бебі-бумери» (1946–1964 рр.) – оптимісти, зацікавлені в кар'єрному рості, амбітні індивідуалісти, ідеалісти, але також і консерватори, яким бракує оптимізму. Подібно до попереднього покоління, їм властиві повага до авторитетів, вони схильні ставати «трудоголіками». На зміну їм згодом прийшло «покоління X» (1965–1980 рр.), фахівці, які рано стали самостійними, прагнули залишатися працездатними в будь-якому віці, отримати якісну класичну освіту та незалежність. «Покоління X» відзначається креативністю, негативно ставиться до жорстких вимог на роботі, а між родиною та роботою обирає родину.

Наступне покоління «міленіалів» або «покоління Y» – «діти тисячоліття» (1981–1999 рр.) звертають увагу на склад продуктів, часто залежні від моди; не вміють чекати, хочуть багато грошей одразу, майже не ходять до магазинів – все можна знайти в Інтернеті; не хворіють грошима, для представників важливим є включення в сам процес, контроль над власним життям, часом і роботою. Вони вважають за краще працювати в команді, є гарними комунікаторами, випромінюють упевненість у собі та природно поєднують оптимізм з реалізмом. І нарешті нове покоління XXI століття – «покоління Z» – «центеніали» (з 2000 р.) [391]. Моделі, за якими навчали представників попередніх поколінь, продовжує думку О. Матвійчук, на сьогоднішніх першокласниках не спрацюють унаслідок суттєвих відмінностей між поколіннями. Найбільш істотними особливостями покоління центеніалів науковиця [391] називає такі:

– народилися в епоху Інтернету, тому не уявляють життя без нього;

– більше люблять дивитися, а не читати;

– не вивчають лише один чітко визначений предмет: вони звикли до інтердисциплінарного підходу, коли перетинається багато різноманітних

напрямків;

– миттєво отримують інформацію з будь-якої частини світу, тому вчитель перестав вважатися єдиним джерелом освіти;

– швидко перемикають увагу: їм важко зосередитися, щоб вивчити певний матеріал, їм варто часто змінювати види діяльності;

– гіперактивні: не люблять повертатися до однієї справи кілька разів, тому якщо приймають рішення – то вже остаточно;

– цінують безпеку не лише в Інтернеті, але й у реальному житті;

– мрія – стабільність, спокій і добробут;

– толерантні;

– мінімалісти;

– ведуть здоровий спосіб життя;

– знають, як досягти успіху, готові працювати заради успіху.

Образ покоління дітей XXI століття надає можливості ще більшого усвідомлення, що Новій українській школі потрібен новий, успішний учитель із новою філософією, який зможе стати «агентом змін» [441] і буде готовим до того, аби зробити успішним і свого вихованця. Отже, успішний учитель – успішний учень: особистість, патріот, інноватор. Проте досягти цього за допомогою застарілих методів навчання неможливо. Реформа школи передбачає переорієнтацією на принципово нові умови управління освітнім процесом: особистісно орієнтовані, компетентнісні засади; педагогіку партнерства, індивідуальний підхід; широке використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. Із цього випливає, що портрет випускника школи осучаснився відповідно до запитів суспільства, інструменти вчителя – теж. Тож у фокусі дослідження актуалізується запитання: «Чи зміняться ролі вчителя?».

Керуючись міркуваннями, що ролі вчителя обумовлюються його *функціями*, які на нього покладаються, і які він повинен виконувати задля

оволодіння професійними компетентностями, знаннями, уміннями та навичками, насамперед з'ясуємо, якими вони є.

Як відомо, педагогічна діяльність учителя реалізується за допомогою сукупності різноманітних дій, які підпорядковані завданням і змісту навчання та виховання школярів і зумовлюють *функції* (або функції педагогічної діяльності) вчителя. Вони є традиційними і загальновідомими, широко представлені в підручниках, посібниках для здобувачів педагогічних вишу, тому, не вдаючись до їх детального розгляду, лише назвемо їх: інформативна, розвивальна, виховна, орієнтувальна, культурологічна, мобілізаційна, стимулювальна, конструктивна, комунікативна, рефлексивна, організаційна, соціалізуюча, діагностична, управлінська, дослідницька, прогностична, психотерапевтична, рекреаційна, здоров'язберігальна, коригувальна та методична. Усі функції, які виконує вчитель, за В. Семиченко [570], можна розглядати в кількох проєкціях і на різних рівнях: термінальні (функції-цілі), інструментальні (функції-засоби) і операційні (функції-прийоми).

В умовах реформування НУШ *трудові функції* вчителя набули дещо іншого звучання та змістового наповнення і були конкретизовані в першому професійному стандарті в Україні «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [528], затвердженого на національному рівні, а саме: планування і здійснення освітнього процесу; забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти.

Однак у зв'язку із затвердженням у грудні 2020 року Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства нового Професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної

середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [425] професійний стандарт 2018 року втрачає свою цінність.

Відповідно до чинного документа основною метою професійної діяльності є «організація навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування в них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання; процеси навчання, виховання і розвитку учнів є наскрізними. Їх цілісність забезпечується наявністю у вчителя загальних і професійних компетентностей» [425].

До переліку *загальних компетентностей* увійшли: громадянська, соціальна, культурна, лідерська і підприємницька. До переліку професійних компетентностей увійшли: мовно-комунікативна; предметно-методична (додано вперше); інформаційно-цифрова; психологічна; емоційно-етична; компетентність педагогічного партнерства; інклюзивна; здоров'язбережувальна; проєктувальна; прогностична; організаційна; оцінювально-аналітична; інноваційна; здатність навчання впродовж життя; рефлексивна компетентність [425].

І загальні, і професійні компетентності є необхідними для виконання всіх *трудових функцій*, передбачених Професійним стандартом, а саме:

– навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) реалізується за допомогою мовно-комунікативної, предметно-методичної, інформаційно-цифрової компетентностей;

– партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу реалізується за допомогою психологічної, емоційно-етичної компетентностей та компетентності педагогічного партнерства;

– участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища реалізується за допомогою інклюзивної, здоров'язбережувальної,

проєктувальної компетентностей;

– управління освітнім процесом реалізується за допомогою прогностичної, організаційної, оцінювально-аналітичної компетентностей;

– безперервний професійний розвиток реалізується за допомогою інноваційної, рефлексивної компетентностей та здатності навчання впродовж життя.

Відповідно до функцій учителя змінюються і його ролі – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [441]. Вони вже набирають обертів у педагогічній практиці українських навчальних закладів, адаптуючись з іноземних педагогічних методик як професії, посади.

Отже, говорячи про професійне становлення майбутнього спеціаліста, правомірним є акцентування уваги на проблемі «розширення спектра функціонально рольових уявлень вчителя про педагогічну діяльність» [404, 197–201] та опанування низки «потрібних і затребуваних сучасністю нових і деяких «давно забутих» інноваційних ролей в освітній діяльності» [36].

Коло виконуваних учителем ролей значно зросло і дещо змінилось у зв’язку з уведенням в дію «Концептуальних засад реформування середньої освіти» (17 серпня 2016 року) та прийняттям нормативних документів: Прийняття Закону України «Про освіту» (5 вересня 2017 р. № 2145-VIII) та Державного стандарту початкової освіти (21 лютого 2018 р. № 87).

Дослідниця Н. Бирко [36] у своєму науковому здобутку «Ролі сучасного педагога в освітньому просторі» обґрунтовує доцільність запровадження різноманітних рольових позицій сучасного педагога в освітньому просторі. Авторка зазначає, що «проаналізувавши вищезазначені нормативні документи й спираючись на власний досвід (перебування на заходах інноваційних змін, таких як (не)конференції ГО EdCamp, тренінги ГС «Освіторія», Empatia.pro, ГО EdLab тощо), актуальними ролями сучасного педагога поряд із загальновідомими є такі: розробник навчальних програм, презентатор, фасилітатор, тренер, наставник, менеджер, консультант, дослідник, «агент

змін», коуч-тренер, тьютор, ментор тощо. Саме такими ролями має бути наділений учитель НУШ, окрім загальноприйнятих, визначених нормативними документами [36].

Узагальнюючи наукові та суспільні погляди, громадську думку та переконання вчителів-практиків з окресленого предмета дослідження, зупинимось на тих ролях, які активно стали запроваджуватися в сучасних реаліях української освіти, й окремо спробуємо визначити їх сутність і значущість.

Перша роль, що втілюється вчителем у початковій школі, – тьютор, і уявлення про нього допоможуть сформувати такі характеристики, виявлені впродовж наукового пошуку:

1. Тьютор (походить від англ. tutor) – учитель, що веде індивідуальні або групові заняття з учнями. З огляду на це доцільним уважаємо акцентувати увагу на висновку К. Осадчої про те, що сучасна загальнопедагогічна та тьюторська діяльності мають спиратися на принцип індивідуалізації, проте на відміну від впливу вчителя, що переважно спрямований на виконання освітніх завдань, тьютор ставить за мету вдосконалення життєвого шляху особистості дитини [461].

2. Тьютор – це репетитор, наставник, який допомагає у формуванні цілісної особистості через інтеграцію всіх її п’яти сфер: інтелекту, волі, емоцій, духовного і фізичного розвитку за рахунок заохочення і стимулювання їхньої самостійної пізнавальної активності.

3. Тьютор – це спеціаліст із формування майбутнього, який має розгледіти потенціал і змоделювати до нього шлях. Тьютор повинен уважно вивчити соціокультурні очікування батьків щодо освіти дітей, їх активний життєвий досвід, розумові та психологічні особливості. На основі цих досліджень він проєктує тактичну модель, або програму ефективного формування ключових компетентностей і наскрізних навичок, розвитку здібностей і задоволення пізнавальних інтересів [651]. А. Бойко, проводячи чітку межу між роллю вчителя та тьютора в освіті, додає, що тьютор (як

одиниця) – педагог, який об'єднує в процесі формування учнівської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне, цілеспрямовано працює з батьками, а вчитель – це масова професія [68].

4. Тьютор повинен бути філіалом батьків у школі. Він слідкує за соціалізацією, спілкуванням, вихованням; має завоювати таку ж прив'язаність від дитини, яку вона дарує батькам. Його думка неодмінно вагома, а підтримка авторитетна. Для кожної своєї ролі тьютор одягає капелюха: *прораб* прокладає шлях розвитку до покликання; *наставник* проводить дитину до мети; *хороший тренер* ставить правильні досяжні цілі та мотивує; *репетитор* заповнює прогалини у знаннях; *коуч* дає дитині збагнути, що саме є важливим; *заступник мами:* до нього завжди можна звернутися за допомогою; *психолог* підтримує і допомагає подолати труднощі; *адвокат* захищає інтереси дитини [254].

5. Тьютор повинен піклуватися про учня; готуватися до регулярних зустрічей та обговорення певних важливих тем на них; сприймати учня як цілісну особистість з урахуванням його характеру, темпераменту, рівня знань, талантів, інтересів, ціннісних настанов; бути великодушним та уважним; ділитися власним досвідом та знаннями; щиро цікавитися іншими людьми; бути наполегливим; чітко висловлювати власну думку; зосереджуватися не на проблемах, а на їх вирішенні; бути людиною, якій можна довіряти; уміти надихати відповідно до визначених цілей та схиляти до мислення; уміти знаходити в учня прихований потенціал; допомагати відкривати сенс освіти, планувати діяльність, приймати виклики; вміти задавати питання учню, уважно слухати; концентруватися на сильних сторонах підопічного; працювати передусім на майбутнє підопічного [697].

Наближеними до такої думки є погляди А. Бойко, яка звертає увагу на те, що прогресивними тенденціями, на яких базується тьюторство, є толерантність, духовні системи цінностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, людиноцентризм, аксіологічні орієнтири [68]. Останні тези видаються нам важливими у визначенні наступної характеристики тьютора-педагога – наявність

позитивного зворотного зв'язку, який дає змогу оцінити наявні результати на основі порівняння з попередніми, тобто зафіксувати розвиток [461].

6. Тьютор володіє сучасними освітніми технологіями, є фахівцем у своїй педагогічній сфері та може підтримати пошуки свого підопічного в науковій, дослідницькій діяльності [697].

7. На відміну від вчителя-консерватора, який безпосередньо опікується управлінням освітнім процесом і відповідає за передавання певної суми знань, тьютор підтримує навчання, супроводжує самоосвіту, бере участь у пошуку знань, постійно формуючи індивідуальну відповідальність за отримані знання. Тьютор опирається на постійну рефлексію досвіду самоосвіти. Тьюторство здебільшого базується на ідеї сумлінності учня, що прагне знань, і тьютор підтримує та не дає згаснути цьому вогнику, підштовхуючи учня до нових вершин. Дистанційне навчання надає можливість використовувати весь потенціал тьюторства [689, 52].

Спираючись на дослідження окремих науковців та практиків, а також матрицю тьюторських компетенцій, яка була розроблена в межах проєкту Certi MenTu (Certification of Mentors and Tutors) такими європейськими країнами, як Великобританія, Кіпр, Швеція, Австрія, Польща та Греція, Т. Швець, директор програми в International Academy of Tutoring, конкретизувала особистісні компетенції, які є важливими для тьютора, а саме: адаптивність; гнучкість; готовність допомагати; особиста ефективність в складних та нестандартних професійних ситуаціях; компетенція конфліктології; відповідальність; особиста організованість та вміння планувати; саморозвиток та особисте зростання; здатність до пошуку рішень; ефективна комунікація; стресменеджмент; таймменеджмент; володіння сучасними інформаційними технологіями [697].

Тьютор, зазначає О. Степаненко, – компетентна особа в тій галузі знань, до якої вона вирушає з підопічним. Однак знання тут не найважливіші, тьютор не повинен бути альфою та омегою. Як досвідчений мандрівник, він може разом із початківцем увійти в невідому для них обох територію, щоб показати, як можна по ній пересуватися, як з нею знайомитися. А головне, як отримувати

задоволення від подорожі в самому собі, задоволення від нових відкриттів. А щоб це було можливе, тьютор має знати власні сильні і слабкі сторони [616].

Виникає питання, чи кожен може стати тьютором? Відповідь може бути різною. Однак важко собі уявити, щоб учитель не мав компетентностей вихователя. К. Осадча [460] у своєму дослідженні визначає п’ять відправних пунктів, які дозволяють зрозуміти готовність і бажання ставати тьютором:

1. Створення партнерських взаємовідносин, які спираються на довготривалу, стабільну співпраці двох сторін. У цих відносинах тьютор щиро прагне досягнення успіхів свого партнера та неустанно допомагає йому в цьому. Його діяльність схожа на «пошуки найкращого в людині», яка ґрунтується на створенні таких умов, коли підопічний відкриває у собі щось більше, незвичайні можливості. У зв’язку з цим тьютор зосереджує увагу на прагненнях, схильностях підопічного, вказує йому нові перспективи, допомагає визначити цілі та підтримує в їх досягненні. Така підтримка дозволяє визначати в майбутньому ще більше амбітних цілей, а тьютор у разі їх недосягнення не той, хто звинувачує в помилках, а в бесідах допомагає зрозуміти, як їх можна виправити та нагадує про прагнення, бажання.

2. Уміння показати підопічному бачення успіху. Пов’язане це з визначенням сміливих та складних цілей, а в результаті – перехід до сміливих дій. Необхідною тут є допомога у відкритті мрій та віра в те, що неможливе може ставати можливим.

3. Відкриття тьютором самого себе. Зміна мислення, відмова від старих схем власної діяльності: наприклад, сталого контролю, переконання в свої правоті, а також винайдення в собі нових можливостей.

4. Трансформація в мудрого партнера, який навчився уважно слухати та задавати відповідні питання. Такі вміння допомагають відкрити приховані думки (через непевність чи нерозуміння самого себе) та спрямувати спільні дії в напрямку успіху.

5. Постійне покращення якості спільних дій, підвищення власної майстерності в процесі тьюторської роботи.

Ми поділяємо думку Т. Швець [697], що тьютором стає той, хто хоче цього, прагне, готовий до розвитку в собі вміння до авторефлексії (розуміння самого себе, праця над собою, самосвідомість); уміння говорити про цінності (без моралізації, нав'язування своєї думки); уміння вести діалог як намір зрозуміти іншого (не дискусія, не переконання).

Узагальнюючи всі грані поняття «тьютор», висвітлені вище, надалі будемо користуватися таким визначенням цього поняття стосовно ролі вчителя НУШ:

Тьютор – репетиторська роль учителя, який допомагає у формуванні цілісної особистості здобувачів освіти через інтеграцію інтелекту, волі, емоцій, духовного і фізичного розвитку в процесі побудови їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, має високий рівень фахової спроможності та дослідницької компетентності, діє на засадах партнерства та заохочення самостійної пізнавальної активності, має розвинену здатність до саморефлексії.

Наступний іншомовний термін, що приходить у нашу педагогічну практику – *фасилітація* (англ. facilitator, від лат. Facilis – «легкий, зручний»), метою якої є організація ефективної роботи учнів на засадах гуманізму, особистісного саморозвитку, конструктивної взаємодії; фасилітатор вирішує двояке завдання, з одного боку, він сприяє комфортній атмосфері, а з іншого – плідному обговоренню проблеми. Це специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, що має за мету допомагати учню в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей. Він допомагає актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри. Із групового погляду, фасилітатор – той, хто допомагає групі зрозуміти загальну мету і підтримує позитивну групову динаміку для досягнення цієї мети в процесі дискусії, не захищаючи при цьому

одну з позицій або сторін. У групових тренінгах тренера, працюючого в стилі фасилітації, нерідко визначають як диригента [679].

Фасилітація – це організація й управління процесом обговорення певних питань (тем) у групі людей. Його мета – організувати спілкування всіх учасників обговорення з нейтральної сторони, налагодити ефективний обмін думками в такий спосіб, щоб зіткнення думок перейшли в конструктивне русло, розбіжності були успішно подолані і прийнятне рішення було вироблено.

На думку О. Фісун, фасилітатор – це фахівець, який не зацікавлений у підсумках обговорення, із якимось конкретним рішенням, не представляє інтереси жодної з груп-учасників чи персоналій і не бере прямої участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань і є радше супровідником навчальної групи в їхньому особистому розвитку [670].

Фасилітатор – це вчитель, який стимулює та скеровує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів, підтримує прагнення до самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку.

Роль педагога-фасилітатора Н. Бирко вважає дуже актуальною сьогодні, бо до формули НУШ одним із компонентів належить педагогіка партнерства, більше уваги надаватиметься партнерській взаємодії через діалог, багатосторонню комунікацію вчителя з учнями та їх батьками, тобто співпраці в групі, команді. І саме процес фасилітації має на меті забезпечення успішної комунікації в групі людей [36]. Фасилітація навчання – допомагати, полегшувати, сприяти, створювати умови для організації спілкування всіх учасників обговорення проблеми, налагоджувати ефективний обмін поглядами під час самостійного пізнання дійсності в такий спосіб, щоб «зіткнення думок перейшли в конструктивне русло, розбіжності були успішно подолані, і прийнятне рішення було вироблено консолідовано» [220, 119]. Учитель виконує функцію не інформатора, а фасилітатора, який організовує роботу учнів, сприяє розвитку їх особистісних якостей, допомагає ідентифікувати проблеми і приймати рішення.

У своєму науковому доробку «Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен» О. Фісун [670] визначає такі умови фасилітації: проблемність навчання; глибока довіра педагога до учнів, їх можливостей; повага до учнів; толерантне ставлення до учнів, розуміння їх реакцій; забезпечення учнів інформаційними, дидактичними, матеріально-технічними ресурсами.

В. Гусак зауважує на те, що в контексті реформ сучасної української школи роль фасилітатора потребує від педагога певних умінь: уважно слухати, спостерігати і запам'ятовувати як хід подій, так і стиль поведінки учнів; налагоджувати просту і плідну комунікацію між членами навчальної групи; аналізувати і коригувати дії учнів; діагностувати і заохочувати ефективну (коригувати неефективну) поведінку; сприяти створенню моделі ефективної поведінки; забезпечувати зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу, не використовуючи при цьому «наступальних» і «оборонних» форм спілкування; знаходити та активізувати конструктивні моделі поведінки при внутрішньогруповій взаємодії; активізувати подібні моделі у міжгруповій роботі; викликати довіру учнів, бути терплячим; бути справедливим, обирати нейтральну позицію при оцінюванні роботи [202].

Здатність учителя забезпечити таку взаємодію та співпрацю з учнем (і не лише – із батьками, вчителями), готовність позитивно впливати, активізувати, стимулювати процес навчання та виховання є підґрунтям його успішної професійної діяльності, побудованої на засадах педагогіки партнерства, яка складає одну з дев'яти ключових компонентів формули НУШ.

Уважаємо за потрібне додати кілька основних принципів цього підходу**:** «діалог–взаємодія–взаємоповага»; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей), бо вони поряд з іншими раніше викладеними є вузловими для забезпечення ефективної групової комунікації.

Узагальнимо визначення фасилітатора як ролі вчителя НУШ.

Фасилітатор – партнерська роль вчителя НУШ, що полягає у володінні комунікативними стратегіями, техніками колаборації та запобігання конфліктів і реалізується шляхом створення й підтримання сприятливого емоційного фону, позитивної колективної динаміки в процесі дискусій та обговорень.

Ще одна посада, яка з'явилась у світі на початку XXI ст. та зберігає в назві іноземне звучання, – *коуч* (від англ. coach – тренер). Коуч – людина, яка не дає готових знань або інструкцій, вона спеціалізується на вмінні ставити «правильні» запитання, які допомагають іншому самому визначити свої цілі, результат і знайти найкращі способи їх досягнення, користуючись власними ресурсами – внутрішніми джерелами: набутими знаннями, інтелектом, логікою, інтуїцією, емоціями. Коуч – це фахівець, який спеціалізується на розвитку вміння досягати поставленої мети [483]. Коуч допомагає досягти поставленої мети, знайти відповіді на власні запитання підопічних, він відпрацьовує до автоматизму різні життєві ситуації та ситуації в професійному контексті, тобто це тренер, здатний зробити з людини чемпіона, і загалом коучинг можна інтерпретувати як виховання переможців.

Коучинг – інструмент особистісного й професійного розвитку, формування якого почалося в 70-х роках XX століття. Джерела коучингу лежать у спортивному тренерстві, позитивній, когнітивній й організаційній психології, в уявленні про усвідомлене життя й можливості постійного й цілеспрямованого розвитку людини [689]. Поширене воно здебільшого в бізнес-середовищі, де цілей досягають сформовані особистості. Тому, на думку фахівців, його краще застосовувати з дітьми старшими за 16 років і не доречно – відносно молодших школярів.

Більш поширене в нашій педагогічній літературі поняття *«ментор»:* так у західній традиції називають особу, яка передає знання і досвід. У контексті педагогічних посад «ментор» як термін почали використовувати в значенні синоніма до слів «учитель», «порадник», «наставник», «консультант». Людина, що має інтерес у розвитку знань, умінь, навичок і міжособистісних стосунків.

Завдання ментора – допомагати тоді, коли виникає прохання про допомогу» [202]. І хоча ці два терміни часто вживаються як синоніми, є доволі суттєва відмінність між наставниками та менторами. Перший призначається, щоб допомогти досягнути цілі групи, колективу, установи, закладу, компанії. Другого можна вибрати, щоб досягнути індивідуального зростання. Знаходячись у цій ролі, учитель встановлює інтенсивність і напрям навчання, заохочує учнів до участі в навчальній діяльності, дає поради, рекомендації щодо способів і засобів виконання учнями тих чи тих необхідних для навчання дій і операцій, демонструє зразки нової чи складної для учнів діяльності. Коли учні відчувають складність у висловленні власної думки, ментор може заохочувати їх, обережно підштовхуючи. Він приходить на допомогу, коли учні втрачають логіку або почуваються невпевнено під час дії або виступу. Ментор завжди готовий підтримати учня в його просуванні до успіху. Однак учитель-ментор допомагає школярам лише тоді, коли це необхідно, адже його завданням є максимальне сприяння підопічним на шляху досягнення ними самостійних позитивних результатів.

У вітчизняну гуманітарну сферу поняття «наставник» прийшло із Західної школи. Саме таким було ім’я особи, якій доручив на виховання свого сина Телемаха Одісей на час своєї тривалої подорожі. Ментор був мудрим і довіреним радником Одісея. Саме таким способом від давніх переповідок поняття «mentor» – «наставник» прийшло до наших часів. Попри міфічні історії концепція наставництва правдиво сягає своїми коренями у світ античної Греції. Сократ та інші філософи брали на себе роль наставника для тих молодих людей, які демонстрували значні лідерські здібності. Навзаєм їхні підопічні погоджувалися з часом стати наставниками для інших. Згодом ідея співставлення досвіду та його передачі молодому поколінню перейшла і на виробництво, та втілилася за часів Середньовіччя у формі стосунків «майстер–учень». Наставник приймав здібного учня і розкривав йому всі аспекти своєї роботи [679].

У вітчизняній практиці наставництво розвинулося в масовий рух у системі професійно-технічної освіти та виробничого навчання (з кінця 50-х років). Наставництво можна трактувати як шефство досвідчених працівників над молодими, які тільки навчаються та входять в робочий колектив [164]. Загалом наставництво є складним та багатогранним процесом, у якому наставник може переймати на себе наступні ролі: тренер, довірена особа, друг, провідник, слухач, партнер, натхненник, вчитель [738].

Проаналізувавши різні підходи до визначення наставницької ролі вчителя НУШ, узагальнимо їх у визначенні коуча-ментора.

Коуч-ментор – наставницька роль учителя НУШ, що полягає у володінні сугестопедичними техніками і реалізується через здатність подати здобувачам освіти нову інформацію як уже відому раніше, яку потрібно лише пригадати, а також у здатності усувати бар'єри нерозуміння навчального матеріалу та низької мотивації до навчання здобувачів освіти.

Досліджуючи функції сучасного вчителя НУШ, не менш важливою серед інших визначаємо безперервний професійний розвиток. Аби реалізувати його на практиці, у контексті вищесказаного, вчителю необхідно оволодіти компетентністю «здатність до навчання впродовж життя», що позначає здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у межах наставництва, супервізії тощо) [425]. На жаль, проблема наставництва в Україна на сьогодні ще не отримала повномасштабного розвитку. Уважаємо, що одним із поштовхів до розвитку наставництва стане інновація Закону «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) про педагогічну інтернатуру для молодого вчителя. У її межах він чи вона отримають наставника, який буде зобов'язаний надавати консультації молодому фахівцю та допомагати йому стати успішним вчителем. Наставник отримуватиме додаткову 20 % надбавку [227]. Проте вчителям треба бути підготовленими до того, щоб наставляти молодших колег. Тож інститути післядипломної педагогічної освіти взяли участь в онлайн-тренінгу «Педагогіка початкової школи: фінський досвід» [181].

Н. Бирко назвала цю роль учителя – роль «*агента змін»*. На думку дослідниці, цією роллю має бути наділений кожен український педагог, який готовий змінюватися, учитися і впроваджувати в свою освітню діяльність продуктивні інновації. «Агентом змін» є український вчитель, що надихає, заохочує та проводить постійний аналіз і рефлексію, ініціює різноманітні альтернативи в практиці, сприяє процесу змін і розвитку класу / школи. Роль «агента змін» прийшла в освіту з діяльності руху відповідального вчительства ГО EdCamp, яка здійснює підвищення кваліфікації українських педагогів у новому дискусійному форматі для поширення нових методик, інноваційних технологій, які будуть використовуватись у Новій українській школі. Місія «агента змін» у тому, щоб долучити якомога більше своїх колег до змін, до навчання впродовж життя, до інноваційних форм мислення в роботі з дітьми «покоління-Z» [36].

Отже, «*агент змін» – інноваційно-акмеологічна роль учителя НУШ, що реалізується через високу мотивацію та здатність до вибору шляхів професійного й особистого саморозвитку та самовдосконалення, формування власного професійного іміджу, співпраці з різними соціально-освітніми інституціями для постійної інноватизації освітнього процесу.*

Наступна роль сучасного вчителя бере свої корені з XII століття і походить від старофранцузької в значенні «роздумувати» – *едвайзер*. Наприкінці XIV ст. це поняття набуває іншого значення – «давати поради». Тож едвайзер – це радник або консультант, викладач, який виконує функції академічного наставника здобувача освіти. Він сприяє у виборі його траєкторії навчання (формуванні індивідуального навчального плану), допомагає особистісному зростанню; представляє академічно-етичні інтереси студентів і бере участь в підготовці всіх необхідних інформаційних матеріалів з організації навчального процесу, допомагає підтримувати традиції в студентській культурі конкретного університету [760].

Радники потрібні не лише здобувачам освіти, а й учням. Як правило, едвайзер – людина з більшими і глибшими знаннями в конкретній галузі [301].

У такому разі для вчителя початкових класів ситуація ускладнюється тим, що він переважно сам викладає навчальні дисципліни, тому має бути добре освіченим не лише в одній, на відміну вчителів-предметників. Ураховуючи вікові та психологічні особливості школярів молодшого шкільного віку, учитель початкових класів, він же і вчитель-консультант, виступає для учнів і своєрідним «ресурсним центром», і «швидкою допомогою», який готовий за потреби і бажання останніх надати необхідну інформацію або джерела, яких їм не вистачає для виконання навчальних дій, або запропонувати допомогу. Його обов'язком є забезпечення навчального процесу та участі учнів всім необхідним і вчасно. Однак він не повинен надавати багато інформації сам, знову породжуючи проблему «фаршированої риби» [441]. Завданням педагога НУШ як едвайзера є викликати в учня жадобу пізнання, озброїти його необхідними знаннями щодо отримання їх упродовж усього життя.

Едвайзер – консультаційно-дорадча роль учителя НУШ, що полягає в глибокій обізнаності з освітніми, науковими, соціальними ресурсами, механізмами отримання інформації з різних джерел та прагненні допомогти здобувачам освіти в набутті додаткових знань та компетентностей.

У науковому дослідженні Н. Бирко наявні відомості й про інші інноваційні ролі вчителя, які співвідносяться із запровадженням Концепції НУШ:

– роль *презентатора*, яка поступово набуває освоєння в сучасній школі: «функція ролі презентатора полягає в ознайомленні когось із чимось. Кожен учитель має володіти вміннями створювати презентації, знати й дотримуватися вимог до оформлення презентацій відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів певного класу, студентів певного профілю, слухачів курсів інститутів післядипломної педагогічної освіти. Форма навчання за допомогою презентацій – це переважно одностороння комунікація, яка служить для ознайомлення педагогом з інформацією певної групи осіб за допомогою візуальних засобів навчання. Така інформація може подаватися у

вигляді схем, таблиць, блоків, малюнків, роликів, тощо для кращого сприйняття та запам'ятовування;

– важливими змістовими лініями Типової освітньої програми початкової освіти є змістові лінії «Досліджуємо медіа» і «Досліджуємо мовлення». Це означає, що вчитель початкової школи повинен добре виконувати роль *дослідника*, яка передбачає більші можливості практичного застосування теоретичних знань. Успішне застосування педагогом ролі дослідника сприятиме продуктивній співпраці з учнями в написанні наукових робіт, здійсненні довготривалих проєктних робіт тощо. Ми повністю погоджуємося з науковицею і додамо, що в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» учитель разом з учнями кожного уроку виступають дослідниками, застосовуючи специфічні методи пізнання природи: спостереження, дослід, практичну роботу [36].

Загалом, погоджуючись із виокремленими Н. Бирко додатковими ролями вчителя, для педагога НУШ уважаємо за доцільне сформулювати їх таким способом:

Медіапедагог – цифрова методична роль учителя НУШ, який має володіти медіаграмотністю, знати техніки ідентифікації фейкової та пропагандистської інформації, уміти використовувати весь електронний, мультимедійний та цифровий освітній контент під час формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти.

Дослідник – науково-допоміжна роль учителя НУШ, яка реалізується через здатність до планування, організації та проведення наукового пошуку в теоретичному та практичному аспектах, релевантного узагальнення його результатів, визначення їх ефективності та впровадження у власну професійну практику, а також спроможність мотивувати та організувати проєктну діяльність здобувачів освіти на засадах культури наукового пошуку.

У п. 1.1 було зазначено, що 23 грудня 2020 року Кабінет Міністрів України затвердив план заходів із реалізації Національної стратегії безпечного і здорового освітнього середовища в Новій українській школі на 2021 рік. Тож

можна припустити, що, окрім названих вище ролей, учитель початкових класів оволодіває ще однією інноваційною роллю – «*медика».* Ми беремо цю роль учителя НУШ у лапки, бо її назва вжита в переносному значенні і не полягає в набутті медичних кваліфікацій.

«Медик» – лікувальна роль, що позначає володіння колом медичних знань та вмінь, необхідних для надання в разі необхідності домедичної допомоги учасникам освітнього процесу, колегам, іншим людям.

Тож в умовах реформування НУШ учитель має бути не лише наставником та єдиним носієм знань, а й поєднувати у своїй професійній діяльності ролі коуча, фасилітатора, тьютора, ментора тощо задля забезпечення в освітньому просторі персонального шляху реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Однак привертають увагу й інші думки вчителів-практиків [210], які не погоджуються з тим, що це ролі. Вони схиляються до того, що це насамперед інструменти, які потрібні педагогу.

Так, фасилітацією займається кожен учитель, коли допомагає групі дітей порозумітися між собою. Тьютор повинен бути готовим розвинути здібності дитини, які допоможуть їй подолати труднощі за відсутності самого тьютора. Коуч повинен уміти задавати коучингові запитання, які передбачатимуть рефлексивну відповідь, а також уміння ставити цілі (зокрема, командні), планувати роботу та досягати намічене. Найголовніше в чому дійшли згоди вчителі – це, навіть, і не інструменти, а відносини, які мають панувати між усіма суб'єктами освітнього простору початкової школи: учителем, учнем, учнями, колегами та батьками. Водночас застерігають учителі, слід пам'ятати про те, що всі інструменти, підходи, які є в арсеналі вчителя, мають відповідати запитам дитини вже сьогодні. Оскільки справедливою є думка, що саме школа і вчитель мають підлаштовуватися під учня, його потреби, запити і прагнення, а не навпаки.

Вищеозначені аспекти дозволили дійти таких висновків:

1. Ролі вчителя НУШ визначаються його функціями, закладеними в Професійному стандарті вчителя початкових класів і Концепції НУШ, та

корелюють між собою; вони є значно ширшими за функції і ролі вчителя традиційної школи.

2. Виконання вчителем різних ролей залежно від потреб насамперед учнів, які посідають центральне місце в освітньому процесі, та самих умов, у яких він протікає, розширюють можливості й одних, і других.

3. Виконання трудових функцій передбачає реалізацію вчителем певних професійних компетентностей, які так само потребують від учителя вибору (або зміни) професійних ролей (подібно до методики Едварда де Боно «Шість капелюхів»). Залежно від ролі, яку він виконує, учитель покращує навчальні результати учнів, формує культуру своїх учнів, зміцнює свій авторитет і вплив на дітей.

4. Зміна професійних функцій і ролей вимагає від учителя наявності певних здібностей, професійних та особистісних якостей, тож актуалізується питання його індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення, здатності навчатися впродовж життя.

5. Задекларовані Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування освіти «Нова українська школа» зміни – оновлення його функціональних обов'язків та ролей, зумовлюють модернізацію професіограми вчителя, що насамперед передбачає необхідність інноваційних змін у підготовці вчителя як у вишу, так і в системі післядипломної освіти.

6. До нових професійних ролей вчителя НУШ належать такі: тьютор, фасилітатор, коуч-ментор, едвайзер, «агент змін», медіапедагог, дослідник, «медик».

2.3. Інтеграційна компетентність учителя початкових класів: зміст і структура

Як було зазначено в п. 2.2, сучасні модернізаційні процеси, що відбуваються в Новій українській школі та пов'язані із запровадженням

компетентнісного підходу в освіті, визначають необхідність формування в молодших школярів цілісної картини світу і наукового світогляду. У руслі цих ідей актуалізації зазнає оновлення система підготовки майбутніх фахівців на засадах компетентнісного та інтегративного підходів (саме вони сьогодні визначають діяльність сучасної початкової школи) задля забезпечення цілісного й системного засвоєння теоретичних знань, практичних умінь і навичок у цілісному педагогічному процесі.

Вирішення проблеми визначення інтеграційної компетентності як найважливішого феномена та складника професійної підготовки вчителя НУШ передусім обумовлює необхідність визначення вихідних понять: «компетентність», «професійна педагогічна компетентність», «професійна компетентність учителя початкових класів», «предметна компетентність», «методична компетентність».

Вища педагогічна школа покликана забезпечити успішне проходження кожним студентом власної траєкторії професійного становлення та зростання майбутнього вчителя, який матиме високу професійну компетентність, розвинені творчі здібності, дослідницькі вміння, духовно-моральні цінності, буде ерудованим, ініціативним, конкурентоспроможним на світовій арені, готовим до рефлексивної діяльності і постійного самовдосконалення, спроможним виховати майбутнє покоління, здатне креативно мислити, нестандартно підходити до життєвих ситуацій, виявляти пізнавальну активність, ініціативу, критично аналізувати власні дії [107].

Важливим є відзначити, що 15.01.2018 року Міністерством освіти і науки України було затверджено Типову освітню програму організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. Актуальність її полягає в необхідності підготовки вчителя Нової української школи до реалізації освітньої політики держави шляхом опанування новітніх практик, технологій, методик, форм, методів професійної діяльності на засадах інноваційних освітніх підходів з урахуванням потреб педагогів, держави та глобалізованого світу [639].

Відтак найважливішою характеристикою фахівця, готового до здійснення професійної діяльності, самостійного, відповідального виконання професійних функцій, є його професійна компетентність. Узагальнення представлених у довідкових та наукових джерелах міркувань щодо сутності поняття «компетентність» надало підстави зробити такі висновки:

- компетентність – це оцінка досягнення попередньо заданої норми, тому є реальною (стосується особистості «тут і зараз»); результативний блок, сформований у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками і вказує на здатність, схильність та готовність індивіда до виконання певного виду діяльності;
- компетентність є інтегративною особистісно-діяльнісною категорією, яка формується в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, пізнавальних та практичних умінь і навичок, способів діяльності, мотивації, ставлення, цінностей та етичних норм, емоцій та вольових зусиль у процесі діяльності стосовно кола предметів і процесів певного виду діяльності. Зроблені нами раніше кроки щодо уточнення змісту базового поняття «компетентність» створили логічний перехід до інтерпретації феномена «професійна компетентність учителя початкових класів» [101].

Разом із глибиною та різнобічністю наукових підходів до визначення поняття «компетентність» наявність нормативної бази в галузі освіти вказує на необхідність спиратися на визначення ключових понять, подані в цих документах:

– «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [235];

– «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [228].

Друге визначення вказує на стрижневе значення професійної орієнтації певної компетентності, тому, спираючись на ці визначення загального поняття «компетентність» перейдемо до наступного – «педагогічна компетентність» або «професійно-педагогічна компетентність».

Профілі базових компетентностей педагогічних працівників початкових класів, подані в «Типовій освітній програмі організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників» [639], містять основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні компетентності, необхідні для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування початкової освіти:

– професійно-педагогічна компетентність – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища тощо;

– соціально-громадянська компетентність – розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (зокрема екологічних) проблем людства і можливостей власної участі в їх розв'язанні, усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності тощо;

– загальнокультурна компетентність – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва тощо;

– мовно-комунікативна компетентність – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, уміння вислуховувати, відстоювати власну позицію тощо);

– психологічно-фасилітативна компетентність – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини;

– підприємницька компетентність – уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя;

– інформаційно-цифрова компетентність – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб [639].

Професійно-педагогічну компетентність сучасного педагога В. Сидоренко визначає як інтегральну характеристику особистості, що включає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних, поліфункціональних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних інваріантів, зокрема спеціальних педагогічних здібностей, властивостей, особистісних якостей (темпераменту, інтелекту, нахилів, переконань, потреб, настанов) тощо, акмеологічної професійної позиції, які забезпечують професійний розвиток педагога шляхом формальної, неформальної, інформальної освіти, готовність здійснювати інноваційну високопродуктивну професійно-педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах. Професійно-педагогічна компетентність є складовою професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості, тобто інтегрованим показником діяльнісної та індивідуально-особистісної сфери педагога [574].

В. Сидоренко [574] пропонує інший погляд на структуру професійно-педагогічної компетентності. Дослідниця вважає, що своєрідним базисом, основою професійно-педагогічної компетентності, є метакомпетентності або метапредметні компетентності (від англ. key competencies), що є її ключовими, надпредметними, поліфункціональними, інваріантними структурними компонентами, які складають суспільно визначений комплекс універсальних знань, умінь, ставлень, цінностей для компетентного вирішення міжпредметного кола проблем, забезпечують професійний розвиток фахівця, дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і сприяють особистому успіхові.

До основоположних характеристик метакомпетентностей дослідниця зараховує такі: наявність особистісних смислів, мотивації, спроможність і готовність до професійно-педагогічної діяльності, ціннісну зорієнтованість, ставлення; процесуальність, результативність, системність. Метапредметні

компетентності інтегрують предметні компетентності (від англ. subject competencies), охоплюють професійно значущі предметні навички та характеризують професійно-педагогічну діяльність сучасного фахівця. Так, В. Сидоренко пропонує трирівневу ієрархію компонентів структури професійно-педагогічної компетентності педагога. Вона набуває такого схематичного вигляду: метапредметні компетентності, предметні компетентності, компетенції [574].

До дефініції поняття «професійна компетентність» Л. Петухова [486] виділила такі наукові підходи: особистісно-діяльнісний, системно-структурний, знаннєвий, культурологічний, особистісно-орієнтований, комплексний. Дослідниця обрала комплексний підхід до визначення та розроблення структури професійної компетентності вчителя початкових класів, охарактеризувавши в структурі поняття такі компоненти:

1. Досвід: знання (теоретичних і методологічних основ фундаментальних, соціально-гуманітарних та професійно орієнтованих дисциплін; методик викладання професійно орієнтованих дисциплін тощо); уміння (гностичні, аналітично-пошукові, проєктивні, комунікативні тощо); навички (набуття інформації, культури мовлення, адекватного сприйняття дійсності тощо).

2. Особистісні якості: сформованість творчого критичного мислення, загальної та професійної культури й світоглядних основ, розвинена пам’ять, здатність до емпатії тощо.

3. Спрямованість: зорієнтованість на професію вчителя початкової школи, готовність до творчої роботи в школі, соціально значуще ціннісне ставлення до подій, людей, дітей, до себе, а також професійні інтереси, бажання, потяги, ідеали тощо.

4. Рефлексія: самоаналіз, самоспостереження, самооцінка своїх дій і вчинків; співставлення, осмислення педагогічних завдань і соціально-педагогічних ситуацій; адекватно реагувати на зміни; здатність до самовдосконалення та самореалізації в змінюваному об’єктивному середовищі тощо.

І. Хижняк [677] розглядає структуру професійної компетентності вчителя початкових класів із системно-структурних позицій і характеризує цей феномен як цілеспрямовану кореляцію предметних та надпредметних (наскрізних) компетентностей. До предметних, на думку дослідниці, входять соціально-гуманітарні, фундаментальні та методичні компетентності вчителя, а групу наскрізних складають комунікативна, інформаційно-комунікаційна, діагностична та акмеологічно-рефлексивна.

Поняття «професійна компетентність вчителя початкових класів» С. Стрілець і Т. Запорожченко [622] трактують «як особистісне утворення, що виявляється в здатності до професійної діяльності, до організації освітнього процесу в початковій школі відповідно до сучасних вимог, у спроможності результативно вирішувати професійні завдання, що виникають в освітньому процесі початкової школи.

В аспекті досліджуваної проблеми привертають увагу наукові висновки С. Скворцової. Дослідниця систематизувала досвід вітчизняних та іноземних учених, які присвятили свої праці сутності й змісту формування професійної та методичної компетентностей майбутніх учителів, що дозволило їй запропонувати авторське трактування понять «професійна компетентність учителя початкових класів», «професійна компетентність учителя математики», «методична компетентність учителя математики» [595]. Так, «професійну компетентність учителя» дослідниця визначає як:

– професійна компетентність – це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності;

– професійна компетентність – це єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності;

– професійна компетентність – це спроможність результативно діяти, ефективно розв’язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [595].

С. Скворцова [595] наголошує і на тому, що професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових та спеціальних

компетентностей. Авторка їх розглядає як ієрархічні рівні-щаблі компетентності, що виявляються в усіх компонентах структури фахової компетентності вчителя: професійно-діяльнісному, комунікативному і особистісному. Ключовий рівень означених компетентностей необхідний людині будь-якого фаху для ефективного функціонування в навколишньому середовищі, базовий – вчителям будь-якого предмета, а спеціальний – педагогам, що викладають певний предмет.

С. Скворцова запропонувала різнорівневе трактування поняття «професійна компетентність вчителя математики», як-от:

– властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації освітнього процесу на рівні сучасних вимог;

– єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної: математичної, психолого-педагогічної та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності;

– спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають під час навчання учнів математики [598].

Наше звернення до вищеназваних та інших експериментальних досліджень І. Акуленко [358], О. Бігич [38], І. Вікторенко [101], Я. Гаєвець [170], Н. Глузман [176], Т. Запорожченко [622], Л. Петухової [486], С. Скворцової [598], С. Стрілець [622], І. Хижняк [675] та інших надало можливість з'ясувати, що для нашого дослідження більш доцільним буде використання системно-структурного підходу до дефініції професійної компетентності вчителя початкових класів, бо це уможливить виокремлення ієрархічних рівнів у структурі інтеграційної компетентності, яка є міждисциплінарним утворенням, що об'єднує різні базові та предметні компетентності і відповідно містить їх певну підпорядкованість.

Однак системно-структурний підхід передбачає виокремлення підпорядкованих елементів, тоді як із попереднього викладу видно, що, характеризуючи професійну компетентність учителя початкових класів із системно-структурного боку, учені по-різному дефінують компетентності

нижчого рівня, пор.: метапредметні та предметні (В. Сидоренко [574]); предметні (соціально-гуманітарні, фундаментальні, методичні) та надпредметні (І. Хижняк [675]); ключові, базові та спеціальні компетентності (предметно-теоретичні, дидактико-методичні тощо) (С. Скворцова [595]) тощо. Відтак у сучасній науковій думці немає усталеного підходу до номінування компетентностей першого порядку, що утворюють професійну компетентність учителя початкових класів, тоді як у межах нашого дослідження ці терміни є важливими, адже, за аналогією до професійної компетентності, інтеграційна компетентність учителя НУШ також має ієрархічну компетентнісну структуру.

Привертає увагу класифікація компетентностей українських учених (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та ін.) [299], що стосується майбутнього педагога і побудована на загальносвітових підходах до визначення та класифікації компетентностей:

1. Ключові компетентності, необхідні для будь-якої професійної діяльності: навчальна, соціальна, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, підприємницька.

2. Галузеві, що відображають специфіку педагогічної діяльності загалом, студент набуває в ході засвоєння змісту того чи того циклу навчальних дисциплін на всіх курсах університету.

3. Предметні, які є сукупністю знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення, їх набуває студент у ході вивчення того чи того предмета на всіх курсах університету.

У колективній монографії [299] дослідники зазначили, що показники галузевої компетентності визначаються для кожного предмета, вони розвиваються для кожного року навчання, ґрунтуючись на предметних компетентностях, і є стадіями, рівнями їх набуття.

У ракурсі нашого дослідження така класифікація компетентностей майбутнього педагога видається найбільш доцільною, тож професійну педагогічну компетентність будемо номінувати галузевою, а всі

компетентності, набуті в межах одної навчальної дисципліни, – предметними. Виникає також питання розмежування предметних компетентностей, яких набувають студенти на заняттях із базових дисциплін (фундаментальних), дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів. Уважаємо, що найбільш прийнятними їх дефініціями в межах нашого дослідження виступатимуть такі: предметні базові, предметні психолого-педагогічні, предметні методичні компетентності.

Водночас інтеграційну компетентність можна віднести до предметних лише за умови набуття її в межах окремої дисципліни («Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"»), однак і в цьому разі вона буде мати міжпредметний характер. Відтак уважаємо за доцільне уточнити професійну компетентність учителя початкових класів НУШ зі структурного боку таким способом (рис. 2.1):

Рисунок 2.1. Ієрархія компетентностей майбутнього вчителя початкових класів

На засадах системно-структурного підходу уточнимо поняття в аспекті нашого дослідження таким способом: *професійна компетентність учителя початкових класів НУШ – особистісний феномен, що є результатом фахової*

підготовки й утворюється шляхом цілеспрямованого поступового опанування предметних базових, предметних психолого-педагогічних, предметних методичних і міжпредметної методичної компетентностей та набуття навичок їх кореляції в освітньому процесі закладу вищої освіти і в практиці професійної діяльності в початковій школі.

Надалі вважаємо за потрібне докладніше розглянути сутність поняття «методична компетентність», бо міжпредметна інтеграційна компетентність учителя НУШ також належить до методичних і в її визначенні мають бути наявні всі ознаки методичних компетентностей.

У наукових дослідженнях одностайно стверджується, що методична компетентність є найважливішим компонентом професійної компетентності вчителя, а її набуття визначається однією із цілей підготовки фахівців у педагогічному виші. Узагальнюючи погляди різних учених-педагогів щодо розуміння сутності цієї категорії, відзначимо, що науковці користуються різною термінологією: «методична компетентність», «дидактико-методична компетентність», «професійно-методична компетентність»: Я. Гаєвець [170], В. Моторіна [416], С. Скворцова [598] – методична компетентність учителя початкових класів; Н. Глузман [176] – предметна методико-математична компетентність; О. Бігич [38] говорить про методичну компетентність учителя початкової школи у викладанні іноземної мови тощо. Незважаючи на різні дефініції поняття, розглянемо його визначення.

Аналізуючи тлумачення поняття «методична компетентність» у структурному плані різними науковцями, можна стверджувати, що вони майже єдині в поглядах на компоненти досліджуваного феномена як такі, що являють собою сукупність методичних знань, операційно-методичних та психолого-педагогічних умінь, особистого досвіду їх застосування, а також технологічної готовності професійно використовувати в навчальному процесі сучасні інформаційні та навчальні технології, методики і прийоми (І. Акуленко [629], А. Кузьмінський [358], А. Мормуль [414], Н. Тарасенкова, Н. Цюлюпа [686] та ін.); готовність виконувати професійно-методичні функції (В. Моторіна [416]);

здатність розв’язувати методичні задачі як стандартні, так і проблемні (С. Скворцова [596; 597]); готовність і здатність методично грамотно, творчо розв’язувати комплекс задач методичної діяльності щодо формування математичної компетентності учнів (О. Матяш [392]); багатокомпонентну систему, яка включає знання, уміння та навички, практичний досвід у галузі методики, готовність і спроможність ефективно розв’язувати стандартні та проблемні методичні задачі, здатність до творчої самореалізації і постійного самовдосконалення (Я. Цимбалюк [683]).

І. Хижняк [675] подає таке визначення лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів: предметний компонент його професійної компетентності, що полягає в здатності на високому науковому й методичному рівнях, з урахуванням психологічної та виховної специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації освітнього процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в молодших школярів мовної та мовленнєвої компетентностей.

О. Бігич [38] конкретизує зміст поняття в такий спосіб: сукупність методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних, суб’єктних й особистісних якостей учителя, яка функціонує як здатність проєктувати, адаптувати, організовувати, умотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі, а також спілкуватися з учнями.

С. Раков визначає математичну компетентність вчителя математики як «уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну, зокрема комп’ютерну модель, досліджувати її методами математики з використанням сучасних ІКТ, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибки обчислень» [530].

О. Мондич акцентує увагу на формуванні природничо-наукової компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення природничих

дисциплін: «Основи природознавства», «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики», «Ботаніка з основами екології, зоологія з основами екології», «Основи екології», «Методика викладання природознавства». Природничо-наукову компетентність майбутнього вчителя початкових класів дослідниця пропонує розглядати як інтегральну якість особистості, «яка проявляється в здатності здійснювати діяльність, яка основана на знаннях закономірностей живої природи, уміннях, навичках, цінностях і досвіді, яких набули майбутні педагоги під час навчання природничих дисциплін, особистісному ставленні до діяльності та її предмета. Природничо-наукова компетентність учителя початкових класів указує на рівень оволодіння тими компетентностями, які необхідні вчителю початкових класів в освітньому процесі і формуються під час вивчення природничих дисциплін чи на основі природничо-наукових знань» [412].

Н. Глузман під математичною компетентністю вчителя початкових класів розуміє володіння теоретичними засадами початкової математики на високому професійному рівні, а також реалізацію їх у практичній діяльності [176]. Методико-математичну компетентність майбутніх учителів Н. Глузман тлумачить як поєднання дослідницьких знань і вмінь із предмета навчання (предметних) й методики його навчання, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку [176].

За В. Сидоренко, методична компетентність включає засвоєння вчителем-словесником нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних тощо), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання. Дослідниця вважає, що, крім загальнометодичної компетентності, словесник-майстер має оперувати частковими, конкретними методиками з фахових дисциплін. Саме вони і впливають на формування лінгводидактичної (лінгвометодичної) компетентності, що містить знання вчителя-словесника про

закономірності засвоєння мови, певні труднощі учнів під час опанування навчального матеріалу, відбір на цій основі принципів і методів, форм і засобів навчання [573].

Якщо звернутись до пояснень, запропонованих С. Стрілець, то слід звернути увагу на те, що математична компетентність особистості безпосередньо залежить від рівня індивідуальної математичної діяльності, яка характеризується: пізнавальною активністю й високою потребою в досягненнях; умінням формулювати деякі проблеми реальності у вигляді математичної проблеми; науково обґрунтованим, логічним, раціональним розв'язуванням математичної проблеми; здатністю самоконтролю й самоаналізу математичної діяльності; адекватною самооцінкою [621]. Уважаємо, що ця теза буде актуальною для формування і для інших предметних компетентностей майбутнього вчителя та їх складників.

І. Вікторенко [107] визначає методичну природознавчу компетентність учителя як інтегральну якість особистості, яка виявляється в теоретичній і практичній готовності вчителя до формування предметної компетентності молодших школярів у певній галузі знань, здатності до організації освітньо-виховного процесу відповідно до сучасних вимог на засадах особистісно зорієнтованого, технологічного і компетентнісного підходів; спроможності результативно діяти, ефективно розв'язувати методичні задачі різного роду складності, що виникають під час навчання молодших школярів; готовності виконувати різноманітні професійно-педагогічні функції під час навчання молодших школярів змісту початкової загальної освіти, що визначається навчальним предметом для успішної продуктивної педагогічної діяльності, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

Вагоме місце в розгляді досліджуваної дефініції займають роботи Н. Глузман і В. Моторіної. Так, за потрактуванням В. Моторіної, «… для вчителя-предметника ведучим видом його професійної компетентності є методична компетентність, специфічним виявом якої виступає предметно-

методична компетентність – інтегративна якість особистості фахівця, яка виявляється в методичній і предметній орієнтації майбутнього вчителя» [416].

Як видно з попереднього огляду, основні позиції вчених гармоніюють із нашими поглядами на суть досліджуваного поняття. Тож, керуючись наведеними вище визначеннями предметної та методичної компетентностей учителя в галузі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та погоджуючись зі здобутками науковців, узагальнимо суть дефініції таким способом: *предметна методична компетентність учителя НУШ – особистісний феномен, що є результатом фахової підготовки і становить собою інтегральну якість особистості, яка акумулює в собі високий рівень предметних базових знань, фахових умінь і навичок та прагнення постійного професійного самовдосконалення з метою формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у певній освітній галузі Державного стандарту початкової освіти.*

Наведений огляд визначень компетентностей майбутнього вчителя початкових класів уможливлює й аналогічне узагальнене визначення інших видів компетентностей нижчого порядку, що входять до складу професійної компетентності вчителя НУШ.

Предметна базова компетентність учителя НУШ – здатність використовувати глибокі предметні теоретичні знання та набуті вміння й навички для організації науково відповідного освітнього процесу на уроках з різних освітніх галузей у початковій школі.

Предметна психолого-педагогічна компетентність учителя НУШ – здатність організовувати освітній процес у початковій школі в навчальному, розвивальному та виховному аспектах на засадах гуманізму й толерантності, із використанням потенціалу різних форм, методів, технологій і технік взаємодії зі здобувачами початкової освіти.

Тож, з’ясувавши вихідні поняття дослідження, зробимо спробу визначити феномен інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ. Зауважимо, що використовувати загальний шаблон визначення предметної

методичної компетентності в цьому разі недоцільно, бо інтеграційна компетентність належить до міжпредметних і «інтегральні якості» – родові поняття, передбачені кожною із предметних компетентностей, уже позначені в їх складі. Інтеграційна ж компетентність полягає в здатності інтегрувати предметні методичні різногалузеві компетентності на тематичному та процесуальному рівнях під час навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Інтеграція різногалузевих предметно-методичних компетентностей буде засадничою для інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ, що і становить предмет нашого експериментального дослідження. Отже, для більш точного визначення поняття «інтеграційна компетентність» варто розглянути основи міждисциплінарної інтеграції у фаховій підготовці вчителя і висвітлити погляди вчених на трактування понять «міждисциплінарна інтеграція» та «інтеграція у вищій школі».

Процес підготовки майбутніх учителів, згідно зі слушним зауваженням О. Савченко, повинен бути спрямованим на формування особистості майбутнього вчителя через гармонізацію загальнокультурних, психолого-педагогічних і методичних знань, умінь і способів діяльності, посилення їхньої професійної спрямованості, забезпечення фундаментальності базової підготовки [555]. З огляду на це вагоме місце в навчальному процесі посідає міждисциплінарна інтеграція різних предметів загальної і фахової підготовки майбутніх учителів, яка забезпечить останніх необхідним інструментарієм для подальшої успішної професійної діяльності. Саме міждисциплінарна інтеграція докорінно змінює і зміст, і структуру підготовки вчителів, покликана забезпечити комплексний підхід до використання студентами знань із різних дисциплін для цілісного вирішення професійних завдань і ситуацій [200].

Нормативно-правовою базою, якою було задекларовано впровадження інтегрованого навчання в освітній процес підготовки спеціалістів за спеціальністю 013 Початкова освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, став Стандарт вищої освіти, який було затверджено МОН України 2021 р. [425]. Однією із спеціальних (фахових) компетентностей (СК-3) цього

стандарту визначено «здатність до інтеграції та реалізації предметних знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти: мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної».

Відповідні програмні результати навчання представлені в ПР-6: інтегрувати та використовувати академічні предметні знання як основу змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформатичної, соціальної і здоров'язбережувальної, громадянської та історичної, мистецької, фізкультурної) та трансформувати їх у різні форми [425].

У нормативному документі «Концепція розвитку педагогічної освіти» зазначається, що «одним із ключових завдань першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для … початкової та базової середньої освіти, … які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання та виховання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується *комплексністю* та невизначеністю умов» [306], що знову акцентує увагу і спрямовує освітній процес на інтеграцію.

За роки реформування національної системи освіти слід констатувати високий рівень актуальності проблеми інтеграції в наукових працях українських учених, де розглянуто загальнотеоретичні та дидактико-методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у ЗВО, як-от: М. Арцишевська [13], О. Барановська [21; 22], О. Біда [46], Л. Бірюк [62], І. Большакова [71], С. Бужинська [80], О. Буздуган [81], К. Волохата [153], І. Гуменна [200], Р. Гуревич [201], Т. Дорошенко [212], О. Дубасенюк [215], Т. Запорожченко [244], О. Іонова [260], Н. Калита [266], О. Клочко [274], І. Козловська [294], О. Коханко [315; 316], О. Красовська [342], С. Мельник [394], І. Мозуль [409], Т. Нестеренко [437], О. Нікулочкіна [439], М. Прокоф'єва [526], О. Сакалюк [564], Н. Сінопальнікова [587; 588], Л. Стефунько [564],

Г. Товканець [645], І. Толмачова [80], В. Чичук [692], Т. Шанскова [695], У. Щербей [716], О. Ярошинська [723] та ін.

Аналіз наукових джерел засвідчив високий рівень наукового інтересу дослідників до феномена міждисциплінарності / інтегративності в освітньому процесі. Так, В. Третько в дослідженні, присвяченому міждисциплінарному підходу в підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин, зазначив, що «на сучасному етапі розвитку освіти та науки набуває особливої актуальності проблема загальнонаукової методології, де поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями важливою стає його інтеграція. Висока насиченість змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх міжнародників предметами, що вивчають досить різні галузі знань, породжують проблему неузгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється під час вивчення профільних та вибіркових дисциплін» [649].

Під дисциплінарними дослідженнями В. Третько розуміє комплексне вивчення єдиного предмета досліджень представниками різних наукових дисциплін. Міждисциплінарність розглядається як форма організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між науковими дисциплінами (галузями знань), методами і технологіями, що забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем. Міждисциплінарність характеризується властивостями інтегративності дисциплін, заснованими на перенесенні методів досліджень з однієї дисципліни в іншу.

Подібну думку спостерігаємо в дисертаційній роботі І. Гуменної. Здійснивши глибокий дефінітивний аналіз ключових понять, науковиця дійшла висновку, що сутність поняття «міждисциплінарність» полягає в аналізі, синтезі та узагальненні дисциплінарних знань у єдине ціле для вирішення поставленої навчальної мети; вона спрямована на «об'єднання всіх форм та методів вивчення певної наукової чи дослідницької проблеми, при цьому комплексно використовуючи знання з різних дисциплін та наукових напрямів для формування загальної методології, внаслідок чого генеруються нові дисципліни. Полідисциплінарність полягає в аналізі і вивченні певного об'єкта

різними науками з різних аспектів. Дослідження проблеми через взаємодію дисциплін для виникнення нових перспектив наукових пошуків цієї проблеми становить трансдисциплінарність» [200].

«Полідисциплінарність» і «трансдисциплінарність» науковець В. Третько розглядає як синоніми до поняття «міждисциплінарність» і вказує на відмінності в їх тлумаченні. «Полідисциплінарність» означає спільне вивчення певного складного об'єкта різними дисциплінами (наприклад, вивчення людини психологією, генетикою, соціологією тощо). Тут лише окреслюється можливість діалогу між науками, де кожна наука має свій окремий предмет дослідження. До того ж міждисциплінарна взаємодія передбачає комунікацію, у якій кожна дисципліна є водночас автономною і відкритою.

«Трансдисциплінарність» передбачає вихід досліджень за дисциплінарні межі, водночас відбувається перенесення дослідницьких схем з однієї галузі в іншу. Трансдисциплінарне дослідження є спільним дослідницьким проєктом для декількох відмінних галузей наукових знань. Необхідно, щоб кожна наукова дисципліна, що входить до полі- і трансдисциплінарного комплексу, була одночасно і відкритою, і замкнутою. Відкрита до нових когнітивних схем, які переносяться із суміжних і більш віддалених наукових дисциплін і мають для неї евристичну значущість; готова до кооперації з іншими науковими дисциплінами, реалізації спільних дослідницьких проєктів. Замкнута, бо вона повинна прагнути зберегти свій специфічний предмет і ракурс дослідження, розвивати прогресивні і найбільш просунуті дослідницькі методи і стратегії [649].

Відповідно до логіки дослідження постає питання уточнення сутності поняття «педагогічна інтеграція». Аналіз науково-методичної, енциклопедичної та довідкової літератури надав можливість С. Наджафовій зробити такі висновки:

– інтеграція – процес і результат, що є синтезом процесуальних і результативних складових: інтеграції-процесу (забезпечує злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів) й інтеграції-результату (відображає

момент фіксації здобуття в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтеграційного «продукту»);

– інтеграція знань – динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, урахування особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних та інтегрованих знань і передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання [419].

У дисертаційній роботі М. Іванчук [250] наявне експериментальне підтвердження власного робочого визначення поняття «інтеграції як процесу такого усвідомлення суб'єктом будь-яких предметів чи явищ, за якого він не лише констатує на емпіричному рівні їх певні властивості, але й встановлює з одного боку породжувальну ієрархію між ними, а з іншого – типи взаємозв'язків, які безпосередньо виникають, що дозволяє йому універсально предметно-перетворювально діяти на основі такого мислеосягнення».

Інтеграцію у вищій освіті С. Бужинська та І. Толмачова розглядають як складний цілісний процес, що позитивно впливає на підвищення рівня узагальненості й комплексності знань студентів, формування в них професійної компетентності. До чинників, що зумовлюють важливість реалізації цього напряму, дослідниці зараховують такі: інтеграцію в освіті як сучасну загальнокультурну тенденцію; цілісність особистості студента, що набуває певний фах; тенденцію переміщення акцентів із професійних знань на інтеграцію таких знань; необхідність формування в майбутніх педагогів цілісного наукового світогляду у взаємозв'язку його елементів; цілісність особистості молодшого школяра, який перебуває в центрі освітнього процесу Нової української школи; цілеспрямоване впровадження інтегрованого навчання в школі першого ступеня в ході адаптаційно-ігрового циклу [80].

Досвід запровадження міждисциплінарної інтеграції представлено в наукових здобутках із різних галузей: Л. Демінської (у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури [204]), Т. Дорошенко (у процесі підготовки студентів до музично-освітньої діяльності в початковій школі [212]),

І. Гуменної (у процесі підготовки лікарів [200]), У. Щербей (у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів [716]) та ін.

З урахуванням виявлених у процесі порівняння закономірностей спробуємо узагальнити напрацювання вчених у визначенні міждисциплінарної інтеграції з урахуванням специфіки курсу «Я досліджую світ»: *міждисциплінарна інтеграція в професійній підготовці вчителя початкових класів НУШ – це динамічний процес синтезу контентних, процесуальних, цільових та результативних складових освітньої активності з дисциплін фундаментальної, психолого-педагогічної та методичної підготовки навколо предметної галузі методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для комплексного вирішення професійних завдань в умовах НУШ.*

Визначення змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ вимагає аналізу конкретних освітніх компонентів, на яких формуються й розвиваються предметні компетентності, які входять до складу цього феномена вчителя початкових класів НУШ. Відповідно до освітньо-професійних програм «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка) та змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за Типовою освітньою програмою Р. Шияна проведемо узагальнене зіставлення освітніх галузей, що входять до інтегрованого курсу, та навчальних дисциплін фахової підготовки у ЗВО, відразу розподіляючи їх за спрямуванням: фундаментальні дисципліни, що забезпечують підготовку здобувача освіти з дисциплін, які є базовими для реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти; дисципліни фахової підготовки.

Таблиця 2.1

Порівняння освітніх галузей, що входять до інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і навчальних дисциплін фахової підготовки у ЗВО

№ п/п	Назви освітніх галузей	Назви фундаментальних дисциплін	Назви дисциплін фахової підготовки
1.	Природнича	- основи природничих наук	- методика навчання природознавства - методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»
2.	Соціальна і здоров'язбережувальна	- основи безпеки життєдіяльності та охорони праці - професійна етика (комунікація)	- педагогіка - психологія
3.	Громадянська та історична	- історія України і української культури - правознавство	- вступ до спеціальності
4.	Технологічна	трудове навчання (практикум)	методика трудового навчання
5.	Інформатична	- основи інформатики з елементами програмування - інформаційні технології	- методика навчання інформатики
6.	Мовно-літературна	- сучасна українська мова - іноземна мова	- методика навчання української мови - методика навчання іноземної мови
		- дитяча література з методикою навчання літературного читання	
7.	Математична	- математика	- методика навчання математики

Аналізуючи наведене співвідношення та зіставляючи його з наведеним визначенням міждисциплінарної інтеграції, можемо зробити висновок, що в цьому процесі слід виокремлювати інтеграцію базових (фундаментальних), психолого-педагогічних та методичних знань, а, отже, взаємодію предметних базових, психолого-педагогічних та методичних компетентностей здобувача

освіти. На кожному з поданих у таблиці 2.1 освітніх компонентів фахової підготовки майбутнього вчителя формується відповідна компетентність, яка з обов'язковістю має входити до складу інтеграційної компетентності, адже на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» учитель має у взаємозв'язку використовувати компетентності, набуті на заняттях з указаних дисциплін (рис. 2.2).

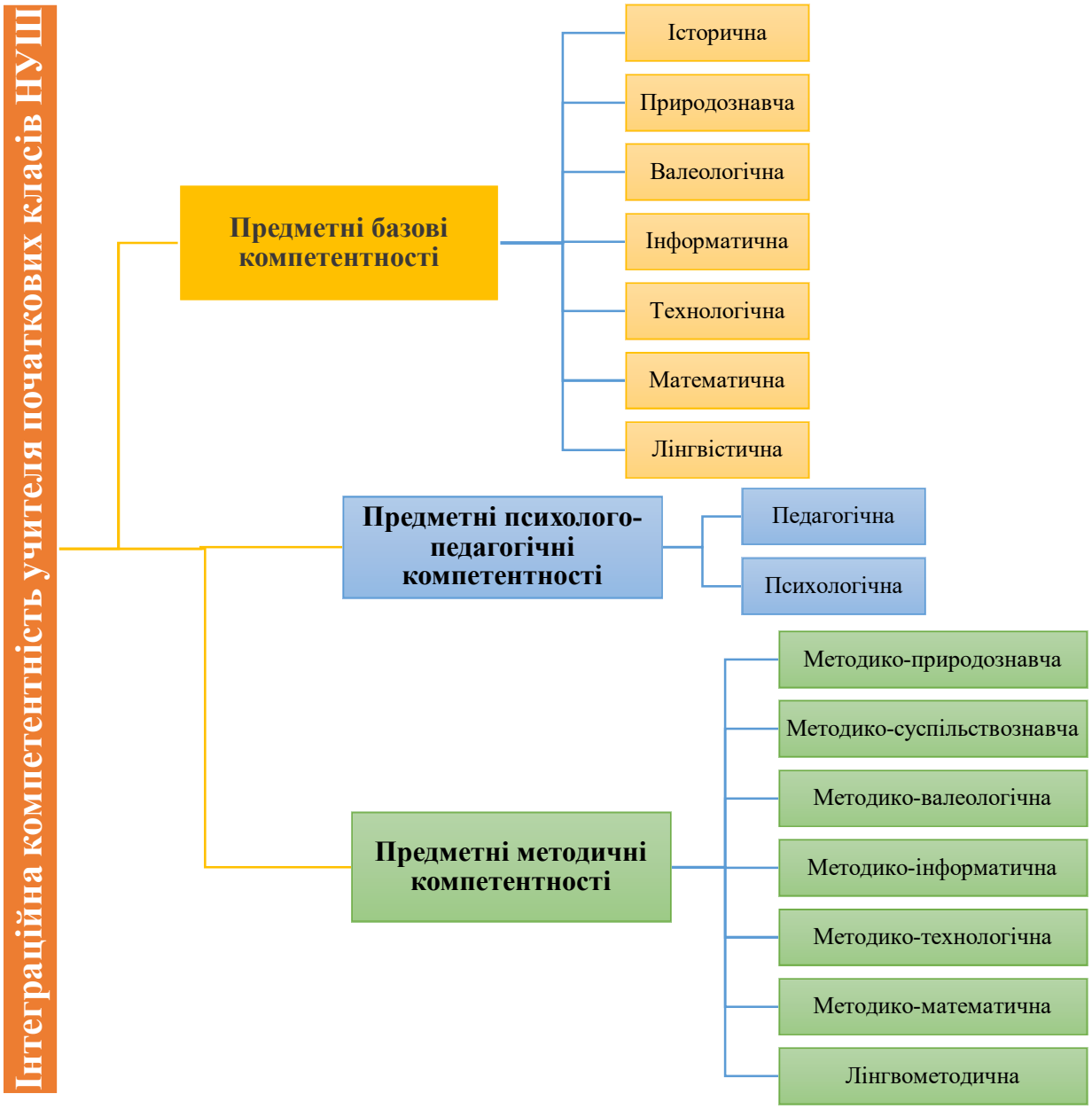

Рисунок 2.2. Змістова компетентнісна структура інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

З’ясування структурних компонентів – компетентностей першого, другого та третього порядків – уможливлює надання дефініції ключового поняття нашого дослідження:

Інтеграційна компетентність майбутнього вчителя Нової української школи – особистісний феномен, що полягає в здатності на високому науковому й методичному рівнях корелювати предметні базові, предметні психолого-педагогічні та предметні методичні компетентності під час планування й організації освітнього процесу на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі.

Як видно з рис. 2.2, у змістовій компетентнісній структурі інтеграційної компетентності вчителя НУШ можна простежити аналогію з узагальненою структурою професійної компетентності вчителя НУШ, бо в ній виділяються елементи різних ієрархічних рівнів:

– *базовий* (містить предметні компетентності вчителя із дисциплін базової підготовки (історична, природознавча, валеологічна, інформатична, технологічна, математична, лінгвістична));

– *психолого-педагогічний* (предметна педагогічна та предметна психологічна компетентності майбутнього вчителя, що разом із предметними базовими компетентностями забезпечують сформованість елементів третього рівня);

– *методичний* (методико-природознавча, методико-суспільствознавча, методико-валеологічна, методико-інформатична, методико-технологічна, методико-математична, лінгвометодична компетентності, які так само виступають основою для формування інтеграційної компетентності).

Елемент першого порядку передбачає поєднання і водночас взаємозближення і взаємопроникнення елементів третього та другого рівнів, що забезпечить цілісність у засвоєнні елементів знань «Методики навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”».

Структура інтеграційної компетентності вказує на важливість застосування міжпредметного підходу до її формування, зокрема через

інтеграцію змісту таких обов'язкових навчальних компонентів: «Історія України», «Історія української культури», «Основи життєдіяльності та охорони праці», «Основи медичних знань та цивільного захисту», «Основи інформатики з елементами програмування», «Анатомія і фізіологія з основами генетики», «Математика», «Основи природознавства та екології», «Сучасна українська мова з культурою мовлення», «Фізичне виховання».

Серед освітніх компонентів фахового (професійно-практичного) спрямування інтеграції змісту та методів мають підлягати такі: «Психологія загальна і вікова», «Психологія педагогічна», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"», «Педагогічні технології в початковій школі», «Методика навчання української мови», «Дитяча література з методикою навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство»», «Основи валеології з методикою навчання основ здоров'я», «Трудове навчання (практикум із методикою)», «Методика навчання інформатики».

Висновки до розділу 2

Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» розпочалась із початкової ланки освітньої системи з урахуванням досвіду Фінляндії, Норвегії, Польщі. До основних чинників успішності освітніх систем у цих країнах належать такі: практичність, індивідуальність та добровільність навчання; престижність професії вчителя; креативність учителів; організація якісного освітнього середовища; гнучкість методів і технологій навчання; автономія освітніх закладів; незмінність реформаторського політичного курсу в освіті; багатовекторність впливу на хід реформ у фінській системі; спеціальне навчання педагогів і керівників закладів освіти; наголос на краєзнавчому, регіональному, національному компонентах

освітнього процесу. Реформування процесу підготовки педагогів для початкової школи в цих країнах проводилося системно та відповідно до основних інновацій загальношкільної освітньої системи, що і забезпечило ефективну імплементацію реформи на практиці.

Концепція НУШ в Україні ґрунтується на дев'ятикомпонентній формулі, кожен складник якої становить теоретично-методологічну підвалину реформи «Нова українська школа» і є певним віддзеркаленням чинників успішності освітніх систем Фінляндії, Норвегії, Польщі. До основних змістових інновацій НУШ, що допомагають комплексно реалізувати змістово-структурні компоненти формули НУШ, належить інтегрований курс «Я досліджую світ», який є провідною змістовою інновацією реформи НУШ.

У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко (НУШ-1), у змісті курсу «Я досліджую світ» інтегруються три галузі: природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна. У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом Р. Шияна (НУШ-2), у змісті курсу «Я досліджую світ» інтегруються сім галузей: природнича, технологічна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформатична, мовно-літературна, математична. Освітні галузі інтегруються з різною кількістю годин у межах навчального року та в межах галузей.

Інноваційність інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для української освітньої системи обумовлює потребу введення до навчального плану підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта обов'язкового освітнього компонента, що має на меті формування відповідної інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. У процесі наукового пошуку було класифіковано освітні ресурси, використання яких є необхідним під час підготовки та організації освітнього процесу на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Критеріями класифікації послужили тематичні та функціональні характеристики освітніх ресурсів: нормативні, контентні, освітньо-теоретичні та методичні освітні ресурси.

Концепція НУШ **обумовлює** виникнення нових професійних ролей сучасного вчителя, які визначаються його функціями, закладеними в Професійному стандарті вчителя початкових класів і Концепції НУШ, та корелюють між собою; вони є значно ширшими за функції і ролі вчителя традиційної школи. Зміна професійних функцій і ролей вимагає від учителя наявності певних здібностей, професійних та особистісних якостей, тож актуалізується питання його індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення, здатності навчатися впродовж життя.

Оновлення функціональних обов'язків і ролей учителя НУШ зумовлює потребу перегляду професіограми вчителя, що насамперед передбачає необхідність інноваційних змін у підготовці вчителя як у вишу, так і в системі післядипломної освіти.

До нових професійних ролей вчителя НУШ належать такі: тьютор – репетиторська роль учителя НУШ; фасилітатор – партнерська роль учителя НУШ; коуч-ментор – наставницька роль учителя НУШ; «агент змін» – інноваційно-акмеологічна роль учителя НУШ; едвайзер – консультаційно-дорадча роль учителя НУШ; медіапедагог – цифрова методична роль учителя НУШ; дослідник – науково-допоміжна роль учителя НУШ; «медик» – лікувальна роль учителя НУШ.

Застосування системно-структурного підходу під час наукового аналізу дозволило уточнити дефініції таких понять:

1. Професійна компетентність учителя початкових класів НУШ – особистісний феномен, що є результатом фахової підготовки й утворюється шляхом цілеспрямованого поступового опанування предметних базових, предметних психолого-педагогічних, предметних методичних і міжпредметної методичної компетентностей та набуття навичок їх кореляції в освітньому процесі закладу вищої освіти й у практиці професійної діяльності в початковій школі.

2. Предметна методична компетентність учителя НУШ – особистісний феномен, що є результатом фахової підготовки і становить собою інтегральну

якість особистості, яка акумулює в собі високий рівень предметних базових знань, фахових умінь і навичок та прагнення постійного професійного самовдосконалення для формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у певній освітній галузі Державного стандарту початкової освіти.

3. Предметна базова компетентність учителя НУШ – здатність використовувати глибокі предметні теоретичні знання та набуті вміння й навички для організації науково відповідного освітнього процесу на уроках із різних освітніх галузей у початковій школі.

4. Предметна психолого-педагогічна компетентність учителя НУШ – здатність організовувати освітній процес у початковій школі в навчальному, розвивальному та виховному аспектах на засадах гуманізму й толерантності, із використанням потенціалу різних форм, методів, технологій і технік взаємодії зі здобувачами початкової освіти.

5. Міждисциплінарна інтеграція в професійній підготовці вчителя початкових класів НУШ – це динамічний процес синтезу контентних, процесуальних, цільових і результативних складових освітньої активності з дисциплін фундаментальної, психолого-педагогічної та методичної підготовки навколо предметної галузі методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для комплексного вирішення професійних завдань в умовах НУШ.

У результаті проведеного наукового пошуку було надано авторське визначення ключового поняття дослідження:

Інтеграційна компетентність майбутнього вчителя Нової української школи – особистісний феномен, що полягає в здатності на високому науковому й методичному рівнях корелювати предметні базові, предметні психолого-педагогічні та предметні методичні компетентності під час планування й організації освітнього процесу на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в Новій українській школі.

У змістовій компетентнісній структурі інтеграційної компетентності вчителя НУШ виділяються елементи різних ієрархічних рівнів: *базовий* (містить предметні базові компетентності вчителя (історична, природознавча, валеологічна, інформатична, технологічна, математична, лінгвістична)); *психолого-педагогічний* (предметна педагогічна та предметна психологічна компетентності); *методичний* (методико-природознавча, методико-суспільствознавча, методико-валеологічна, методико-інформатична, методико-технологічна, методико-математична, лінгвометодична компетентності).

РОЗДІЛ 3
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

3.1. Теоретичне обґрунтування системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи

Виклики сучасності обумовили потребу в широкомасштабному перегляді та вдосконаленні освітніх програм, зміні змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, підходів до надання освіти. Останнє так само зумовило потребу в розробленні педагогічних систем, що ґрунтуються на інноваційних технологіях, інтенсифікації впровадження в навчальний процес форм та ефективних методів організації успішного освітнього середовища відповідно до вимог сьогодення. Відтак надзвичайно важливим в контексті нашого дослідження є теоретичне обґрунтування системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи, що корелюватиме з новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти, професійним стандартом за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», вимогами сучасного етапу розвитку освіти стосовно підготовки фахівців у галузі початкової освіти.

Педагогічні, дидактичні та методичні системи навчання учнів у загальноосвітній та вищій школі, взаємозалежність форм, методів, засобів навчання за спеціальністю 013 Початкова освіта належать до актуальних проблем сьогодення, що в різних аспектах висвітлюється в дисертаціях та наукових працях: О. Будник (підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності) [79], Н. Глузман (методико-математична

компетентність майбутніх учителів початкових класів) [176], Л. Коваль (підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій) [279], А. Крамаренко (формування екологічних цінностей учителів початкових класів) [321; 336; 337; 326], О. Кучерявий (організація професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів) [279], О. Митник (підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра) [398], З. Онишків (підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості) [456], О. Комар (інтерактивні технології навчання в початковій школі) [298], О. Сорока (підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій) [611], Л. Хоружа (етична компетентність майбутніх учителів початкових класів) [678] та ін.

Проблема побудови системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи ще не була предметом окремого дослідження у вітчизняній науці, однак часткові аспекти цього питання висвітлено в публікаціях: А. Крамаренко (реалізація змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах НУШ) [333; 334; 326; 324], І. Андрусенко (формування в молодших школярів екологічної грамотності засобами підручника «Я досліджую світ») [8], Н. Бібік (навчально-методичний комплект із курсу «Я досліджую світ» у вимірах компетентнісно орієнтованого навчання) [37], М. Єпіхіної (особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства) [218], В. Партоли та Н. Смолянюк (використання методу проєктів у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ») [481], О. Слипанюк і М. Марчук (формування та розвиток навичок Softskillsy молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ») [601] тощо.

Проєктуючи модель системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи, ми

насамперед спробували визначити вихідні позиції окресленої проблеми і з'ясувати суть дефініцій: «система», «педагогічна система», «дидактична система».

У тлумачному словнику поняття «система» трактують як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок; сукупність принципів, що є основою певного вчення; сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь [93].

Поняття про систему є категорією філософською. Сучасна філософія вкладає у це поняття дуже широкий зміст. Із позицій філософії система – множина елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках між собою, завдяки чому утворюється певна цілісність, єдність [547]. У філософському словнику зазначено, що система – це категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність, де енергія зв'язків між елементами системи перевищує енергію їхніх зв'язків з елементами інших систем, і задає онтологічне ядро системного підходу [444, 619].

Подібне тлумачення подано в педагогічному словнику С. Гончаренка: «Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [186, 305]. За словами вченого, системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення у них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [186]. І. Коваленко, П. Бідюк, О. Гожий також зазначають, що система – це сукупність елементів, певним чином пов'язаних і взаємодіючих між собою для виконання заданих цільових функцій [278, 11]. Отже, у загальних рисах поняття «система» позначає сукупність взаємопов'язаних компонентів, спільна дія яких більша за суму дій кожного з компонентів.

Аналогічно педагогічною системою В. Беспалько називає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого й цілеспрямованого педагогічного впливу на

формування особистості із заданими якостями [31, 6]. За В. Беспальком, дидактична система – це система управління навчанням [31, 6]. Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як «безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, освіти й навчання молодого покоління та дорослих людей» [357, 11].

І. Осадченко визначає дидактичну систему як сукупність взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо) в основі дидактичних підсистем (теорій, концепцій тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог [462]. Подібне тлумачення подає й С. Кобернік, наголошуючи, що дидактична система – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних між собою дидактичних компонентів, функціональність яких залежить від суспільних потреб та вимог до розвитку освіти для конкретного історичного періоду існування людства [276, 27].

У наукових джерелах по-різному визначають складові елементи (або компоненти) педагогічної системи. Дослідниця теорії систем Н. Кузьміна [357] розрізняє структурні та функціональні компоненти педагогічної системи. До структурних компонентів авторка зараховує цілі (завдання), навчальну інформацію, засоби педагогічної комунікації, педагогів та учнів, а до функціональних (стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів та зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем, їхню стійкість) – гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний компоненти.

В. Бондар [73, 70] розглядає процес навчання як систему, у структурі якої функціонують зв'язки і залежності між такими компонентами: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний (форми, методи, засоби навчання), контрольно-регулювальний і оцінно-результативний.

Цікавим є підхід О. Андреєва, який виокремлює елементом педагогічної системи блоки, назви яких логічно випливають із поставлених дослідником

основних дидактичних питань, а саме: «Хто вчить?» (викладач); «Кого вчать?» (студент); «Для чого навчають?» (мета); «Чого вчать?» (зміст); «За допомогою чого вчать?» (засоби); «Як навчають?» (методи); «У яких умовах навчають?» (форми). Останні три елементи (засоби, форми і методи) об'єднано в технологічний компонент [7, 158].

Отже, поняття «педагогічна система» є ширшим за поняття «дидактична система» і може вміщувати його в себе як окремий блок. Узагальненим тлумаченням поняття «педагогічна система» є комплексна взаємодія мети, завдань, суб'єктів, засобів, методів, місця навчання тощо в спеціально організованому освітньому процесі.

Науковці переконливо доводять необхідність розмежування сутності понять «педагогічна система» і «педагогічна технологія». Причини цього вчені вбачають у наявності «досить великої кількості публікацій та досліджень щодо вивчення класифікації систем і технологій в галузі педагогіки, співвідношення різних методів навчання в межах тих чи інших систем, пошуку шляхів інтенсифікації та оптимізації процесів навчання, розробки нових технологій навчання» [63, 32], а також у тім, що «в новітніх наукових дослідженнях поняття «технологія» переважно вживається як сучасний замінник понять «методика» і «методична система» [604].

Тож, незважаючи на те що поняттями: «педагогічна технологія», «педагогічна система» вчені оперують давно, уважаємо за потрібне зупинитись на їх трактуваннях, бо на них буде базуватись подальший виклад матеріалу.

Якщо звернутись до слушних пояснень, запропонованих М. Близнюком [63], то слід насамперед звернути увагу та те, що «поняття «система навчання», «технологія навчання» перетинаються між собою, тісно й органічно взаємопов'язані. Система стає способом технологізації навчання в тому разі, коли активна пізнавальна діяльність студентів орієнтована на заданий освітній результат» [63, 32]. У своїй монографії О. Кучерук [363] трактує педагогічну технологію як послідовну реалізацію на практиці заздалегідь спроєктованого навчального процесу, керовану систему способів і

засобів досягнення наперед визначених цілей, із подальшим діагностуванням освітніх результатів. Авторка висновує, що під технологією навчання слід розуміти комплекс форм, методів і засобів, пов'язаних із проєктуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечує досягнення суб'єктами навчання заданого результату [363, 63].

В. Биков розглядає зміст поняття «навчальна технологія» як «структуру організаційно-часової взаємодії учасників навчального процесу і засобів навчального середовища, яка побудована відповідно до цілей навчання і обраних методів навчання. Навчальна технологія визначає характер упорядкування відносин між учасниками навчального процесу та множиною елементів навчального середовища» [34].

У подальших потрактуваннях і поясненнях В. Бикова, слід акцентувати на тому, що в освітньому процесі можуть утворюватися «методичні системи, які так само є відповідними складовими (підсистемами) педагогічних систем, у яких здійснюється освітній процес. Ці складові призначені для забезпечення умов формування змістового, технологічного та організаційного фундаменту освітнього процесу, досягнення якості освіти» [35, 309]. Системоутворювальними чинниками таких методичних систем можуть виступати спорідненість і (чи) змістовна наближеність тих чи тих складових окремих методик навчання або їх комбінацій (повних і неповних): цілей навчання, змісту навчання, навчальних технологій і елементів систем засобів навчання [34].

Надалі в аспекті нашого дослідження важливою є кореляція понять «педагогічна система», «підсистема» та «методична система», бо йдеться про формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя, вагомою частиною якої є базові методичні компетентності. З огляду на це методичний компонент (підсистема) стає необхідним елементом загальної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи. Відповідно до вищезазначеного В. Биков

ототожнює поняття «методична система» та «підсистема» і трактує їх як складники поняття «педагогічна система».

Наведемо інші визначення терміна «підсистема»:

– виділена відносно незалежна частина системи, що має лише деякі інтегративні властивості системи, становить сукупність взаємопов'язаних елементів, здатних виконувати відносно незалежні функції під час формування і досягнення системою своєї спільної мети;

– сукупність технічних, програмних, організаційних, технологічних та (або) інших засобів, які під час взаємодії реалізують певну функцію, необхідну для реалізації призначення системи загалом;

– сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, що реалізують певну групу функцій системи;

– система, яка є частиною іншої системи, здатна виконувати відносно незалежні функції, що має підцілі, спрямовані на досягнення спільної мети системи;

– елемент системи, який за докладного аналізу виявляється системою [363; 446].

Низка вчених зазначає, що, проєктуючи дидактичну систему на навчання конкретного предмета, отримуємо методичну систему (Т. Бороненко, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Краєвський, Н. Морзе, О. Новіков, Г. Саранцев та ін.).

Аналіз теоретичних праць, пов'язаних із порушеною проблемою, дозволив О. Кучерук узагальнити погляди вчених і стверджувати, що методика навчання, даючи відповідь на три класичні питання (Що вивчати? Як? З якою метою?), є системою науково обґрунтованих принципів, форм, методів і допоміжних засобів навчання предмета, які викладач повинен вибрати відповідно до мети й завдань заняття, особливостей теми навчання, рівня її складності, а також власної методичної майстерності [363, 62].

Як указують Г. Лаврентьєв і Н. Лаврентьєва, поняття «методична система» ширше поняття «технологія», бо вона відповідає на питання «Чого,

навіщо і як навчати?», а технологія – «Як вчити результативно і як управляти раціонально процесом навчання?». Якщо для методики важливі цільовий, змістовий та процесуальний аспекти, то для технології краще процесуальна сторона навчання, його етапність, інструментальність, спосіб конкретизації цілей, питання управління процесом [368].

Висловлюючи свою думку в розумінні поняття «методика навчання», відомий український учений, академік НАПН України В. Биков, зазначає, що вона є моделлю навчального процесу в межах одного навчального предмета, яка відбиває упорядкованість (поелементну в часі і просторі, відповідно до цілей навчання і завдяки обраної технології навчання) відносин змісту навчання, учасників навчального процесу і засобів навчального середовища» – структурно упорядковану навчальною технологією множину елементів системи засобів навчання, які застосовуються для ресурсного забезпечення освітнього процесу» [34].

Сутність поняття «методична система навчання» О. Кучерук убачає в комплексі взаємопов'язаних цілей, принципів, змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, що на основі взаємодії викладача й студентів забезпечує прогнозований позитивний результат [363].

За потрактуванням В. Плахотника, методична система – це сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі відібраного змісту навчального предмета у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей. Під засобами навчання В. Плахотник розуміє сукупність предметів, явищ, способів дій, ідей і закономірностей, за допомогою яких досягаються цілі освітнього процесу; найближче середовище становлять викладач і студенти (близьке середовище – це навчальний заклад, віддалене середовище – суспільство). Методична система може функціонувати завдяки входам і виходам, через які реалізується взаємозв'язок між системою і найближчим середовищем: через виходи системи надходить інформація про те, як необхідно навчати і як учитися, про результати процесу навчання та функціонування системи; через входи дослідник вносить корективи щодо

вдосконалення методичної системи або її підсистем, коли в цьому виникає потреба [493, 68–69].

На відміну від тлумачення методичної системи як частини педагогічної системи, пов'язаної з викладанням одного предмета, О. Новіков під методичною системою навчання розуміє «загальну спрямованість навчання» [446] і розглядає відомі методичні системи в їх історичній послідовності: репродуктивне навчання; догматичне навчання; інформаційно-ілюстративне або репродуктивне навчання; розвивальне навчання; програмоване навчання; проблемне навчання; пошуково-дослідницька методична система навчання; продуктивна (критеріально орієнтована) система навчання; система проєктного навчання; система контекстного навчання (А. Вербицький); імітаційна (моделююча) система навчання; інформаційна система.

За Н. Грицай [196], «система методичної підготовки майбутніх учителів» – це сукупність взаємопов'язаних компонентів підготовки студентів у вищому навчальному закладі, спрямованих на формування методичної готовності майбутніх педагогів до виконання професійної діяльності в контексті вивчення дисципліни. Структурними компонентами системи методичної підготовки авторкою визначено такі: мета (системотвірний компонент, від якого залежать всі інші компоненти); зміст (базова дисципліна); технології: форми, методи й засоби навчання (інтерактивні технології, технології контекстного, проєктного навчання, портфоліо, мультимедійні технології тощо); результати підготовки (рівні методичної готовності, індивідуальний методичний стиль, авторська методична система.

У руслі вищевикладених ідей актуалізується погляд І. Смагіна на принципову відмінність технології від методичної системи (саме співвідношення цих понять є слушним для нашого дослідження). Вона полягає в «неможливості зміни алгоритму, відступу від змістових і процесуальних складових у межах технології», оскільки будь-яка технологія, за переконаннями науковця (узявши до уваги найбільш поширені словникові визначення змісту

поняття), – це алгоритмізована послідовність дій (організаційних заходів, операцій, прийомів, режимів) для отримання прогнозованого результату з номінальною якістю й оптимальними витратами [604].

Отже, алгоритмізованість та сувору послідовність елементів І. Смагін пропонує вважати основними критеріями для розмежування змісту досліджуваних дефініцій. Водночас, досліджуючи особливості методичної системи, І. Смагін звертає увагу на те, що вони можуть відтворюватися; спрямовуватися і на змістову, і на процесуальну сторони навчання, а головне – варіабельно враховують стан суб'єкта навчання – дітей [604].

Відтак методична система, як і дидактична система, є частиною поняття «педагогічна система», складається з тих самих компонентів (мета, зміст, методи, форми та засоби). Водночас у межах нашого дослідження ми не можемо говорити про методичну систему, бо, на думку більшості науковців, такий термін характерний для педагогічної системи навчання одного предмета, а в нашому випадку інтеграційна компетентність учителя є наскрізною і охоплює багато освітніх компонентів та компетентностей здобувача вищої освіти. Тож у нашому дослідженні будемо використовувати поняття й термін «методичний компонент» у загальному розумінні: «сукупність методів, форм, технологій тощо навчання майбутнього вчителя».

Отже, результати наукового пошуку надали можливість виявити, що система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи має визначатися як педагогічна система, до складу якої має з обов'язковістю входити методичний компонент і певні структурно-функціональні блоки.

Задля визначення кола та дефініції цих блоків розглянемо приклади аналогічних педагогічних систем сучасних дослідників у галузі підготовки вчителя початкових класів. Так, модель педагогічної системи Л. Коваль включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, технологічно-проєктувальний, результативно-оцінний компоненти [279].

О. Сорока визначила такі структурні компоненти експериментальної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: теоретичний (мета, методологія, принципи); змістовий (етапи підготовки і навчальні дисципліни); процесуальний (форми, методи, прийоми роботи, засоби навчання); оцінювальний (компоненти, критерії, рівні сформованості, результати) [386].

О. Будник тотожно включила в модель системи професійної підготовки майбутнього педагога початкової освіти три блоки: теоретико-методологічний (мета, соціальне замовлення, методологічні підходи, закономірності, принципи, концептуальна основа), організаційно-методичний (етапи, напрями підготовки, зміст, форми, методи, засоби професійної підготовки майбутнього вчителя, педагогічні умови, навчально-методичне забезпечення) і діагностично-результативний (компоненти, рівні, критерії, показники, результат) [79].

Система З. Онишківа аналогічно ґрунтується на взаємодії теоретичного (мета, парадигма, підходи, принципи), формувального (педагогічні умови, етапи підготовки, змістове та організаційно-методичне забезпечення) та оцінно-результативного (компоненти готовності, критерії та показники готовності, рівні готовності і результат) блоків [456].

Модель педагогічної системи О. Митника також містить мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний компоненти [398].

Наявні в науковій практиці й дещо інші підходи до визначення блоків та підсистем педагогічної системи. Так, Н. Глузман у структурно-функціональній системі формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, окрім традиційного теоретико-методологічного (мета, парадигма, підходи, принципи, педагогічні умови) та результативно-оцінювального (моніторинг сформованості методико-математичної компетентності, результат), використала проєктувальний (функції, компоненти) та формувальний (методична система формування методико-математичної компетентності, етапи формування) блоки [176].

О. Кучерявий не надавав компонентам системи окремих термінів, а описував їх вміст таким способом: умови для появи й розвитку в майбутніх педагогів інтересу до професійного самовиховання; формування його мотивів; забезпечення процесів безпосереднього самоформування всього комплексу загальних і специфічних умінь спеціаліста-педагога; стимулювання самовиховної активності майбутніх педагогів; надання допомоги студентам у корекції самовиховної діяльності на основі аналізу одержаних результатів і потреб у подальшому професійному розвитку [364].

У системі формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Л. Хоружої наявні такі компоненти: соціокультурний (відображає домінування в професійному середовищі соціальних цінностей і потреб, рівень загальної та педагогічної культури, особливості суб'єктно-об'єктної взаємодії учасників навчального процесу); предметний (стосується визначення професійно-етичного змісту в структурі професійної підготовки); професійно-суб'єктивний (спрямований на виявлення суб'єктивного сприйняття майбутніми педагогами етичних цінностей, норм і принципів, відтворення етичної поведінки у різних педагогічних ситуаціях) [678].

Однак більшість науковців послугуються традиційним підходом до визначення та назв структурно-функціональних блоків педагогічної системи і виокремлюють такі: концептуальний (уміщує мету, завдання, методологічні засади дослідження); теоретико-структурний (об'єднує теоретичні основи дослідження, показує структури стрижневих понять тощо); технологічний (передає технологію впровадження компонентів системи у практику освітнього процесу); результативно-оцінний (містить технологію перевірки ефективності системи).

Узагальнення цих компонентів з урахуванням розглянутих вище особливостей формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи дало можливість дійти висновків, по-перше, щодо визначення нашої педагогічної системи як структурно-функціональної, по-друге, щодо важливості виокремлення в її складі

концептуально-методологічного, змістово-структурного, методико-технологічного та результативно-оцінного блоків. Усе вказане послужило основою для дефініції експериментальної системи.

Структурно-функціональна система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи *– це цілісний ієрархічний взаємозв'язок та взаємодія концептуально-методологічного, змістово-структурного, методико-технологічного та результативно-оцінного блоків, що спрямовані на задоволення вимог сучасного суспільства до підготовки педагогів в умовах реформування освітньої системи і об'єднані спільною метою розвитку в майбутніх учителів початкових класів професійного новоутворення, що забезпечить їм якісне навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах Нової української школи* (рис. 3.1). Надалі розглянемо функції й компоненти кожного з блоків докладніше.

Концептуально-методологічний блок структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи є системотворчим і вміщує *провідну ідею* дослідження, *мету* і *завдання* системи, *концептуальні засади* формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів, що включають *методологічний концепт*, *теоретичний концепт*, *технологічний концепт*. Розкриємо зміст та сутність цих компонентів докладніше.

Провідна ідея нашого дослідження полягає у формуванні на стратегічному рівні інноватизації освітньої системи України адекватної відповіді вищої педагогічної освіти на соціальний запит сучасного українського суспільства щодо вчителя нової формації, здатного органічно сполучати традиційні та нові професійно-функціональні ролі в умовах імплементації реформи «Нова українська школа» та входження України в загальносвітовий освітній простір.

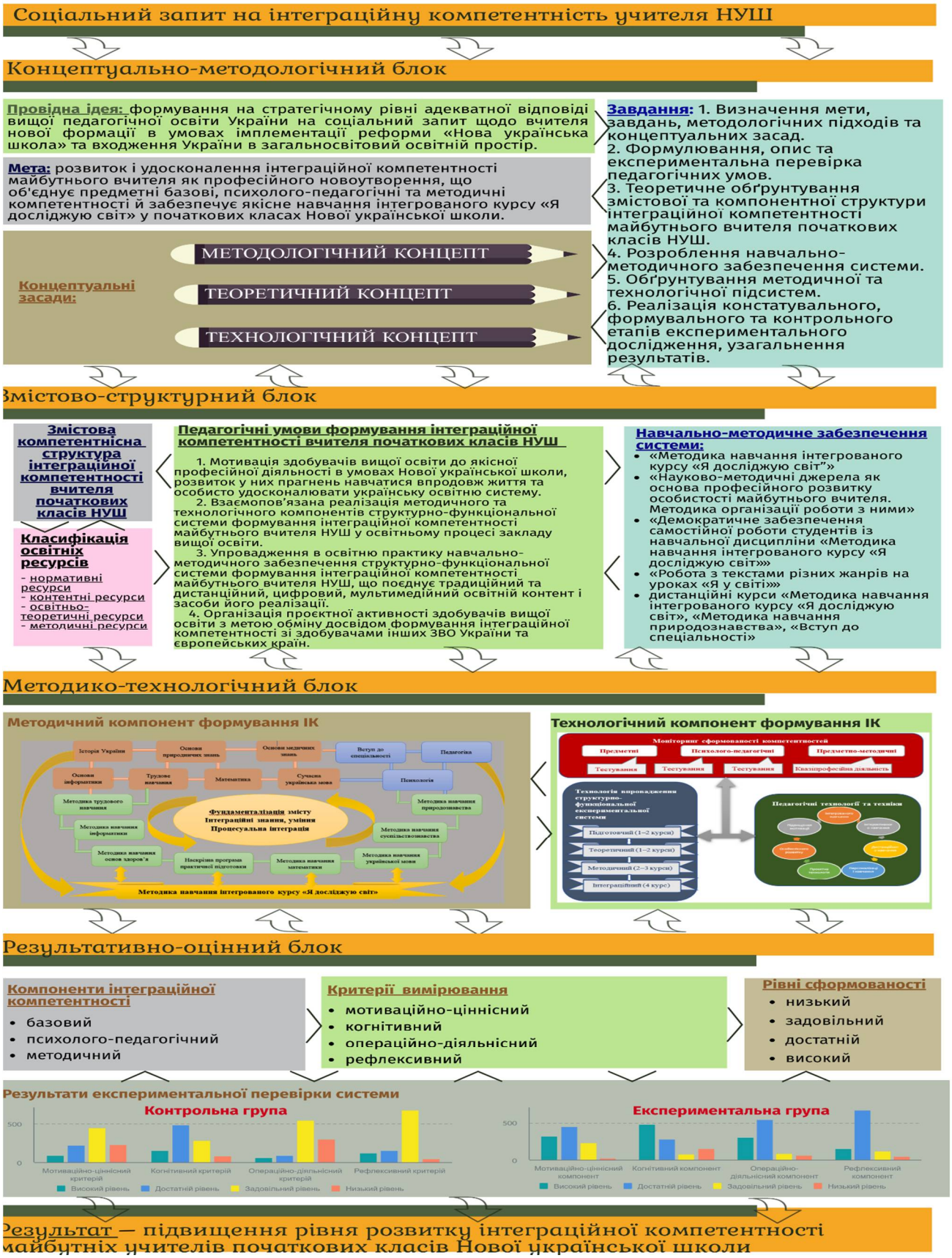

Рисунок 3.1. Структурно-функціональна система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи

Метою структурно-функціональної системи є розвиток і вдосконалення інтеграційної компетентності майбутнього вчителя як професійного новоутворення, що узагальнює предметні базові, психолого-педагогічні та методичні компетентності і забезпечує якісне навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початкових класах Нової української школи.

Завданнями експериментальної системи визначено такі:

1. Визначення мети та завдань експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ на засадах системного підходу та з урахуванням специфіки навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

2. Формулювання, опис та експериментальна перевірка педагогічних умов ефективності структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

3. Визначення шляхів формування компонентів змістової структури інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ під час формувального експерименту та діагностики кожного з компонентів критеріальної структури в ході констатувального та контрольного експериментального дослідження, показників їх вимірювання та рівнів розвитку.

4. Розроблення навчально-методичного забезпечення системи, визначення методичних особливостей його впровадження в процес фахової підготовки вчителя початкових класів, експериментальна перевірка ефективності.

5. Обґрунтування методичного та технологічного компонентів формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, упровадження їх у процес фахової підготовки з орієнтацією на нові професійні ролі вчителя Нової української школи та організацію проєктної діяльності здобувачів вищої освіти.

6. Теоретичне обґрунтування етапів та послідовності впровадження експериментальної структурно-функціональної системи формування

інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ у практику вишівської освіти.

7. Реалізація констатувального, формувального та контрольного етапів експериментального дослідження, узагальнення результатів, визначення ефективності структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

Концептуальні засади експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ відображають загальну концепцію дослідження та її реалізацію під час проведення емпіричного пошуку. Концептуальні засади вміщують три концепти: методологічний, теоретичний, технологічний.

Методологічний концепт увібрав у себе методологічні засади формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ, виокремлені та описані в п. 2.1. Відповідно до результатів наукового пошуку методологічний концепт містить 2 групи підходів: базові для сучасних досліджень у педагогічній галузі (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний) та специфічні щодо опанування матеріалу природничих наук (інтегративний, конструктивістський, антропологічний, синергетичний, соціокультурний підходи). Розглянемо їх реалізацію в структурно-функціональній системі формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ докладніше.

1. *Системний підхід*. У процесі впровадження експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ цей підхід був основним і реалізовувався через, власне, розроблення, апробацію та експериментальну перевірку ефективності системи. Сутність системи становили взаємодія та взаємовплив виокремлених блоків (концептуально-методологічний, змістово-структурний, методико-технологічний та результативно-оцінний), окремих компонентів, що входили до кожного блоку. Наскрізний характер системної взаємодії мали виділені в процесі наукового пошуку педагогічні умови,

реалізація яких забезпечувала ефективність упровадження експериментальної системи.

Системний підхід обґрунтовувався й тим, що фахова підготовка майбутніх учителів до викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» відповідно до Типового навчального плану (див. п. 2.2) для початкової школи вже закладена як системний процес, що характеризується різноманітними зв'язками між такими галузями наукових знань: природничою, соціальною і здоров'язбережувальною, технологічною, громадянською та історичною, мовно-літературною, математичною та інформатичною. Тож системність є основною характеристикою як самого інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі, так і методичного та технологічного компонентів його навчання в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя.

Під час побудови структурно-функціональної системи було дотримано узагальнень основних особливостей педагогічних систем (В. Прошкін [529]) та адаптовано їх під умови впровадження нашої системи:

1. Система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ складається з взаємозв'язаних елементів: 4-х блоків та системної взаємодії компонентів всередині кожного з них.

2. Система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ має властивості – якості, що дають можливість описати систему: цілісність, централізація, ієрархія, сумативність, механізація.

3. Характер взаємозв'язку та взаємовпливу блоків і компонентів системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ свідчить про її чітку та динамічну структуру як форму організації системи.

4. Система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ є керованою з боку дослідника та самокерованою за умов проходження експериментальної перевірки, вона існує як частина системи вищого порядку – освітнього процесу в початковій школі.

5. Система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ є стійкою, бо здатна зберігати на будь-який термін заздалегідь заданий стан.

6. Система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ є функціональною, результат дії системи є наслідком взаємодії її елементів, які можуть здійснюватися відносно автономно й мати вплив на системні функції; динамічною й відкритою до змін, процесуальною: включає методики, технології, окремі освітні техніки, що інтегруються під час навчання майбутніх фахівців початкової освіти інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

2. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей. У нашому дослідженні компетентнісний підхід так само, як і системний, був базовим і реалізовувався через основне поняття – інтеграційну компетентність майбутнього вчителя початкових класів, змістова структура якого докладно описана в п. 2.3. Зі структури інтеграційної компетентності вчителя чітко видно її наскрізний та надбудовний характер стосовно первинних предметних і методичних компетентностей.

Основи природничих наук і відповідно природознавча, громадянська, здоров'язбережувальна, технологічна тощо компетентності здобувача початкової освіти становлять цільовий орієнтир курсу «Я досліджую світ», розроблений у межах дисертації. У силабусі та робочій програмі курсу закладено зміну підходів до формування компетентностей молодших школярів в інтеграції різних освітніх галузей та переосмислення дидактичних і методологічних аспектів викладання курсу для майбутніх учителів «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"» з урахуванням основних положень компетентнісного підходу.

3. Особистісно-діяльнісний підхід. У межах дослідження процесу формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ особистісно-діяльнісний підхід забезпечував організацію активної діяльності

кожного здобувача вищої освіти шляхом урахування його особистісних рис і якостей, їх розвитку, посилення мотивації фахового зростання з урахуванням провідних інновацій освітньої системи.

Запровадження експериментальної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ ґрунтувалося на індивідуалізації навчання, передбачуваній особистісно-діяльнісним підходом, сучасних цифрових технологій навчання, що дозволяють вибудувати гнучку систему фахової підготовки вчителя, максимально індивідуалізувати її. У методологічному смислі особистісно-діяльнісний підхід до формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ об'єднував декілька напрямів реалізації, що окреслювалися філософськими течіями прагматизму, герменевтики, акмеології.

Так, прагматичні тенденції скеровували на навчання через діяльність, практичну працю, посилення мотивації інтегрованого опанування здобувачами освітнього компонента «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"». Крім цього, у процесі реалізації експериментальної системи ми передбачали застосування на заняттях різних організаційних форм активного міжособистісного (дискутивного) спілкування з використанням різних комунікативних стратегій.

Герменевтичний напрям полягав в особливій увазі до організації роботи з навчальним текстом на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і виведенню методичного аспекту цього питання в один із вагомих складників експериментальної системи на формувальному етапі її реалізації. Реалізуючи герменевтичні тенденції в процесі формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, викладач мав моделювати їхню майбутню професійну діяльність, заохочуючи до опанування різних способів мислення, активної участі в проєктуванні й організації освітнього процесу на заняттях з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Акмеологічний напрям реалізації особистісно-діяльнісного підходу передбачав урахування здобутків педагогічної акмеології у вищій школі, яка

має інтегрований характер і спрямована на процес постійного самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи НУШ, його навчання впродовж життя, що є однією з підвалин Концепції НУШ. У межах експериментальної системи використовувалися техніки розвитку особистості здобувачів, запроваджувані за допомогою постійного міжособистісного спілкування викладача зі здобувачами, здобувачів між собою, із вчителями початкової школи тощо.

4. Інтегративний підхід. Формування в майбутнього вчителя початкових класів інтеграційної компетентності є багатогранною і багатоаспектною проблемою. Вона базується як на основі сучасної системи знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання дисциплін учнів початкової школи, так і системи знань фундаментальних дисциплін, що викладаються в університеті. Саме це і свідчить про необхідність здійснення інтегративного підходу під час формування інтегральної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

Інтегративний підхід до формування інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкової школи НУШ у межах експериментальної системи реалізувався в таких напрямах:

– модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів за рахунок введення обов'язкового освітнього компонента «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"» в освітньо-професійну програму підготовки здобувачів бакалаврського рівня;

– урахування структури інтеграційної компетентності під час побудови методичного компонента навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»;

– комбінування різних видів інтеграції під час формування інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ: тематичної і процесуальної, одногалузевої та міжгалузевої тощо.

– створення інноваційного освітнього середовища під час опанування здобувачами освіти методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» на засадах інтеграції наукового знання, на межі галузей різних дисциплін.

*5. Конструктивістський підхід.*Реалізація конструктивістського підходу відбувалася через використання в процесі експериментального навчання методичного та технологічного компонентів структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Методичний компонент включав такі форми роботи зі студентами: лекція з перервами, семінар, групове обговорення, робота в групі / команді, екскурсія, лабораторна робота, навчання на основі практичних прикладів (Case-based learning), проблемно орієнтоване навчання, ігри-симуляції, рольові ігри тощо. Серед використовуваних технологій на перше місце виходило дистанційне навчання, інтегративні, інтерактивні технології, техніки особистісного зростання та підвищення мотивації. Особливого розвитку в технологічному компоненті набула проєктна технологія, що реалізовувалася не лише через організацію проєктної діяльності в межах аудиторної роботи з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"», але й через більш вагомі складники: участь у вітчизняних та міжнародних проєктах, у програмах академічної мобільності, спільних наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти та викладачів тощо.

6. Антропологічний підхід. Відповідно до теоретичних основ антропоцентричного підходу в структурно-функціональній системі формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ він відобразився в переліку інтегрованих вимог до учасників експериментальної роботи, зорієнтованих на забезпечення ефективності впровадження системи в практику освітнього процесу:

– упровадження в освітній простір інноваційних технологій, що спираються на особистісні внутрішні потенції індивіда (активність, самостійність, свідомість, креативність), рівень його миследіяльнісної зрілості тощо;

– забезпечення переходу до суб'єкт-суб'єктної моделі управління педагогічним процесом, яка покликана забезпечити розкриття сутнісних сил здобувача спеціальності 013 Початкова освіта;

– забезпечення антропологічного спрямування програми фахової підготовки майбутнього вчителя внаслідок упровадження в навчальний процес інтегрованих знань про людину як біопсихосоціокультурну систему і її потенційні можливості в інформаційних процесах;

– акцентування на розвитку й саморозвитку особистості, що оволодіває програмою здобувача бакалаврського рівня вищої освіти, орієнтація її на неперервну самоосвіту впродовж життя.

Зрозуміло, що цими вимогами повний обсяг вияву антропологічного підходу до формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ не вичерпувався. Крім того, упродовж перебігу експериментального процесу ці вимоги набували тенденції до трансформації відповідно до тих чинників, які чинили на них вплив. Однак зауважимо, які б зміни в національній системі освіти не відбувалися найближчим часом, дотримання зазначених вимог має забезпечити в професійно-педагогічній діяльності вчителя початкових класів здатність до активного самопізнання, самовиховання, самовдосконалення, самоосвіти впродовж життя, креативної методичної діяльності, а також розуміння особистісних переваг і устремлінь суб'єктів інформаційних відносин, зокрема і в освітньому процесі.

7. Синергетичний підхід до впровадження експериментальної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ проявлявся в упровадженні в експериментальну систему таких основних елементів:

– досягнення усвідомлення здобувачами вищої освіти навколишнього світу як однієї цілісної глобальної системи, що має інтегровано сприйматися в єдності біологічного, анатомічного, хімічного, фізичного, валеологічного, технологічного, суспільствознавчого тощо знання;

– засвоєння зі здобувачами під час теоретичної предметної підготовки системи ціннісних орієнтацій (за А. Урсул) [659]: ідеї *екологізації*, яка представляє збереження рівноваги в соціоприродній системі, що є головною умовою коеволюції людини, суспільства й природи; *ноосферної* ідеї, що

відбиває органічний взаємозв'язок і взаємодію Розуму й біосфери; ідеї *толерантності*, що пропонує встановлення терпимості стосовно інших індивідів і соціумів у суспільній системі; ідеї *самоорганізації*, що представляє світ як динамічну відкриту систему, у якій усе взаємодіє із усім, усе проявляється у всьому і його самоорганізацією керують фундаментальні закони природи й суспільства; *валеологічної* ідеї, що розкриває прямий зв'язок безпечної життєдіяльності людини з екологічною безпекою природи; *акмеологічної* ідеї, яка підходить до проблеми стійкості розвитку з позиції духовного світу людини;

– розвиток у здобувачів вищої освіти відчуття єдності світу природи та світу особистості, вписаності людини в цілісну соціоприродну систему;

– скеровування здобувачів вищої освіти на самоорганізацію, відчуття свого особистісного та професійного Я цілісною, упорядкованою системою, що коеволюціонує з ідеалами культури і співвідноситься з образами сучасного світу;

– постановка перед здобувачами вищої освіти завдання розвивати мислення та креативність, узагальнювати наявні теоретичні та практичні знання для вирішення проблем і одержання нового знання в межах опанування методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»;

– орієнтація освітнього процесу в межах експериментальної системи у творчому напрямі, на продуктивну теоретичну і практичну діяльність здобувачів вищої освіти.

8. *Соціокультурний підхід* полягав у введенні в теоретичний складник експериментальної системи, який засвоювали здобувачі вищої освіти в процесі експериментального навчання, краєзнавчого, регіонального та національного соціокультурного компонентів (освітніх традицій, національної комунікативної практики, культурно-освітніх орієнтирів, суспільно стимульованих мотивів навчання тощо), що відбивали специфіку опанування основ природничих та суспільствознавчих наук здобувачами початкової освіти.

Наступним аспектом вияву соціокультурного підходу в експериментальній системі стало включення інформаційного мінімуму з питання роботи вчителя початкових класів із категорією обдарованих дітей, успішне вирішення завдань навчання та виховання, розвитку яких безпосередньо пов'язані з питанням удосконалення підготовки вчителів, які мають володіти певним обсягом знань про природу дитячої обдарованості, психолого-педагогічні особливості прояву обдарованості, уміти спілкуватися з обдарованим дітьми, організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер прояву обдарованості кожної дитини, бачити в ній творчу індивідуальність. Особливо це стосується уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», адже саме на них діти пізнають природу, фізичний світ, себе, себе у Всесвіті тощо, тобто проходить самоідентифікація особистості, і питання обдарованості за такої умови є надзвичайно важливими.

9. *Ресурсний підхід* під час упровадження експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ відображався в таких чинниках:

1. Розроблення силабусу та робочої програми обов'язкового освітнього компонента освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта – «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"».

2. Унесення змін до силабусів та робочих планів обов'язкових освітніх компонентів освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, що забезпечують формування первинних предметних та методичних компетентностей здобувача вищої освіти зі спеціальності.

3. Розроблення, апробація, експериментальна перевірка, видання та введення в процес фахової підготовки навчально-методичного посібника для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта «Науково-методичні джерела як основа професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Методика організації роботи з ними».

4. Розроблення, апробацію, експериментальну перевірку, видання та введення в процес фахової підготовки навчально-методичного посібника для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що втілив у собі основні положення реалізації акмеологічного, синергетичного, інтегративного, антропологічного та соціокультурного підходів до впровадження експериментальної системи.

5. Розроблення, апробація, експериментальна перевірка, видання та введення в процес фахової підготовки практичного посібника для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з курсу «Демократичне забезпечення самостійної роботи з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”».

6. Розроблення та технічна реалізація завдяки платформі *Moodle* ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» дистанційних курсів «Вступ до спеціальності», «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство» і «Суспільствознавство», «Технології навчання освітніх галузей початкової школи».

Отже, реалізація методологічного концепту відобразилася в усіх блоках структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ: у концептуально-методологічному – у провідній ідеї, меті та завданнях дослідження; у змістово-структурному – у формулюванні педагогічних умов, визначенні структури інтеграційної компетентності, розробленні освітніх ресурсів тощо; у методико-технологічному – у взаємозв’язку інтегративної, проєктної, інтерактивної тощо технологій, у визначенні мети, завдань та структури методичного компонента тощо; у результативно-оцінному – у критеріях та рівнях розвитку інтеграційної компетентності. Різні методологічні підходи, поєднуючись та взаємодіючи, становили основу розроблення кожного з блоків структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя

початкових класів НУШ. Методологічний концепт дослідження унаочнено на рис. 3.2.

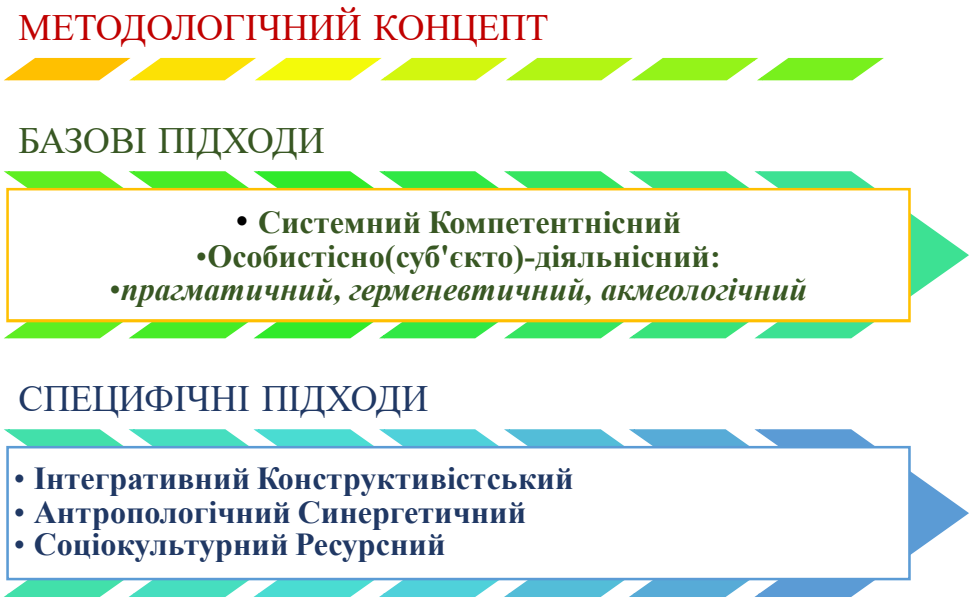

Рисунок 3.2. Методологічний концепт дослідження проблеми формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ

Теоретичний концепт мав не менш важливе поле дії, адже теоретичні засади забезпечували науковість змісту дослідження, релевантність результатів, уможливлювали їх апробацію тощо. Формуючи зміст теоретичного концепту, ми спиралися на дослідження сучасних науковців стосовно освітніх інновацій, їх основні характеристики, тематичні напрями дослідження обраного проблемного поля, положення Концепції «Нова українська школа», аналіз змістових та структурних особливостей інтегрованого курсу «Я досліджую світ» тощо. Зміст теоретичного концепту став основою для формувального етапу експериментального дослідження і відобразився в змісті освітнього контенту, пропонованого здобувачам бакалаврського рівня вищої освіти.

Теоретичний концепт увібрав у себе такі змістові блоки:

1. *Історія освітніх реформ*. Змістом цього блоку була історія інноваційного розвитку освітньої системи України від часу набуття незалежності в 1991 році до сучасної реформи НУШ. До блоку увійшли

результати наших наукових пошуків, відображені в п. 1.1, доповнені оглядом інноваційних процесів в освітніх системах іноземних країн, порівнянням теоретичних засад та реального перебігу цих процесів тощо. У межах цього змістового блоку містилася інформація про етапи реформування освітньої системи України (див. п. 1.1, рис. 1.1):

– I етап – 1991–2002 рр. – національна самоідентифікація освітньої системи України, реформування відбувалося в трьох напрямах: ухвалення концептуальних державотворчих актів, утворення низки установ, через які відбувалося реформування освіти, змістове і процесуальне оновлення освітньої системи;

– II етап – 2003–2013 рр. – європейська інтеграція та світова глобалізація освітньої системи України; реалізувався в чотирьох взаємопов'язаних напрямах розвитку освітньої системи: науково-методичному вивченні проблем та інноваційних механізмів запровадження реформ; активізації та унормуванні процесів євроінтеграції та світової глобалізації освіти; подальшому посиленні вітчизняної нормативної бази освітньої інноватики; актуалізації та унормуванні мовної освітньої політики;

– III етап – 2014–2016 рр. – узагальнення концептуальних засад реформування національної освітньої системи. У ці роки остаточно сформовано Концепцію НУШ, коли до концептуальних положень, напрацьованих у попередні роки, додано інші положення реформи «Нова українська школа»;

– IV етап – 2017–2021 рр. – імплементація реформи «Нова українська школа», що протікає наразі і становить активний процес використання концептуальних засад, напрацьованих упродовж попередніх етапів.

2. *Концепція НУШ.* Цей блок об'єднував всю інформацію про зміст Концепції НУШ, нововведення порівняно з традиційною освітою в Україні, публіцистичні матеріали про хід реформи, ставлення до неї в суспільстві, у вчительській спільноті тощо. Він містив 9 компонентів формули НУШ [450] та теоретичний мінімум щодо сутності, функцій та шляхів реалізації кожного з них (рис. 3.3):

Рисунок 3.3. Формула НУШ

Крім того, блок «Концепція НУШ» включав перелік інтернет-джерел із нормативною, теоретичною інформацією про НУШ та практичним матеріалом для уроків, об'єднаний у таких підзаголовках: нормативні джерела (Міністерство освіти і науки України (http://mon.gov.ua/), Інститут модернізації змісту освіти (http://www.imzo.gov.ua) тощо); контентні джерела («Розумники» (http://rozumniki.net/), «Нова школа» (http://novashkola.com.ua/) тощо); освітньо-теоретичні джерела («Методичний портал» (http://metodportal.net/), «Освіта України» (http://fij.com.ua/) тощо); методичні джерела («Вчитель вчителю, учням та батькам» (http://teacher.at.ua), «UROKI.NET» (http://www.uroki.net), «Тесторіум» (http://www.testorium.net/) тощо).

3. *Професійні ролі вчителя НУШ*. Зміст цього блоку склали, по-перше, перелік і визначення нових ролей, які має опанувати вчитель для успішної роботи в НУШ:

Тьютор – репетиторська роль вчителя, який допомагає у формуванні цілісної особистості здобувачів освіти через інтеграцію інтелекту, волі, емоцій, духовного і фізичного розвитку в процесі побудови їхньої індивідуальної освітньої траєкторії, має високий рівень фахової спроможності та дослідницької компетентності, діє на засадах партнерства та заохочення самостійної пізнавальної активності, має розвинену здатність до саморефлексії.

Фасилітатор – партнерська роль учителя НУШ, що полягає у володінні комунікативними стратегіями, техніками колаборації та запобігання конфліктів і реалізується шляхом створення й підтримання сприятливого емоційного фону, позитивної колективної динаміки в процесі дискусій та обговорень.

Коуч-ментор – наставницька роль учителя НУШ, що полягає у володінні сугестопедичними техніками і реалізується через здатність подати здобувачам освіти нову інформацію як уже відому раніше, яку потрібно лише пригадати, а також у здатності усувати бар'єри нерозуміння навчального матеріалу та низької мотивації до навчання здобувачів освіти.

«Агент змін» – інноваційно-акмеологічна роль учителя НУШ, що реалізується через високу мотивацію та здатність до вибору шляхів професійного й особистого саморозвитку та самовдосконалення, формування власного професійного іміджу, співпраці з різними соціально-освітніми інституціями з метою постійної інноватизації освітнього процесу.

Едвайзер – консультаційно-дорадча роль учителя НУШ, що полягає в глибокій обізнаності з освітніми, науковими, соціальними ресурсами, механізмами отримання інформації з різних джерел та прагненні допомогти здобувачам освіти в набутті додаткових знань і компетентностей.

Медіапедагог – цифрова методична роль учителя НУШ, який має володіти медіаграмотністю, знати техніки ідентифікації фейкової та пропагандистської інформації, уміти використовувати весь електронний, мультимедійний та цифровий освітній контент під час формування ключових та предметних компетентностей здобувачів освіти.

Дослідник – науково-допоміжна роль учителя НУШ, яка реалізується через здатність до планування, організації та проведення наукового пошуку в теоретичному та практичному аспектах, релевантного узагальнення його результатів, визначення їх ефективності та впровадження у власну професійну практику, а також спроможність мотивувати та організувати проєктну діяльність здобувачів освіти на засадах культури наукового пошуку.

«Медик» – лікувальна роль, що позначає володіння колом медичних знань і вмінь, необхідних для надання в разі потреби домедичної допомоги учасникам освітнього процесу, колегам, іншим людям.

Надалі здобувачам бакалаврського рівня вищої освіти було надано інформаційний теоретичний матеріал стосовно сутності кожної з ролей, вихідних положень та бажаного результату її застосування.

4. *Інтегрований курс «Я досліджую світ»*. Цей змістовий блок було присвячено меті, структурі та змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за різними типовими освітніми програмами (НУШ–1 та НУШ–2), його теоретичним засадам та практиці впровадження в школах України. Здобувачі вищої освіти, зокрема, засвоювали *ключові ідеї* курсу:

– повна або часткова інтеграція кількох освітніх галузей (природничої, громадянської та історичної, соціальної і здоров'язбережувальної, технологічної, інформатичної, мовно-літературної (частково), математичної (частково));

– спрямованість на розвиток множинних компетентностей (предметних компетентностей, визначених Державним стандартом і типовими освітніми програмами; психосоціальних компетентностей, визначених переліком ЮНІСЕФ і ЮНЕСКО; ключових компетентностей із переліку ЄС; множинного інтелекту (7 із 8-ми видів інтелекту за Г. Гарднером); уміння вчитися);

– запровадження інтерактивних методів навчання на ситуаціях, максимально наближених до реального життя, що є вкрай важливим для здоров'я, безпеки, соціалізації та самореалізації особистості молодшого школяра;

– спеціальна підготовка вчителів, їхня ерудованість і високий професіоналізм.

До змісту цього блоку входили також *позитивні та негативні тенденції*, що супроводжують практичне впровадження в школах України реформи НУШ, визначені в ході державного моніторингу [413], серед яких ми узагальнили негативні тенденції та їх відображення на уроках «Я досліджую світ», іноді

вони прямо протилежні (табл. 3.1). Порівняння унаочнювало особливість курсу «Я досліджую світ», його особливий інноваційний характер і одне з провідних місць у реформі НУШ.

Таблиця 3.1

Приклад порівняння негативних та позитивних тенденції практичного впровадження реформи НУШ (для уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

Загальні негативні тенденції	**Позитивні тенденції на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»**
1. На уроках «Я досліджую світ» не збалансовано розподіл часу, відведеного на різні форми організації діяльності учнів, переважають колективні форми роботи, не вистачає інтерактивних завдань для роботи в групах, парах тощо.	1. У пілотних школах на уроках «Я досліджую світ» було зафіксовано більше прикладів співпраці вчителів з учнями, можливо і через наявність інтегрованого курсу «Я досліджую світ», реалізуючи який, учителі більше налаштовані на співпрацю з учнями.
2. Брак умов для розвитку творчого потенціалу учнів початкової школи: більшу частину уроку вчителі відводять завданням адаптивної активності (діти слухають учителя, працюють у зошитах, із підручником тощо), а на неадаптивну активність, коли учні проявляють творчу (дослідницьку активність), проявляють позитивні або негативні емоції тощо – припадає одна третина загального часу уроку, серед яких виявлення власної ініціативи в середньому триває менше хвилини.	2. На уроках із курсу «Я досліджую світ» або з природознавства спостерігається збільшення кількості цікавих спровокованих висловлювань та власних суттєвих пропозицій. Попри те що на уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства навчання в школах різних типів зберігається пріоритет за видами адаптивної активності, час на види неадаптивної активності збільшується; такий вид активності, де учні виступали б ініціаторами спілкування, наприклад, проводили інтерв'ю, опитування, трапляються дуже рідко.
3. Недостатня обізнаність учителів з інтегрованим підходом до навчання, попри те що реформа НУШ базується на засадах інтеграції різних галузей знань та методів навчання; важливим є той факт, що вчителі в селах рідше практикують інтегроване навчання, ніж у містах, а також що вони менш оптимістичні в оцінці важливості більшості рис інтегрування.	3. На уроках з курсу «Я досліджую світ» в школах різних типів учні приблизно з однаковою періодичністю проводили власні спостереження; розв'язували проблеми, взяті з повсякденного життя, проводили інтерв'ю, опитування, практикували орфографічні та граматичні навички тощо, що співвідносилося з декількома галузями (природнича, математична, мовно-літературна), а тому відбувалася інтеграція видів активності.
	4. Найбільш цікавим у третьому класі, так само, як і в другому, школярі вважають предмет «Я досліджую світ»; учні пілотних шкіл до улюблених уроків також віднесли «Я досліджую світ»; серед улюблених видів робіт указували: «проводити дослідження» (59,4 %) та «виготовляти щось руками (вирізати, клеїти, малювати)».

5. *Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»*. Розроблений у процесі експериментального дослідження силабус та робоча програма цієї дисципліни в межах освітньо-професійної програми бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта став своєрідним узагальненням усього матеріалу, що склав теоретичний концепт експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Змістові блоки теоретичного концепту виступили розділами та темами силабусу з дисципліни. Оскільки впровадження курсу ввійшло до методичного компонента структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, його зміст та методику впровадження ми опишемо в п. 3.2 і п. 4.2.

Структуру теоретичного концепту узагальнено на рис. 3.4.

Рисунок 3.4. Теоретичний концепт експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

Технологічний концепт структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

відображав процесуальний механізм її впровадження і включав два основних складники: методичний компонент та технологічний компонент.

Компоненти мали такі властивості: використовувалися як відносно незалежні частини системи, хоча мали лише деякі її інтегративні властивості; становили сукупність взаємопов'язаних елементів, були здатні виконувати відносно незалежні функції під час формування і досягнення системою своєї спільної мети; включали сукупність технічних, програмних, організаційних, технологічних компонентів і під час взаємодії реалізували функцію, необхідну для реалізації призначення системи загалом; були частиною загальної системи структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, однак були здатні виконувати відносно незалежні функції, мали власну мету і завдання (рис. 3.5).

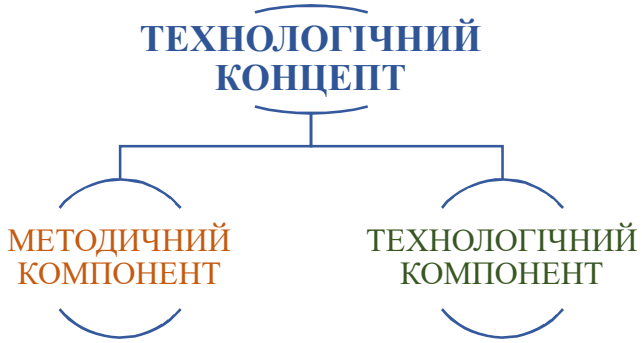

Рисунок 3.5. Технологічний концепт експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

Визначення, мета, завдання, зміст, структура та інші характеристики методичного та технологічного компонентів докладно розкрито в п. 3.2 у відповідних педагогічних умовах ефективності експериментальної системи.

Змістово-структурний блок структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ містив *структуру інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ* та контентне забезпечення системи: *класифікацію освітніх ресурсів*, якими може скористатися майбутній учитель під час

організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», *навчально-методичне забезпечення курсу* «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», *дистанційні курси* «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», «Методика навчання природознавства».

Класифікація освітніх ресурсів, яка пропонувалася здобувачам бакалаврського рівня вищої освіти, ґрунтувалася на результатах наукового пошуку, викладених у п. 2.2, і включала такі групи ресурсів: нормативні ресурси, контентні ресурси, освітньо-теоретичні ресурси, методичні ресурси.

Навчально-методичне забезпечення курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”» включало декілька складників, які ми стисло охарактеризуємо тут, а більш докладно – у п. 3.2 та п. 4.2:

1. Силабус та робочу програму обов’язкового освітнього компонента освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”» складено відповідно до освітньо-професійної програми «Початкова освіта» та навчального плану підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта.

Предметом вивчення навчальної дисципліни стала теоретична і практична підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до викладання в початковій школі інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з урахуванням ідей Нової української школи.

Силабус та робоча програма навчальної дисципліни містить тематичні розділи, суголосні з змістовими блоками теоретичного концепту дослідження: 1. Історичні та теоретико-методологічні засади реформування освітньої системи України; 2. Теоретико-практичні основи впровадження Концепції «Нова українська школа» в освітню практику»; 3. Професійна підготовка вчителя початкових класів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа»; 4. Інтегрований курс «Я досліджую світ»: змістові та методичні особливості.

2. Силабуси інших обов’язкових освітніх компонентів, що забезпечують формування предметних, психолого-педагогічних та предметно-методичних компетентностей здобувача бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, було оновлено шляхом ретельної перевірки щодо наявності в них тих теоретичних відомостей та практичних завдань, які будуть потрібні здобувачу вищої освіти під час навчання курсу «Я досліджую світ».

Нижче ми наводимо перелік обов’язкових освітніх компонентів, назви яких подано узагальнено, бо на початку експерименту (2017 р.) навчальні плани підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти були ще менш узгоджені, ніж наразі, у різних ЗВО, де проводився експеримент. Через це назви дисциплін дещо відрізнялися, так само, як і кількість. Тим не менш ми звертали увагу на обов’язкові освітні компоненти, тому загальна кореляція була наявна. Наводимо узагальнений перелік освітніх компонентів:

1. Базові освітні компоненти: «Історія України», «Основи безпеки життєдіяльності / Основи медичних знань / Основи валеології», «Основи інформатики», «Основи природничих наук», «Математика», «Сучасна українська мова», «Трудове навчання».

2. Психолого-педагогічні освітні компоненти: «Вступ до спеціальності», «Психологія / Загальна психологія / Вікова психологія», «Педагогіка / Основи педагогіки».

3. Методичні освітні компоненти: «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики», «Методика навчання природознавства / суспільствознавства», «Методика навчання основ здоров’я», «Методика трудового навчання», «Методика навчання інформатики».

До силабусів фундаментально-предметних наук, де мали формуватися предметні компетентності здобувачів вищої освіти, ми вносили корективи за потреби, якщо в наявному силабусі був відсутній той тематичний розділ чи тема, які згодом мали висвітлюватися на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». До силабусів методичних дисциплін вводилася обов’язкова тема «Інтегрований підхід до навчання _____ матеріалу».

3. Навчальний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта «Науково-методичні джерела як основа професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Методика організації роботи з ними» (рис. 3.6) являє собою навчальний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти, що допоможе їм організувати самостійну роботу з освітніми ресурсами під час виконання інформаційних проєктів, запланованих під час опанування курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”». У посібнику розглядаються питання підбору матеріалу, його читання та ведення записів прочитаного (виписки, цитати, складання плану, тез, конспектів тощо) під час виконання інформаційного групового проєкту з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Рисунок 3.6. Титульна сторінка навчального посібника «Науково-методичні джерела як основа професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Методика організації роботи з ними»

У посібнику надано вказівки до написання інформаційних проєктів як одного з найпростіших видів самостійної навчально-дослідної роботи студентів. Подані як загальні вимоги до етапів виконання дослідження, його структури, обсягу, складових, так і технічні правила оформлення наукових праць: цитування, посилання, список використаних джерел тощо. Описані

загальні підходи до оцінювання та надана орієнтовна тематика зазначеного виду діяльності студентів.

Навчальний посібник рекомендується здобувачам бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, а також викладачам вищих закладів освіти, які забезпечують освітній процес зі спеціальності 013 Початкова освіта.

4. Навчально-методичний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”» (рис. 3.7).

Рисунок 3.7. Титульна сторінка навчально-методичного посібника «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”»

Навчально-методичний посібник містить стислий виклад теоретичного матеріалу з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”» для роботи здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти в аудиторних та позааудиторних умовах.

5. Практичний посібник «Демократичне забезпечення самостійної роботи студентів із навчальної дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”» (рис. 3.8)

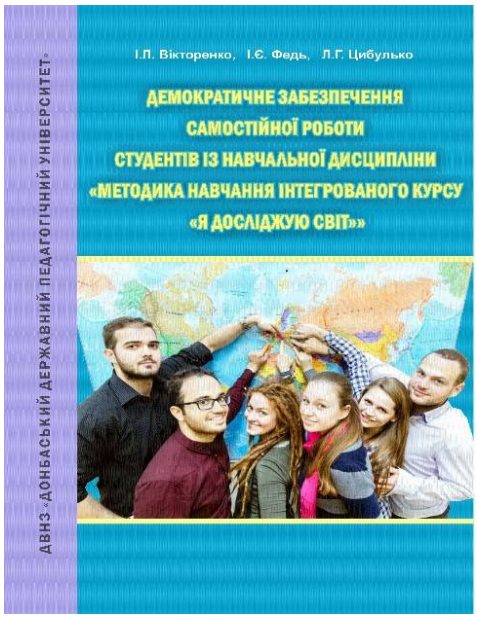

Рисунок 3.8. Титульна сторінка практичного посібника «Демократичне забезпечення самостійної роботи студентів із навчальної дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”»

Зміст типових завдань практичного посібника включає такі види робіт:

– опрацювати лекційний матеріал (здійснити читання конспекту лекції, використовуючи робочі помітки; доповнити його зміст із навчальної літератури, мережі Інтернет; виконати безпосередні завдання лектора; побудувати систему тестів із поданої теми; скласти структурно-логічну схему (таблицю) змісту теми за допомогою комп’ютерної техніки);

– засвоїти основні терміни та поняття поточної теми шляхом з’ясування їх суті в ході опрацювання теорії через надання письмових відповідей на запитання, зокрема тестові, формування словника термінів із поданих тем (із зазначенням літератури);

– здійснити самоперевірку якості засвоєння навчального матеріалу та стану підготовленості до семінарського заняття за допомогою запитань, а також тестових завдань;

– набути та вдосконалити вміння самостійного пошуку інформації та досвіду роботи з електронною науковою та методичною літературою;

– закріпити, поглибити та узагальнити отримані студентом знання з

дисципліни, формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів через комплексне розв'язання конкретних спеціальних завдань;

– закріпити, поглибити та узагальнити академічні знання з суспільствознавства через виконання завдань, зокрема тестових, а також під час опрацювання рубрик «Головні теоретичні положення» і «Це цікаво знати».

– розвинути творчі здібності здобувачів освіти через підготовку та презентацію доповідей, підготовку та участь у круглих столах, моделювання уроків різних типів і їх фрагментів, сценаріїв позакласних заходів, планів роботи гуртків; розробку різного роду унаочнення.

6. Дистанційні курси «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ», «Методика навчання освітніх галузей природознавства», «Технології навчання освітніх галузей початкової школи» об'єднували зміст та структуру відповідного навчально-методичного забезпечення цих освітніх компонентів та можливості дистанційних технологій.

Результативно-оцінний блок є підсумковим і складається з *компонентів* та *критеріїв* оцінювання основних компонентів інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ, *показників*, за якими здійснювалося вимірювання кожного компонента, рівнів розвитку інтеграційної компетентності та *результативного* підсумку ефективності пропонованої структурно-функціональної системи – підвищення рівня розвитку інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ. Визначенню та обґрунтуванню вірогідності компонентної структури інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ присвячено п. 3.3, де схарактеризовано складники результативно-оцінного блоку експериментальної системи.

3.2. Педагогічні умови ефективності системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи

Обґрунтування педагогічних умов упровадження системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ передбачає насамперед з'ясування сутності цієї категорії в педагогічних дослідженнях, зокрема в проблемному полі підготовки вчителя початкових класів.

Наразі в педагогічній науці наявні дещо різні підходи щодо визначення суті дефініції «педагогічні умови», бо кожен дослідник обирає пріоритетне тлумачення з урахуванням найближчих цілей власного дослідження. Однак від початку всі вчені ґрунтуються на загальних дефініціях поняття «умова», як-от: необхідна особливість реальної дійсності, що уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяння чомусь; обставина, від якої щось залежить; вимога, яка висувається однією стороною до іншої; правило, що встановлене в якійсь сфері життєдіяльності; обставина, у якій щось трапляється, певні сприятливі обставини, чинники, правила, що існують або встановлені в тій чи тій галузі життя, діяльності та забезпечують нормальну роботу чого-небудь (словники української мови) [93, 1295; 312, 325]; сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), що необхідні для виникнення, існування або зміни певного об'єкта; фактор, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу (філософський словник) [667].

Педагогічні умови дефінують також як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначають розвиток людини, його прискорення чи уповільнення, динаміку й кінцеві результати [445]. У педагогічній літературі педагогічні умови пов'язують із сукупністю перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [151; 650; 672].

У науковій літературі за різних підходів умови також розглядаються в значенні закономірностей, положень, обставин, впливів, вимог і чинників, сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників (причин, характеристик), які дозволяють змінити результативність процесів чи явищ.

Н. Пилипенко [503] спробувала розмежувати визначення педагогічних умов як чинників, якості обставин, якості закономірностей тощо. Так, дослідниця вказала, що загальною рисою всіх визначень цього поняття виступає спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу під час вирішення конкретних дидактичних завдань. Науковиця зауважила, що суть педагогічних умов доцільно визначати поняттям обставини, а не чинника, і надала власне визначення поняття: обставини, якими певною мірою спрямовується розвиток педагогічного процесу. Спроби деяких авторів пов'язати педагогічні умови із закономірностями, на думку авторки, також є недоцільними, бо із закономірностями пов'язані принципи, із принципами – правила, і всі ці наукові положення мають загальнопедагогічний характер. Іще більшої критики зазнає і тлумачення педагогічних умов як структурної оболонки педагогічних технологій чи педагогічних моделей [503].

Специфіка педагогічних умов в експериментальних системах підготовки вчителя початкової школи, із погляду Н. Пилипенко [503], детермінована не лише суттю та змістом його професійної підготовки, а й особливостями профілізації сучасної освіти, що так само потребує нових підходів під час визначення конкретних педагогічних умов та поділяє їх на зовнішні та внутрішні [503, 230].

Педагогічні умови як обставини обстоює О. Шквир [705]: під педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень розуміє сукупність обставин об'єктивного та суб'єктивного характеру, що прискорюють процес досягнення мети.

Л. Гаврілова [168] визначила педагогічні умови як сукупність продуктивних чинників, тобто такі спеціально створені умови, які необхідні й достатні для забезпечення продуктивності перебігу освітнього процесу та

досягнення визначеної мети. О. Митцева [399] також під педагогічними умовами розуміє сукупність чинників, але відразу у визначенні поділяє їх на внутрішні (особистісно-типологічні якості, система цінностей, професійні характеристики майбутнього фахівця) і зовнішні чинники освітнього процесу, які розвиваються завдяки цілеспрямованій взаємодії суб'єктів і об'єктів освітнього процесу. Аналогічно, за С. Іць [262], педагогічні умови – це комплекс внутрішніх та зовнішніх чинників, які зумовлюють підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

Відтак педагогічні умови – один із необхідних компонентів будь-якої педагогічної системи. Проведений аналіз суті поняття дозволив встановити, що автори, незалежно від тематичної спрямованості, характеризують педагогічні умови здебільшого як сукупність чинників, дещо рідше – як обставини чи сукупність обставин, хоча педагогічна умова як спеціально запланований та реалізований хід подій більше близький за сутністю до родового поняття «обставина». Педагогічні умови можуть відображати внутрішні та зовнішні обставини освітнього процесу.

Звертаючись до конкретних прикладів формулювання педагогічних умов у дослідженнях, тематично дотичних до нашої проблеми, ми насамперед взяли до уваги загальні класифікації, що стосуються інноваційної діяльності педагога та вчителя початкових класів зокрема.

І. Гавриш [167] належить глибоке теоретичне обґрунтування загальнопедагогічних умов формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності, які надалі науковиця конкретизувала в частково педагогічних умовах. До загальнопедагогічних увійшли такі умови: підготовка майбутніх учителів до створення, розповсюдження та впровадження освітніх нововведень; становлення майбутніх учителів як суб'єктів освітніх інновацій, що включає індивідуалізацію навчання, формування критичності та креативності професійного мислення майбутніх освітян, а також застосування інтерактивних педагогічних технологій; формування у студентів готовності до створення,

упровадження та розповсюдження освітніх інновацій в єдності її мотиваційного, цільового, інформаційного, процесуально-діяльнісного та рефлексивного компонентів, а також підсистеми професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

До частково педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності І. Гавриш віднесла такі: розвиток мотивації інноваційної професійної діяльності (упровадження в практику роботи системи тренінгових занять, вправ із формування відповідних мотивів, почуття особистісної причетності та синдрому досягнення тощо); інноваційна концепція творчості в контексті комплексного підходу; реалізація концептуальних ідей префігуративної культури на засадах контекстної технології; реалізація основних положень програмно-цільового підходу тощо.

Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності (О. Цюняк [688]) включають подібні, але більш узагальнені компоненти: інтеграція інноваційної діяльності; наявність матеріально-технічної бази; формування мотивації до інноваційної діяльності; оновлення та систематизація змісту професійної підготовки; реалізація форм і методів організації професійної підготовки до інноваційної діяльності.

Акцентувавши увагу на інтеграції як ознаці інноваційної діяльності педагога, ми розглянули педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі, які теоретично обґрунтували О. Іонова та Н. Сінопальнікова [590]:

– організація діяльності викладачів психолого-педагогічних і предметно-методичних дисциплін з упровадження інтегрованого підходу до навчання студентів;

– спрямованість професійної підготовки на формування в студентів мотиваційно-ціннісного компонента готовності;

– оволодіння майбутнім учителем психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про організаційні форми інтеграції в навчанні молодших школярів;

– набуття студентами досвіду використання інтегрованих форм організації навчального процесу.

Концептуальне дослідження щодо засад інтеграції освітнього контенту належить В. Садовій [562]. Дослідниця виокремила дидактичні умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи:

1. Проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін – базова умова фундаменталізації, що ґрунтується на різних видах інтеграції (інтеграція змісту педагогічних дисциплін на основі субстратної єдності гуманітарного знання; інтеграція змісту на основі пізнання студентами законів педагогічної дійсності; інтеграція змісту на основі синтезу науково-теоретичних та емпірико-педагогічних знань).

2. Оптимальне сполучення традиційних та інноваційних форм і методів навчання (лекція-візуалізація, лекція-полілог, alternate-лекція тощо) у підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

3. Створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища викладання та вивчення педагогічних дисциплін.

4. Персоналізація освітнього процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічних дисциплін і диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту майбутніми педагогами початкової школи (низка послідовних контрольно-оцінних та контрольно-корекційних процедур із використанням сучасних комп'ютерних засобів, що здійснюються викладачем у ході навчального процесу одноосібно або спільно зі студентами).

Надалі ми звернулися до огляду педагогічних умов у дослідженнях із формування особистісних феноменів здобувачів вищої освіти з природничої, суспільствознавчої, валеологічної та інших галузей, що входять до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Вивчаючи формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи, Н. Брижак [77] визначила провідними такі педагогічні умови: забезпечення можливості формування в майбутніх учителів високого рівня готовності до творчої педагогічної діяльності; застосування інтерактивних методів навчання під час формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи; використання мультимедійних засобів навчання та залучення майбутніх учителів до створення авторських презентаційних матеріалів на мультимедійній основі; посилення мотивації майбутніх учителів початкових класів до власного професійного зростання та самовдосконалення.

О. Шквир [705], розглядаючи підготовку майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень, виокремлює таке коло педагогічних умов: ефективне функціонування системи ступеневої підготовки та формування компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: стимулювання мотивації навчання та активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів; організація навчання через дослідження; оптимальне поєднання репродуктивної та творчої діяльності; інтеграція індивідуальних та колективних форм роботи.

І. Мозуль [410] узагальнила педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності в таких позиціях: використання активних форм організації навчання студентів із методики навчання природознавства (дискусій, рольових ігор, тренінгів, 4-х проєктів), систематична організація групової навчальної діяльності; розроблення і впровадження навчальної дисципліни «Навчання природознавства в сучасній початковій школі»; залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на формування в молодших школярів предметної природознавчої компетентності; орієнтація завдань педагогічної практики на формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності.

К. Волохата [156] визначила й теоретично обґрунтувала такі педагогічні умови формування природознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: формування позитивної мотивації студентів щодо вивчення дисциплін загальноосвітньої та фахової підготовки шляхом професійного спрямування їхнього змісту; розроблення і впровадження інтегрованого курсу «Основи природознавства та краєзнавства з методикою викладання»; використання проєктної технології навчання в процесі природничо-наукової підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Д. Біда [506] теоретично обґрунтувала такі педагогічні умови формування готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів засобами комплексного інноваційного педагогічного проєкту: залучення вчителів до участі та організації інноваційних освітніх проєктів; реалізація комплексного підходу до фахової перепідготовки вчителів у процесі вивчення нормативних і спеціальних курсів; активізація рефлексивної оцінки вчителем власного методичного потенціалу щодо організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та вивчення досвіду роботи вчителів-практиків М. Кобан та Ю. Лимар [275] виділили такі педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів: свідоме засвоєння учнями знань про здоров'я та здоровий спосіб життя; включення до змісту початкової освіти валеологічних знань; розробку та впровадження в освітній процес інтегрованих курсів, факультативів, тренінгів валеологічного спрямування; залучення учнів до позашкільних заходів, які сприяють поглибленню їхніх знань про здоровий спосіб життя, розвитку особистого прагнення його дотримуватися; використання інтерактивних методів навчання в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.

Ю. Саєнко [563] обґрунтувала такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін: екологізація фахових дисциплін

(інтеграція певних екологічних тем (аспектів) практично в усі обов'язкові освітні компоненти фахової підготовки); реалізація потенціалу неформальної освіти (створення студентської наукової лабораторії «Екологічна освіта для сталого розвитку», організація та проведення тижнів екологічної освіти); організація інтерактивного навчання (інноваційні форми і методи підготовки, моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри, проблемне навчання тощо).

Отже, аналіз формулювання педагогічних умов у галузі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів із дисциплін, що можуть входити до складу інтегрованого курсу «Я досліджую світ», дозволив виявити такі тенденції:

– акцентування уваги на окремому формуванні мотиваційної складової досліджуваного феномена;

– творчий підхід і формування креативності здобувачів освіти, здебільшого за допомогою навчання через дослідження, застосування проєктних технологій тощо;

– застосування контекстного навчання, що передбачає інтеграцію через зміст дисциплін фахової підготовки, предметно-понятійну фундаменталізацію освітніх компонентів;

– поєднання традиційних та інноваційних форм і методів організації освітнього процесу, що з обов'язковістю включає активні форми роботи здобувачів освіти, використання потенціалу педагогічної практики, інтерактивні технології;

– організація інформаційно-дистанційного середовища фахової підготовки, використання технологій цифрового навчання, мультимедійного навчання тощо;

– упровадження окремого курсу (спецкурсу), у якому втілено основні положення експериментальної системи та педагогічні умови;

– уведення до змісту системи краєзнавчого компонента;

– організація моніторингу якості, активної рефлексії здобувачів освіти.

Відтак на основі зроблених висновків і виявлених тенденцій, урахування сутності змістово-функціональної структури інтеграційної компетентності можемо надати таке визначення: *педагогічні умови ефективності системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи – сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин, організованих для впровадження в освітню практику структурно-функціональної системи та забезпечення її ефективності через розвиток та вдосконалення інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.*

Висвітлимо педагогічні умови, що лягли в основу системи та теоретичні підвалини кожної з них.

1. Мотивація здобувачів вищої освіти до якісної професійної діяльності в умовах Нової української школи, розвиток у них прагнень навчатися впродовж життя та особисто вдосконалювати українську освітню систему.

Проблема мотивації майбутніх педагогів, що відображає ціннісну сферу їхньої особистості, одностайно визнається провідною і першочерговою в умовах реформування освітньої системи. Саме низька мотивація вчительства на початку реформи НУШ наразі є вагомою причиною її нерівномірного протікання та певних змін у попередніх планах реформаційних дій, описаних у п. 1.1 і п. 2.1. Через це на сучасному етапі впровадження реформи НУШ в освітню практику мотивація вчительства до активної участі в оновленні освіти в Україні має закладатися вже під час навчання у ЗВО.

Реалізуючи першу педагогічну умову, ми створювали системний вплив на ціннісну сферу здобувачів вищої освіти за допомогою таких чинників:

1. Уведення в усіх експериментальних закладах вищої освіти відповідного освітнього контенту до робочих (навчальних) програм і силабусів, дистанційних курсів обов'язкових дисциплін психолого-педагогічного циклу – «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія».

Зокрема, зміст курсу «Вступ до спеціальності» передбачалось оновити темою «Професійна діяльність і особистість учителя в умовах реалізації

Концепції НУШ», зміст курсу «Педагогіки» – двома темами: «Історія освітніх реформ в Україні та за кордоном: порівняльний аспект» і «Концепція НУШ: простір освітніх можливостей», зміст курсу «Психологія» – «Особливості організації освітнього середовища – середовища, яке належить дітям 6–7-річного віку».

2. Стимулювання інтересу майбутніх учителів до професії та Нової української школи в експериментальних закладах вищої освіти через:

– креативний підхід до навчання та створення ситуацій вибору (розроблення інтерактивних плакатів, інфографіки, скрайбінгу, освітніх відеороликів тощо) та емоційного переживання (ознайомчі екскурсії до опорних ЗЗСО, спілкування з учителями-практиками тощо);

– залучення студентів до власної реалізації їх у професійній діяльності як творчих особистостей (участь в організації і проведенні на базі ЗЗСО святкових заходів, проєктних технологій, інтелект-ігор, конкурсів, акцій, тренінгів тощо);

– організацію викладачами зустрічей студентів із вчителями-практиками, запрошення їх до участі в науково-практичних конференціях; створення бази найкращих відкритих уроків, позакласних заходів, проєктів; залучення вчителів початкової школи про проведення тренінгів та майстер-класів для майбутніх учителів із метою набуття ними нової інформації про Нову українську школу, про її перші успіхи в реформуванні;

– залучення майбутніх учителів початкових класів до участі у всеукраїнських та університетських конкурсах та олімпіадах, педагогічних читаннях, інформаційних проєктних технологіях тощо, що сприятиме реалізації мотиву їх самовираження та самоствердження, досягнення соціального успіху;

– гармонійне поєднання традиційних та інноваційних активних форм і методів навчання майбутніх учителів (проблемні лекції, лекції вдвох, лекції-пресконференції», бінарні лекції тощо; методи аналізу конкретних ситуацій, розв’язання проблемних запитань, рольові і ділові ігри, моделювання фрагментів виховних заходів, тренінги, «круглі столи» тощо);

– формування в майбутніх учителів навичок самостійності, уміння і бажання самостійно й творчо працювати не лише під час навчання в закладі вищої освіти, а й потім – упродовж життя.

Отже, наразі на шляху впровадження реформи НУШ в Україні наявні типові для ситуації трансформації освітньої системи проблеми, які вимагають більшої уваги до вивчення мотиваційно-ціннісного аспекту ставлення майбутніх учителів початкової школи до педагогічних нововведень.

2. Взаємопов'язана реалізація методичного та технологічного компонентів структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ в освітньому процесі закладу вищої освіти.

У п. 3.1 наведено загальний аналіз теоретичних праць, пов'язаних із сутністю поняття «методична система» та «підсистема», що дозволило нам встановити необхідність методичного компонента як складника методично-технологічного блоку структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ та визначити її мету й завдання.

Методичний компонент структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ становить цілісний ієрархічний взаємозв'язок та взаємозалежність елементів першого рівня (фундаментальних освітніх компонентів), елементів другого рівня (методичних освітніх компонентів) та наскрізного елемента – методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», фундаменталізація змісту яких забезпечує ефективне формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесуальному методичному аспекті, через форми, методи, прийоми організації освітнього процесу.

До елементів першого рівня належать освітні компоненти підготовки бакалавра початкової освіти, що забезпечують його фундаментальну предметну підготовку за 7-ма освітніми галузями Державного стандарту початкової освіти, які можуть входити до змісту курсу «Я досліджую світ»: мовно-літературною,

математичною, природничою, технологічною, інформатичною, соціальною і здоров'язбережувальною, громадянською та історичною. До елементів другого рівня належать 7 відповідних методичних освітніх компонентів.

Метою методичного компонента є кореляція в змісті, формах, методах, прийомах організації освітнього процесу за освітніми компонентами освітньо-професійної програми підготовки бакалавра зі спеціальності 013 Початкова освіта відповідно до вимог курсу «Я досліджую світ».

Відповідно *завданнями* методичного компонента виступили такі:

1. На основі аналізу ОПП «Початкова освіта» окреслити коло освітніх компонентів, що забезпечують набуття здобувачами вищої освіти предметних і методичних компетентностей, задіяних в освітньому процесі на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

2. Визначити точки кореляції в змісті цих дисциплін, формах організації освітнього процесу, методах і прийомах, інструментарії навчання відповідно до змісту курсу «Я досліджую світ». Унести відповідні зміни в силабуси визначених курсів, апробувати та перевірити їх на практиці, за потреби внести зміни.

3. Сформувати блок інтеграційних знань і вмінь, що будуть вводитися до силабусів дисциплін фахового спрямування.

4. Дібрати зміст і сформувати структуру обов'язкового освітнього компонента «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"», перевірити його якість на практиці, за потреби внести зміни.

Характеризуючи надалі *методичний компонент* структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, укажемо її сутнісні ознаки:

1. Фундаменталізація змісту освітніх компонентів базової та предметно-методичної підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти.

В. Садова [562] теоретично обґрунтувала необхідність фундаменталізації змісту психолого-педагогічних дисциплін у фаховій підготовці вчителя початкових класів і розробила синкретичну модель процесу фундаменталізації,

що обумовлена логікою конструювання змісту, потребою збереження й відтворення цілісності науково-педагогічних знань. До основ фундаменталізації науковиця віднесла: логіко-емпіричну єдність змісту педагогічних дисциплін; конструктивний альтернативізм; понятійну стрижнезацію, яка втілюється у формуванні понятійно-змістових ліній.

Дослідниця визначила принципи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя (відповідність змісту педагогічних дисциплін цілям становлення сучасного конкурентоздатного педагога-професіонала; генералізація змісту педагогічної навчальної дисципліни; провідна роль науково-теоретичних знань; комплементарність змісту педагогічних дисциплін у загальному контексті гуманітарної інформації; принцип оптимального співвідношення і представлення статичних і динамічних складників змісту тощо) та виокремила загальні критерії відбору змісту освітніх компонентів: урахування соціономної природи майбутньої педагогічної діяльності, забезпечення пролонгованої актуальності змісту педагогічних дисциплін, чітке структурування та продуману систему внутрішньодисциплінарних зв'язків тощо.

В. Садова [562] визначила й основні закономірності фундаменталізації освітнього контенту, яких ми дотримувалися під час перегляду силабусів освітніх компонентів, що склали основу методичного компонента:

- закономірність відповідності змісту дисциплін вимогам сучасної цілісної системи професійної підготовки спеціаліста в закладі вищої освіти;
- закономірність залежності змісту дисциплін від базових ціннісно-світоглядних орієнтирів;
- закономірність урахування множини чинників під час добору та подальшого структурування змісту дисциплін;
- закономірність оптимальності та повноти представлення змісту дисциплін у спектрі методів і прийомів навчання майбутнього вчителя.

У методичній системі фундаменталізації змісту підлягали такі освітні компоненти: «Історія України», «Основи природничих знань», «Математика»,

«Сучасна українська мова», «Безпека життєдіяльності та основи здоров'я / Основи медичних знань», «Трудове навчання», «Основи інформатики», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання природознавства», «Методика навчання суспільствознавства», «Методика навчання основ здоров'я», «Методика трудового навчання», «Методика навчання інформатики», «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики», «Наскрізна програма практичної підготовки».

По-перше, зміст силабусів освітніх компонентів «Історія України», «Основи природничих знань», «Математика», «Сучасна українська мова», «Безпека життєдіяльності та основи здоров'я / Основи медичних знань», «Трудове навчання», «Основи інформатики» порівнювався з теоретичним мінімумом із кожної освітньої галузі, що входить до інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (див. п. 2.2) та коригувався відповідно до цього мінімуму.

По-друге, до змісту силабусів цих освітніх компонентів обов'язково вводився краєзнавчий компонент – уся наявна у відповідній науковій галузі інформація про відповідну частину України (залежно від того, у якому ЗВО проводився експеримент).

По-третє, зміст силабусів освітніх компонентів фахового спрямування доповнювався теоретичною інформацією чи практичними завданнями про інтеграцію в освіті: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання природознавства», «Методика навчання суспільствознавства», «Методика навчання основ здоров'я», «Методика трудового навчання», «Методика навчання інформатики», «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики», «Наскрізна програма практичної підготовки».

2. Системне засвоєння знань про інтеграцію, види та способи інтеграції, набуття викладачами ЗВО та здобувачами освіти інтеграційних умінь і навичок.

У процесі фундаменталізації змісту психолого-педагогічних та методичних освітніх компонентів ми реалізовували на практиці такі напрями роботи, обґрунтовані в дослідженні О. Іонової та Н. Сінопальнікової [590]:

організація діяльності викладачів психолого-педагогічних і предметно-методичних дисциплін з упровадження інтегрованого підходу до навчання студентів; оволодіння майбутнім учителем психолого-педагогічними і предметно-методичними знаннями про організаційні форми інтеграції в навчанні молодших школярів; набуття студентами досвіду використання інтегрованих форм організації навчального процесу.

Задля практичної реалізації цієї ознаки методичного компонента ми вносили такі зміни до змісту освітніх компонентів:

– уводили окремі теми, що стосувалися теоретичних аспектів інтеграції та інтегрованого навчання в початковій школі, до силабусів освітніх компонентів психолого-педагогічного спрямування: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія»;

– уводили обов'язкову тему «Інтегрований підхід до навчання _____ матеріалу» до змісту силабусів із дисциплін предметно-методичного спрямування: «Методика навчання природознавства», «Методика навчання суспільствознавства», «Методика навчання основ здоров'я», «Методика трудового навчання», «Методика навчання інформатики», «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики».

3. Розроблення та впровадження в практику фахової підготовки обов'язкового освітнього компонента «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», загальну характеристику якого наведено в п. 3.1.

4. Процесуальна інтеграція в освітньому процесі зі всіх дисциплін, що входили до методичного компонента, через застосування активних методів навчання, використання дистанційних курсів, заохочення самостійної пошукової діяльності тощо. Схематичне зображення методичного компонента наведено на рис. 3.9. Кожен блок методичного компонента, виокремлений кольором, становить єдність і містить у собі методичний компонент нижчого – монопредметного – рівня.

Рисунок 3.9. Методичний компонент структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

Відзначимо певну ієрархічну залежність між структурантами: методичними підсистемами навчання кожної з указаних дисциплін, причому первинна методична підсистема є системотвірною для наступних.

Важливим у фокусі дослідницької проблеми є зазначити, що, використовуючи процесуальну інтеграцію, викладачі ЗВО можуть скористатися різними її видами на різних рівнях: повною або частковою (тематична, процесуальна, міжгалузева, одногалузева; на інтегрованих заняттях, під час тематичних днів, у процесі проєктної діяльності) за активного використання міжпредметних зв'язків, організації різних форм взаємодії здобувачів освіти. Відзначимо певну ієрархічну залежність між структурантами: методичними підсистемами навчання кожної з указаних дисциплін, причому первинна методична підсистема є системотвірною для наступних.

У п. 3.1 зазначено наявність технологічного компонента структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ як складника методично-технологічного блоку та технологічного концепту концептуальної бази дослідження структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Складники технологічного компонента, поєднуючись разом, корелюють з усіма блоками та методичним компонентом, але водночас можуть діяти і як окрема функціональна одиниця, тобто технологічному компоненту притаманні ті ж ознаки, що й методичному, описаному вище.

Технологічний компонент структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ – цілісна ієрархічна взаємодія технології впровадження системи в практику освітнього процесу ЗВО, моніторингу процесу формування інтеграційної компетентності і педагогічного технологічного забезпечення, яка реалізує процес формування інтеграційної компетентності в процесуальному технологічному аспекті.

Метою технологічного компонента виступало забезпечення поетапності формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ в процесі

фахової підготовки, організація моніторингу складників інтеграційної компетентності здобувачів освіти на різних етапах впровадження системи та технологічне забезпечення цього процесу.

До завдань технологічного компонента належали такі:

1. Обґрунтувати етапи практичного впровадження структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ у процесі фахової підготовки.

2. Окреслити коло методів моніторингу, які будуть застосовуватися для вимірювання рівня сформованості предметних та предметно-методичних компетентностей здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти 1–4-х курсів навчання по завершенні проходження кожного з етапів упровадження експериментальної системи.

3. Визначити види педагогічних технологій, доцільних і необхідних для використання в межах формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ, й особливості їх реалізації в межах експериментальної системи.

Основним складником технологічного компонента стала технологія впровадження експериментальної структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ, що передбачала поступове, поетапне впровадження її в освітню практику і пов’язувала всі компоненти системи. Відповідно до результатів досліджень А. Крамаренко [331; 332; 333; 336; 337] формування екологічних цінностей майбутнього вчителя початкової школи має проходити такі етапи: підготовчий, теоретичний, практичний та результативно-аналітичний. Уважаємо ці етапи, безумовно, за адаптації до специфічних рис проблеми нашого дослідження, цілком релевантними і для процесу формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ. Особливо актуальною видається запропонована А. Крамаренко послідовність етапів у зіставленні зі структурою інтеграційної компетентності вчителя (див. п. 2.3) та визначенням методичного компонента (див. п. 3.1), де виокремлюються елементи першого, другого та третього порядку, що формуються впродовж навчання за освітньою програмою бакалавра.

Межа кожного етапу нашої експериментальної роботи не була абсолютною, іноді, залежно від змісту навчального плану підготовки фахівців, етапи проходили паралельно або накладалися за часом один на одного. На нашу думку, цілісність та ієрархічність процесу формування інтеграційної компетентності, закладена в нашу експериментальну систему, дозволяла припустити різні варіації чергування чи поєднання етапів формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ.

Підготовчий етап формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ включає формування мотиваційно-ціннісних установок здобувачів освіти на 1–2-х курсах навчання у ЗВО стосовно їхнього ставлення до реформи НУШ, що має ґрунтуватися на гарній поінформованості стосовно реформи та активній професійній позиції. Аналогічно до досвіду, описаного в дослідженнях А. Крамаренко [331; 332; 333; 336; 337], мета підготовчого етапу експериментального навчання реалізувалася через уведення відповідного освітнього контенту до силабусів таких дисциплін, як «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія».

Другий – *теоретичний етап* – передбачав розвиток і вдосконалення в здобувачів освіти елементів першого порядку методичного компонента – предметних компетентностей із дисциплін, що є базовими для реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, які входять до складу інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Основним способом реалізації мети другого етапу на 1–3-х курсах навчання виступала фундаменталізація освітнього контенту з таких дисциплін, як «Історія України», «Основи природничих знань», «Математика», «Сучасна українська мова», «Безпека життєдіяльності та основи здоров'я», «Трудове навчання», «Основи інформатики». До силабусів дисциплін фахового спрямування на цьому етапі вводилася інформація про інтеграцію як освітню технологію, способи інтеграції освітнього контенту тощо.

Третій етап отримав у нашій технології реалізації назву *методичний етап*, бо на ньому здійснювалося формування й удосконалення елементів другого порядку методичного компонента – предметно-методичних

компетентностей на 2–3-му курсі навчання. Засвоєння системи методичних знань посилювалося введенням матеріалу про інтеграційний підхід до навчання всіх галузей, що входять до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Відповідно було внесено зміни до силабусів таких освітніх компонентів: «Методика навчання природознавства», «Методика навчання суспільствознавства», «Методика навчання основ здоров'я», «Методика трудового навчання», «Методика навчання інформатики», «Методика навчання української мови», «Методика навчання математики».

Четвертий етап ми визначили як *інтеграційний етап*, бо на ньому передбачалося практичне втілення інтеграційної компетентності майбутнього вчителя в освітній процес початкової школи. На цьому етапі ми якомога ширше задіяли програми педагогічної практики, доповнюючи завданнями стосовно проведення уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а також активно застосовували моделювання освітнього процесу початкової школи в аудиторних умовах, проєктне навчання, неформальне навчання, навчання через дослідження тощо. Крім того, на практичному етапі передбачалося активне стимулювання рефлексивної діяльності здобувачів освіти.

Зазначимо, що на кожному етапі системно застосовувалися елементи *поточного моніторингу*, що виступав невід'ємним складником технологічного компонента. Моніторинг був спрямований на діагностику сформованості предметних чи предметно-методичних компетентностей здобувачів вищої освіти. Основним методом вимірювання для предметних компетентностей було тестування з огляду на більшу представленість цих компетентностей у когнітивному компоненті інтегративної компетентності. Для діагностики предметно-методичних компетентностей, що входять до складу інтеграційної компетентності, застосовувалися в сукупності тестування та метод квазіпрофесійної діяльності (складання вправ інтеграційного характеру, фрагментів уроків та уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і моделювання реального освітнього процесу на їх основі).

Наступним складником технологічного компонента стало технологічне забезпечення впровадження структурно-функціональної системи в освітню

практику. Задля реалізації цього компонента ми визначили перелік *педагогічних технологій та технік*, які мали у взаємозв'язку застосовуватися під час поетапного впровадження системи:

1. Технологія інтегрованого навчання.
2. Технологія інтерактивного навчання.
3. Технологія дистанційного (цифрового) навчання.
4. Технологія індивідуалізації (персоналізації) навчання.
5. Проєктна технологія.
6. Техніки особистісного розвитку, підвищення мотивації.

Отже, технологічний компонент забезпечував процесуально-технологічний бік упровадження експериментальної системи в освітню практику (рис. 3.10).

Рисунок 3.10. Технологічний компонент структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

3. Упровадження в освітню практику навчально-методичного забезпечення структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ, що поєднує традиційний та дистанційний, цифровий, мультимедійний освітній контент і засоби його реалізації.

Окрема увага на створення освітнього середовища для формування інтеграційної компетентності обумовлюється її специфічністю і відносно недавнім часом «входження» до компетентностей майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Новим для навчальних планів є і освітній компонент «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"». Усе це потребує створення освітнього середовища за допомогою додаткового освітнього контенту та засобів його реалізації.

До традиційного ресурсного забезпечення освітнього середовища формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ увійшов силабус та робоча програма обов'язкового освітнього компонента освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта – «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"». Крім того, було внесено зміни в силабуси та робочі плани обов'язкових освітніх компонентів освітньої програми бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, що забезпечують формування предметних, психолого-педагогічних та предметно-методичних компетентностей здобувача вищої освіти зі спеціальності.

– Навчально-методичний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"»; навчальний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта «Науково-методичні джерела як основа професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Методика організації роботи з ними»; практичний посібник для самостійної роботи здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта «Демократичне забезпечення самостійної

роботи з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”»; методичні рекомендації для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта «Робота з текстами різних жанрів на уроках “Я досліджую світ”» належали водночас до традиційних та інноваційних ресурсів, бо були виготовлені і в паперовому, і в електронному форматах та передбачали активне застосування всього спектру педагогічних технологій, що увійшли до технологічного забезпечення технологічного компонента.

До цифрового контенту належали розроблені та технічно зреалізовані завдяки платформі Moodle ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» дистанційні курси «Методика навчання природознавства», «Технології навчання освітніх галузей початкової школи».

4. Організація проєктної активності здобувачів вищої освіти для обміну досвідом формування інтеграційної компетентності зі здобувачами інших ЗВО України та європейських країн. Ураховуючи нагальну актуальність проблеми залучення суб’єктів освітнього процесу ЗВО до проєктної діяльності всеукраїнського та міжнародного рівнів навчання, уважаємо цей чинник наступною умовою, дотримання якої позитивно вплине на ефективність формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ в умовах реформування освітньої системи України.

Як свідчать спостереження за діяльністю здобувачів освіти, а також спілкування з учителями початкової ланки та випускниками, останні відчувають труднощі в проведенні проєктної та грантової діяльності, хоча сучасна школа потребує таких дій педагога. Цей факт є однією з визнаних проблем сучасної вищої освіти, яка також відчуває брак досвіду проєктної діяльності, нехарактерної для традиційної української системи освіти, що завжди мала державне фінансування. У часи, коли це фінансування значно послабшало і його стало не вистачати навіть на придбання необхідного шкільного обладнання, система освіти України потерпала, однак в арсеналі наших педагогів не було дієвих механізмів «файндрайзингу» – пошуку та залучення сторонніх коштів. Відповідних умінь вітчизняні педагоги почали

набувати лише в останнє десятиліття, і вони потребують подальшого розвитку та посилення.

У межах нашого дослідження відповідно до цієї умови ми намагалися повно використовувати проєктну діяльність ЗВО, у яких відбувалося експериментальне навчання і прив'язувати формування інтеграційної компетентності здобувачів освіти до їхньої проєктної активності.

Так, засадничим у плані розроблення навчально-методичного забезпечення освітнього компонента «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"» у межах дисертаційної роботи став спільний проєкт Університетського коледжу Південно-Східної Норвегії (факультет математичної та природничої освіти), Інституту досліджень миру Близького Сходу (м. Бейт-Джала, Палестина), Європейського центру імені Вергеланда (м. Осло) та Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (факультет педагогіки та психології), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (факультет початкової, технологічної та професійної освіти), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка *«Розвиток культури демократії в педагогічній освіті в Україні, Норвегії та Палестині»* (CPEA-LT-2017/10037). Тривалість проєкту три роки: 2018–2021 рр.

Загальна мета проєкту – підвищити якість педагогічної освіти в Україні, Норвегії та Палестині через розвиток демократичної культури в педагогічній освіті.

До основних завдань проєкту належали:

– аналіз і порівняльна характеристика найкращих практик упровадження демократичної культури в освіту;

– розроблення навчальних планів, програм і курсів підвищення кваліфікації як викладачів вищої школи, так і вчителів початкової школи на основі дослідження та порівняння педагогічних практик;

– організація міжнародних навчальних поїздок студентів та адміністративних представників факультетів для знайомства, запровадження та

поширення найкращого педагогічного досвіду демократизації педагогічної освіти.

Саме в межах цього проєкту було розроблено та апробовано на міжнародному рівні навчально-методичне забезпечення дисципліни «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”». Здобувачі освіти, які увійшли до програм академічної мобільності, могли ділитися досвідом навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» із норвезькими та палестинськими здобувачами вищої освіти зі спеціальності «Початкова освіта» і підвищувати рівень власної інтеграційної компетентності.

Прикладом внутрішньої української кредитної мобільності може послужити Міжінституційна угода між ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» у межах Програми Студентської Академічної Мобільності (САМ) Україна (рис. 3.11).

Програма Студентської Академічної Мобільності (САМ) Україна

Міжінституційна угода
2020-21 рр.

Заклади, що зазначені нижче, погоджуються співпрацювати в галузі обміну студентами в контексті програми «САМ Україна». Вони зобов'язуються дотримуватися вимог щодо якості у всіх аспектах організації та управління мобільністю, зокрема визнання кредитів (або їх еквівалентів), які отримав студент у партнерському закладі. Заклади також зобов'язуються здійснювати ефективне та прозоре використання коштів, наданих їм в рамках програми «Студентської Академічної Мобільності (САМ) Україна».

А. Інформація про вищі навчальні заклади

Повна назва закладу	Регіон	ПІБ контактної особи	Контактна інформація (електронна пошта, телефон)	Сайт
Державний вищий навчальний заклад «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»	Київська область	Ковтун Оксана Анатоліївна	kovtunoks@ukr.net +38 073 061 6935	https://phdpu.edu.ua/

Рисунок 3.11. Перша сторінка Міжінституційної угоди ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» у межах Програми студентської академічної мобільності (САМ) Україна

Відповідно до угоди заклади вищої освіти погоджуються співпрацювати в галузі обміну студентами в контексті програми «САМ Україна». Вони зобов'язуються дотримуватися вимог щодо якості в усіх аспектах організації та управління мобільністю, зокрема визнання кредитів (або їх еквівалентів), які отримав студент у партнерському закладі. Особливістю такої мобільності є фінансування, надане в межах програми «Студентської Академічної Мобільності (САМ) Україна» та можливість частину компетентностей, які входять до складу інтеграційної, набути в іншому закладі освіти, порівняти освітні процеси, обрати власну траєкторію професійно-особистісного розвитку тощо.

Отже, реалізація педагогічних умов як сукупності зовнішніх і внутрішніх обставин забезпечували ефективність структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи.

3.3. Компоненти, критерії і показники рівнів розвитку інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи

На основі аналізу наукових досліджень, присвячених вивченню особистісних феноменів майбутнього вчителя початкових класів та визначенню педагогічних умов їх формування, описаних у п. 1.2 і п. 2.3, було з'ясовано, що в сучасній науці наявні два підходи до побудови системи для їх вимірювання у вигляді «компоненти–критерії–показники». І. Хижняк узагальнила їх у такий спосіб: «характеризуючи структури цих утворень, учені застосовують предметний (перелік галузей науки, ієрархічно опановуючи які студент набуває певний феномен) та сутнісний (внутрішня структура кожного утворення, що узагальнено тлумачиться як поєднання мотиваційного, когнітивного, оперативного та інших компонентів) підходи» [675, 265].

У п. 2.3 представлено змістову компетентнісну структуру інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ, що містить елементи різних ієрархічних рівнів: базовий (історична, природознавча, валеологічна, інформатична, технологічна, математична, лінгвістична компетентності); психолого-педагогічний (предметна педагогічна та предметна психологічна компетентності); методичний (методико-природознавча, методико-суспільствознавча, методико-валеологічна, методико-інформатична, методико-технологічна, методико-математична, лінгвометодична компетентності). Вочевидь, що ці ієрархічні рівні мають лягти в основу компонентів інтеграційної компетентності, так само, як і їх складники мають відбиватися в системі критеріїв та показників її вимірювання. Отже, до компонентів інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ належать такі: базовий, психолого-педагогічний, методичний.

Базовий компонент інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ формується на заняттях з обов'язкових навчальних компонентів, що є основою для реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, які входять до інтегрованого курсу «Я дослідую світ»: «Історія України», «Історія української культури», «Основи життєдіяльності та охорони праці», «Основи медичних знань та цивільного захисту», «Основи інформатики з елементами програмування», «Анатомія і фізіологія з основами генетики», «Математика», «Основи природознавства та екології», «Сучасна українська мова з культурою мовлення», «Фізичне виховання» тощо. На цих заняттях здобувачі вищої освіти мають набути відповідних компетентностей, що і входять до складу базового компонента інтеграційної компетентності і створюють її інформаційно-наукове підґрунтя.

Психолого-педагогічний компонент інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ полягає у сформованості психологічної професійної компетентності та педагогічної професійної компетентності в результаті опанування таких освітніх компонентів освітньої програми підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта:

«Психологія загальна і вікова», «Психологія педагогічна», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», «Педагогічні технології в початковій школі» тощо. На заняттях із цих дисциплін здобувачі вищої освіти мають опанування знання про інноваційні технології навчання в початкових класах, сутність освітніх інновацій, сучасні процеси реформування освіти в Україні, їх витоки та взаємозв’язок із загальносвітовими процесами реформування; поняття інтеграції, види і способи інтеграції освітнього контенту; психологію інтегрованого сприймання навколишнього світу здобувачем початкової освіти; а також набути вмінь і навичок застосовувати інноваційні технології навчання, визначати точки інтеграції освітнього контенту з різних галузей Державного стандарту початкової освіти, обґрунтовувати їх дидактичну доцільність, аналізувати освітній процес у початковій школі, проводити педагогічну рефлексію, застосовувати практики психологічного самозбереження тощо.

Методичний компонент інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ формується на заняттях із таких обов’язкових навчальних компонентів: «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», «Методика навчання української мови», «Дитяча література з методикою навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Методика навчання освітніх галузей «Природознавство», «Суспільствознавство»», «Основи валеології з методикою навчання основ здоров’я», «Трудове навчання (практикум із методикою)», «Методика навчання інформатики». Результатами його формування мають виступати відповідні методичні компетентності майбутнього вчителя початкової школи: методико-природознавча, методико-суспільствознавча, методико-валеологічна, методико-інформатична, методико-технологічна, методико-математична, лінгвометодична. Надалі в межах методичного компонента має сформуватися також здатність здобувача вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта методично грамотно інтегрувати навчальний матеріал в освітньому процесі НУШ з урахуванням специфіки

навчання матеріалу з кожної освітньої галузі. Остаточна сформованість методичного компонента є ознакою сформованості всієї інтеграційної компетентності.

Подальший аналіз структури й урахування специфічних особливостей інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, що є надбудовною стосовно їхніх предметних базових, психолого-педагогічних та методичних компетентностей, дозволив дійти висновку про доцільність виділення такої системи **критеріїв вимірювання**:

1. *Мотиваційно-ціннісний критерій* вимірювання інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів забезпечує встановлення рівня спрямованості майбутніх учителів початкових класів НУШ на оновлення освітньої системи, їхнього прагнення особисто брати участь у розбудові та модернізації української освіти відповідно до європейських та загальносвітових тенденцій розвитку, рівня усвідомлення цінностей демократичних та гуманістичних тенденцій НУШ, осягнення та бажання реалізовувати в майбутній професійній діяльності всі 9 компонентів формули НУШ тощо. Відповідно до своєї сутності мотиваційно-ціннісний критерій вимірює відповідні особистісні якості та ціннісні установки здобувача вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта: його спрямованість на організацію в НУШ якісного освітнього процесу інноваційного характеру, усвідомлення цінностей НУШ та прагнення якісно працювати в умовах НУШ, демонструючи високий рівень професійної компетентності та професійної культури. Зважаючи на сутність показників, мотиваційно-ціннісний критерій визначаємо одним зі складників вимірювання психолого-педагогічного компонента інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

2. *Когнітивний критерій* вимірювання інтеграційної компетентності є засобом діагностування рівня опанування майбутнім учителем початкових класів її інформаційної основи, що полягає в поступовому системному набутті здобувачем вищої освіти обсягу знань із різних галузей науки, які надалі мають стати частиною предметних базових, предметних психолого-педагогічних

компетентностей та предметних методичних компетентностей, які входять до складу інтеграційної компетентності. Ці компетентності формуються й розвиваються в процесі фахової підготовки на заняттях із відповідних освітніх компонентів, що є базовими для реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, які можуть входити до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: «Історія України та української культури», «Основи життєдіяльності та охорони праці», «Основи медичних знань», «Основи інформатики», «Анатомія і фізіологія з основами генетики», «Математика», «Основи природознавства та екології», «Сучасна українська мова», «Фізичне виховання» тощо.

Надалі під час вивчення психологічних та педагогічних дисциплін здобувачі вищої освіти мають набути базових знань про інтеграцію в освіті, психологічні особливості розвитку вищих психічних функцій молодших школярів, які визначають інтегрований спосіб пізнання навколишнього світу, види та способи інтеграції навчального матеріалу з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти.

Наступним етапом є формування предметних методичних компетентностей майбутнього вчителя з відповідним опануванням знань про методи і прийоми навчання дисциплін кожної із освітніх галузей, які можуть входити до змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: методика навчання природознавства, методика навчання суспільствознавства, методика навчання української мови, методика навчання математики, методика навчання основ здоров’я, методика трудового навчання, методика навчання інформатики.

Когнітивний критерій із системою показників, що включають усі наведені галузі знань, є одним із засобів діагностування рівня сформованості всіх компонентів інтеграційної компетентності: базового, психолого-педагогічного та методичного.

3. *Операційно-діяльнісний критерій* вимірювання інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів застосовується для діагностування предметних психолого-педагогічних та методичних

компетентностей майбутнього вчителя, що виражаються в його практичній здатності до організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з використанням усього кола психолого-педагогічних та методичних компетентностей, які входять до складу інтеграційної компетентності. Відтак операційно-діяльнісний критерій застосовувався для вимірювання психолого-педагогічного та методичного компонентів інтеграційної компетентності. У межах операційно-діяльнісного критерію вимірювалася загальна здатність майбутніх учителів початкової школи застосовувати інноваційні технології навчання, сформованість їхніх умінь і навичок знаходити точки інтеграції освітнього контенту з різних галузей Державного стандарту початкової освіти, методично грамотно інтегрувати навчальний матеріал в освітньому процесі НУШ з урахуванням специфіки навчання матеріалу з кожної освітньої галузі.

4. *Рефлексивний критерій* вимірювання інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів було спрямовано на вимірювання наявності та рівня розвитку в здобувачів вищої освіти здатності до аналізу освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» на основі глибоких знань щодо специфіки інтегративного підходу в освіті, видів та способів інтеграції освітнього контенту, санітарно-гігієнічних і ергономічних вимог до освітнього процесу, відбору найбільш ефективних способів інтеграції, методично-правильної реалізації їх у педагогічній практиці тощо. У межах рефлексивного критерію вимірювання інтеграційної компетентності застосовувалися такі показники: навички діагностики освітнього процесу як власного, так і організованого вчителями початкових класів чи здобувачами початкової освіти, уміння проводити власні емпіричні пошуки на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для пошуку нових ефективних форм і методів навчання тощо.

Задля з’ясування рівня досягнення експериментальними групами здобувачів вищої освіти прогнозованого результату експериментальної системи

було визначено рівні розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ: низький, задовільний, достатній, високий.

1. *Низький рівень* розвитку інтеграційної компетентності майбутніх учителів НУШ позначає відсутність чи низький рівень мотивації до професійної діяльності в умовах НУШ, загальну несформованість більшості елементів змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності, здатність до репродуктивної організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за поданим зразком, відсутність інформаційної бази та бажання рефлексувати та саморозвиватися.

Уявлення цих студентів про інновації в освіті, їх важливість та необхідність для сучасної української освітньої системи перебувають на низькому чи задовільному рівні, вони зазвичай обмежуються прямим використанням пропонованого зразка. Зазвичай здобувачі ступеня вищої освіти низького рівня не мають особистісної мотивації щодо опанування основ та використання у власній педагогічній практиці освітніх інновацій, не розуміють їх ролі й значення в сучасних умовах реформування освітньої системи, слабко орієнтуються в концептуальних засадах реформи НУШ, здебільшого не усвідомлюють їх цінності для сучасної освітньої системи, а почасту і відкрито заперечують цінності НУШ. Часто причиною такого ставлення виступає відсутність глибоких знань про реформу НУШ, її витоки і сучасний стан імплементації.

Низький рівень позначає, що здобувач ступеня вищої освіти частково опанував інформацію теоретичного та практичного характеру із базових, психолого-педагогічних та методичних дисциплін, має загальне уявлення про інтеграцію в освіті, проте не може взагалі або здатен лише на низькому методичному рівні і досить епізодично інтегрувати навчальну інформацію максимально двох галузей наукового знання в квазіпрофесійній та реальній професійній діяльності в умовах НУШ. Власними зусиллями здобувач низького рівня розвитку інтеграційної компетентності не здатен організувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», а може лише

використовувати готові методичні матеріали, до того ж робить це з методичними порушеннями, йому доступна здебільшого лише тематична інтеграція, а процесуальна становить значні труднощі.

Здобувач вищої освіти з низьким рівнем інтеграційної компетентності має низький або середній рівень розвитку кожного з окремих елементів її змістової компетентнісної структури: критеріїв і показників вимірювання, практично не володіє відомостями про її теоретико-методологічне підґрунтя, психолого-педагогічні засади, технології реалізації інтегративного підходу в освіті; здебільшого не вміє визначати можливі точки інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ.

Ці здобувачі вищої освіти можуть мати середній або достатній рівень знань із базових дисциплін (історії України, основі медичних знань, інформатики, математики, української мови тощо), однак відсутність фундаментальних психолого-педагогічних знань про інтеграцію в освіті та інтеграційних умінь позбавляє їх можливості ефективно організовувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вони не мають достатнього обсягу теоретичних знань та практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції, не опанували в достатній мірі технічні й технологічні вміння й навички для результативного використання можливостей інтеграції освітнього контенту, що забезпечують достатній рівень засвоєння молодшими школярами насамперед природознавчого матеріалу в єдності пізнання навколишнього світу.

Здобувачі вищої освіти низького рівня розвитку інтеграційної компетентності загалом здатні розробляти плани-конспекти уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ», однак не за власної ініціативи, а лише за наявності відповідного завдання й чітко окресленої послідовності дій; у педагогічній практиці вони здебільшого надають перевагу послідовному вивченню окремих фрагментів освітнього контенту з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти, без реальної інтеграції матеріалу, навіть у тематичному аспекті. Водночас здобувачі низького рівня не виявляють

креативності та прагнення надати поданому зразку рис власного педагогічного стилю.

Відсутність або низький рівень мотивації до навчання загалом чи до професійної діяльності в умовах НУШ призводить до небажання здобувачів низького рівня розвитку інтеграційної компетентності аналізувати чужі чи власні здобутки та недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Через низький рівень знань про інтеграцію в освіті, вони можуть не володіти схемами аналізу уроків з урахуванням інтеграційного аспекту, їхня здатність до педагогічного спостереження й аналізу обмежена типовими прикладами і не має суттєвого результату в плані саморозвитку. Прагнення до навчання впродовж життя в таких студентів здебільшого відсутнє або наявне в незначній мірі. На думку більшості з них, навчання у ЗВО – достатня база для професійної діяльності в початковій школі. Ці здобувачі не мають власного бажання і відповідно ініціативи до організації емпіричних досліджень у власній педагогічній практиці.

Низький рівень інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є абсолютно неприйнятним ні для квазіпрофесійної діяльності в умовах ЗВО, ні для професійної діяльності в умовах НУШ і потребує запобігання та системного й планомірного розвитку в процесі фахової підготовки у ЗВО шляхом поступового формування на достатньому або високому рівнях предметних базових, предметних психолого-педагогічних та предметних методичних компетентностей.

Крім того, слабка мотивація здобувачів низького рівня до роботи в умовах НУШ, що спричинює негативне ставлення майбутнього педагога до інноваційних процесів в освіті та його низьку поінформованість щодо актуальності та необхідності інновацій на сучасному етапі розвитку української освітньої системи, потребує організації постійного впливу на його мотиваційно-ціннісну сферу шляхом повної реалізації першої педагогічної умови ефективності експериментальної структурно-функціональної системи:

мотивації здобувачів вищої освіти до якісної професійної діяльності в умовах Нової української школи, розвитку в них прагнень навчатися впродовж життя та особисто вдосконалювати українську освітню систему.

2. *Задовільний рівень* розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ позначає наявність певних особистісних і професійних уявлень щодо реформування української освітньої системи, загальну сформованість більшості елементів її змістової компетентнісної структури, здатність до репродуктивної організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та поелементної рефлексії педагогічного досвіду.

Професійні й особистісні уявлення цих студентів про інновації в освіті, їх важливість та необхідність для сучасної української освітньої системи перебувають на задовільному чи достатньому рівні, високий рівень мотивації тут може траплятися в поодиноких випадках, бо сам по собі він передбачає активний саморозвиток здобувача освіти під рушійною силою мотивації. Здобувачі ступеня вищої освіти задовільного рівня не мають особистісної мотивації щодо опанування основ та використання у власній педагогічній практиці освітніх інновацій, хоча розуміють їх роль й значення в сучасних умовах реформування освітньої системи, слабко орієнтуються в концептуальних засадах реформи НУШ, однак можуть усвідомлювати цінності освіти XXI ст. і висловлюватися на їх користь. Ставлення цих здобувачів до НУШ прямо корелює з рівнем їхньої обізнаності із Концепцією НУШ, тому може коливатися від низького до достатнього рівня розвитку.

Задовільний рівень позначає, що здобувач ступеня вищої освіти загалом опанував інформацію теоретичного та практичного характеру із базових, психолого-педагогічних та методичних дисциплін, має уявлення про інтеграцію в освіті, здатен лише на репродуктивному методичному рівні (відтворення зразка) інтегрувати навчальну інформацію двох-чотирьох галузей наукового знання в квазіпрофесійній та реальній професійній діяльності в умовах НУШ. Здобувач задовільного рівня розвитку інтеграційної компетентності здатен власними зусиллями організувати освітній процес на уроках інтегрованого

курсу «Я досліджую світ», однак лише за значного обсягу методичної допомоги теоретичного та практичного характеру. У планах-конспектах уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» здобувача задовільного рівня розвитку інтеграційної компетентності можуть траплятися методичні помилки та недоліки, хоча йому доступна і тематична, і процесуальна інтеграція.

Здобувач вищої освіти із задовільним рівнем інтеграційної компетентності має задовільний або достатній рівень розвитку кожного з окремих елементів її змістової компетентнісної структури: критеріїв і показників вимірювання, загалом володіє відомостями про теоретико-методологічне підґрунтя інтеграції в освіті, її психолого-педагогічні засади, технології реалізації інтегративного підходу; може не володіти навичками визначення можливих точок інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ, а може робити це з помилками та недоліками.

Ці здобувачі вищої освіти можуть мати задовільний або достатній рівень знань із базових дисциплін (історії України, основі медичних знань, інформатики, математики, української мови тощо), наявні в них і фундаментальні психолого-педагогічні знання про інтеграцію в освіті та інтеграційні вміння, що дозволяє їм організовувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», однак зі значними недоліками. Здобувач вищої освіти із задовільним рівнем інтеграційної компетентності має задовільний чи достатній обсяг теоретичних знань та практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції, початковою мірою опанував технічні й технологічні вміння та навички для результативного використання можливостей інтеграції освітнього контенту, що забезпечують достатній рівень засвоєння молодшими школярами природознавчого, суспільствознавчого, валеологічного та іншого матеріалу в єдності пізнання навколишнього світу.

Здобувачі вищої освіти задовільного рівня розвитку інтеграційної компетентності здатні розробляти методично грамотні плани-конспекти уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ», однак здебільшого не за власної

ініціативи, а за наявності відповідного завдання; у педагогічній практиці вони чергують послідовне вивчення окремих фрагментів освітнього контенту з різних освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти та реальну інтеграцію матеріалу в тематичному та процесуальному аспектах. Водночас здобувачі задовільного рівня не виявляють креативності та прагнення надати поданому зразку рис власного педагогічного стилю.

Задовільний або достатній рівень мотивації до навчання та майбутньої професійної діяльності в умовах НУШ обумовлює наявність у здобувачів задовільного рівня розвитку інтеграційної компетентності здатності аналізувати чужі та власні здобутки чи недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Однак через задовільний рівень знань про інтеграцію в освіті, вони можуть не володіти схемами аналізу уроків з урахуванням інтеграційного аспекту, їхня здатність до педагогічного спостереження й аналізу обмежена типовими прикладами і не має суттєвого результату в плані саморозвитку. Прагнення до навчання впродовж життя в таких студентів може бути наявним, але без особистої ініціативи, за умови відповідних обставин. Ці здобувачі не мають власного бажання і відповідно ініціативи до організації емпіричних досліджень у власній педагогічній практиці.

Задовільний рівень інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів також є неприйнятним для професійної діяльності в умовах НУШ, однак може вважатися прийнятним як початковий рівень розвитку інтеграційної компетентності на I–II етапах її формування, коли в студентів ще немає міцної методичної підготовки до проведення уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Діагностування задовільного рівня розвитку інтеграційної компетентності потребує системного й планомірного розвитку в процесі фахової підготовки у ЗВО шляхом поступового формування на достатньому або високому рівнях предметних психолого-педагогічних і предметних методичних компетентностей.

Задовільна чи достатня мотивація здобувачів задовільного рівня до роботи в умовах НУШ, що може спричинювати негативне чи нейтральне ставлення майбутнього педагога до інноваційних процесів в освіті та його задовільну поінформованість щодо актуальності та необхідності інновацій на сучасному етапі розвитку української освітньої системи, також потребує організації постійного впливу на його мотиваційно-ціннісну сферу шляхом повної реалізації першої педагогічної умови ефективності експериментальної структурно-функціональної системи: мотивації здобувачів вищої освіти до якісної професійної діяльності в умовах Нової української школи, розвитку в них прагнень навчатися впродовж життя та особисто вдосконалювати українську освітню систему.

3. Достатній рівень розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ позначає наявність стійких особистісних і професійних уявлень щодо реформування української освітньої системи, усвідомлення її сучасних цінностей; сформованість усіх елементів змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності; здатність до продуктивної організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та повної й релевантної рефлексії власного та чужого педагогічного досвіду.

Професійні й особистісні уявлення цих студентів про інновації в освіті, їх важливість та необхідність для сучасної української освітньої системи можуть перебувати на задовільному рівні, однак більш характерним для них є достатній та високий рівні мотивації. Здобувачі ступеня вищої освіти достатнього рівня мають стійкі особистісні переконання щодо важливості опанування теоретичних основ та використання у власній педагогічній практиці освітніх інновацій, усвідомлюють їх глибинну роль і важливе значення в сучасних умовах реформування освітньої системи, гарно орієнтуються в концептуальних засадах реформи НУШ, можуть обґрунтувати важливість реалізації кожного з дев’яти компонентів формули НУШ.

Здобувачі достатнього рівня мають позитивне ставлення до реформаційних процесів НУШ, із розумінням ставляться до недоліків, наявних

у шкільній практиці, бачать можливості покращення процесу імплементації реформи, мають бажання реалізовувати концептуальні засади НУШ у власній педагогічній практиці.

Достатній рівень позначає, що здобувач ступеня вищої освіти опанував інформацію теоретичного та практичного характеру із базових, психолого-педагогічних та методичних дисциплін у повній мірі, має ґрунтовні знання про інтеграцію в освіті, здатен на достатньому методичному рівні інтегрувати навчальну інформацію з будь-якої кількості освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти в квазіпрофесійній та реальній професійній діяльності в умовах НУШ. Здобувач достатнього рівня розвитку інтеграційної компетентності здатен організовувати якісний освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за наявними методичними матеріалами або частково продукувати їх самостійно, у його планах-конспектах уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» можуть бути методичні недоліки, однак йому доступна і тематична, і процесуальна інтеграція.

Здобувач вищої освіти із достатнім рівнем інтеграційної компетентності має достатній або задовільний рівень розвитку кожного з окремих елементів її змістової компетентнісної структури: критеріїв і показників вимірювання, володіє ґрунтовними відомостями про теоретико-методологічне підґрунтя інтеграції в освіті, її психолого-педагогічні засади, технології реалізації інтегративного підходу; здебільшого вміє правильно визначати можливі точки інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ чи квазіпрофесійної діяльності в умовах ЗВО.

Ці здобувачі вищої освіти можуть мати високий або достатній рівень знань із базових (історії України, основі медичних знань, інформатики, математики, української мови тощо), психолого-педагогічних і методичних дисциплін, знань про інтеграцію в освіті та інтеграційних умінь, що дозволяє їм ефективно і з достатнім ступенем самостійності та продуктивності організовувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вони мають достатній обсяг теоретичних знань і практичних умінь і

навичок щодо вибору виду та способу інтеграції, опанували в достатній мірі технічні й технологічні уміння й навички для результативного використання можливостей інтеграції освітнього контенту, що забезпечують достатній високий рівень засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу в єдності пізнання навколишнього світу.

Здобувачі вищої освіти достатнього рівня розвитку інтеграційної компетентності здатні з достатнім ступенем самостійності розробляти плани-конспекти уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ», часто із власної ініціативи й методично правильно визначають кількість різних освітніх галузей для кожного уроку, самі визначають послідовність вивчення освітнього контенту, залучають до проведення уроків сучасні засоби навчання, ураховуючи вікові особливості та інтереси молодших школярів. У здобувачів достатнього рівня наявні навички роботи з інклюзивним класом на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вони використовують технології індивідуалізації та диференціації навчання, а в педагогічній практиці застосовують реальну інтеграцію навчального матеріалу в тематичному та процесуальному аспектах. Однак при цьому здобувачі достатнього рівня можуть не виявляти креативність та прагнення надати поданому зразку рис власного педагогічного стилю.

Достатній або високий рівень мотивації до навчання загалом та до професійної діяльності в умовах НУШ обумовлює особисте бажання здобувачів достатнього рівня розвитку інтеграційної компетентності аналізувати чужі та власні здобутки й недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Через достатній та високий рівень знань про інтеграцію в освіті, вони володіють схемами аналізу уроків з урахуванням інтеграційного аспекту, їхня здатність до педагогічного спостереження й аналізу не обмежена типовими прикладами і надалі відображається в процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення. Прагнення до навчання впродовж життя в таких студентів здебільшого наявне значній мірі, вони усвідомлюють необхідність постійного особистісного та

професійного саморозвитку після закінчення ЗВО, бо розуміють умови роботи в інформаційному суспільстві XXI ст. Ці здобувачі зазвичай виявляють власну ініціативу щодо організації емпіричних досліджень у власній педагогічній практиці, здатні розробити їх план, визначити мету і завдання тощо.

Достатній рівень інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є абсолютно прийнятним для професійної діяльності в умовах НУШ та квазіпрофесійної діяльності в умовах ЗВО. Достатній рівень досягається в результаті системного й планомірного розвитку в процесі фахової підготовки у ЗВО шляхом поступового формування на достатньому або високому рівнях предметних базових, предметних психолого-педагогічних і предметних методичних компетентностей.

Мотивація здобувачів достатнього рівня до роботи в умовах НУШ здебільшого перебуває на достатньому рівні, що є основою позитивного ставлення майбутнього педагога до інноваційних процесів в освіті та його особистого переконання в актуальності та необхідності інновацій на сучасному етапі розвитку української освітньої системи, однак в освітньому процесі ЗВО все ж необхідно організовувати постійний вплив на його мотиваційно-ціннісну сферу шляхом практичної проєктної діяльності.

4. Високий рівень розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ позначає наявність сталих і стійких особистісних та професійних уявлень щодо реформування української освітньої системи, глибоке усвідомлення її сучасних цінностей; сформованість на високому рівні всіх елементів змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності; здатність до креативної організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та повної й релевантної рефлексії власного та чужого педагогічного досвіду.

Професійні й особистісні уявлення цих студентів про інновації в освіті, їх важливість та необхідність для сучасної української освітньої системи можуть перебувати на достатньому та високому рівнях. Здобувачі ступеня вищої освіти високого рівня мають стійкі особистісні переконання щодо важливості

опанування теоретичних основ та використання у власній педагогічній практиці освітніх інновацій, усвідомлюють їх глибинну роль і важливе значення в сучасних умовах реформування освітньої системи, гарно орієнтуються в концептуальних засадах реформи НУШ, можуть пояснити сутність і обґрунтувати важливість реалізації кожного із дев'яти компонентів формули НУШ.

Здобувачі високого рівня мають позитивне ставлення до реформаційних процесів НУШ, із розумінням ставляться до недоліків, наявних у шкільній практиці, бачать можливості покращення процесу імплементації реформи, мають бажання реалізовувати концептуальні засади НУШ у власній педагогічній практиці та характеризуються активною педагогічною та громадянською позицією стосовно впровадження освітніх реформ в освітню практику, можуть за потреби надавати методичну допомогу однокурсникам.

Високий рівень позначає, що здобувач на високому рівні і в повній мірі опанував інформацію теоретичного та практичного характеру із базових, психолого-педагогічних та методичних дисциплін, має ґрунтовні знання про інтеграцію в освіті, здатен на високому методичному рівні інтегрувати навчальну інформацію з будь-якої кількості освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти в квазіпрофесійній та реальній професійній діяльності в умовах НУШ. Здобувач високого рівня розвитку інтеграційної компетентності здатен організовувати якісний освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», продукуючи самостійно освітній контент, у його планах-конспектах уроків з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» відсутні методичні помилки і недоліки, він комплексно застосовує тематичну та процесуальну інтеграцію.

Здобувач вищої освіти з високим рівнем інтеграційної компетентності має високий або достатній рівень розвитку кожного з окремих елементів її змістової компетентнісної структури: критеріїв і показників вимірювання, володіє ґрунтовними відомостями про теоретико-методологічне підґрунтя інтеграції в освіті, її психолого-педагогічні засади, технології реалізації інтегративного

підходу; за різних умов уміє правильно визначати точки інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ чи квазіпрофесійної діяльності в умовах ЗВО.

Ці здобувачі вищої освіти можуть мати високий або достатній рівень знань із базових дисциплін (історії України, основі медичних знань, інформатики, математики, української мови тощо) і високий рівень знань із психолого-педагогічних і методичних дисциплін, що дозволяє їм ефективно і з високим ступенем самостійності та продуктивності організовувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вони мають високий обсяг теоретичних знань та практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції, опанували у високий мірі технічні й технологічні вміння й навички для результативного використання можливостей інтеграції освітнього контенту, що забезпечують високий рівень засвоєння молодшими школярами навчального матеріалу в єдності пізнання навколишнього світу.

Здобувачі вищої освіти високого рівня розвитку інтеграційної компетентності здатні з високим ступенем самостійності розробляти плани-конспекти уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ», із власної ініціативи й методично правильно визначають кількість різних освітніх галузей для кожного уроку, самі характеризують послідовність вивчення освітнього контенту, залучають до проведення уроків сучасні засоби навчання, ураховуючи при цьому вікові особливості та інтереси молодших школярів. У здобувачів високого рівня наявні навички роботи з інклюзивним класом на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вони використовують технології індивідуалізації та диференціації навчання, а в педагогічній практиці застосовують реальну інтеграцію навчального матеріалу в тематичному та процесуальному аспектах. У всіх випадках практичної діяльності здобувачі високого рівня виявляють креативність та прагнення надати поданому зразку рис власного педагогічного стилю.

Високий або достатній рівень мотивації до навчання загалом та до професійної діяльності в умовах НУШ обумовлює особисте бажання здобувачів

високого рівня розвитку інтеграційної компетентності аналізувати чужі та власні здобутки й недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Через високий рівень знань про інтеграцію в освіті, вони повно володіють схемами аналізу уроків з урахуванням інтеграційного аспекту, їхня здатність до педагогічного спостереження й аналізу не обмежена типовими прикладами і обов'язково відображається в процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення. Прагнення до навчання впродовж життя в таких студентів здебільшого наявне в значній мірі, вони усвідомлюють необхідність постійного особистісного та професійного саморозвитку після закінчення ЗВО, бо розуміють умови роботи в інформаційному суспільстві XXI ст. Ці здобувачі постійно виявляють власну ініціативу щодо організації емпіричних досліджень у власній педагогічній практиці, здатні розробити їх план, визначити мету і завдання тощо.

Високий рівень інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є максимальним її виявом у професійній діяльності в умовах НУШ. На нашу думку, його можуть досягати здебільшого вчителі-практики, а в квазіпрофесійній діяльності в умовах ЗВО здобувачу освіти розвинути його значно важче. Високий рівень досягається в результаті системного й планомірного розвитку в процесі фахової підготовки у ЗВО шляхом поступового формування на високому рівні предметних базових, предметних психолого-педагогічних та предметних методичних компетентностей.

Формування компонентної структури інтеграційної компетентності та визначення рівнів їх розвитку вможливило встановлення корелятивних зв'язків між компонентами, критеріями, показниками та рівнями їх вимірювання під час експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ. Задля унаочнення цих зв'язків ми звели складники компонентно-рівневої структури інтеграційної компетентності майбутніх учителів НУШ у табл. 3.2.

Як видно з наведеної таблиці, під час визначення критеріїв та показників вимірювання кожного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до формування інтеграційної компетентності в молодших школярів, ми звернулися до змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності майбутніх учителів НУШ. Відповідно назви ієрархічних рівнів змістової структури послужили основою для визначення компонентів вимірювання, а назви елементів – для визначення показників.

Урахування специфічних особливостей та змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ дозволили розробити її компонентну структуру, яка містить таку систему компонентів, критеріїв та показників:

1. Базовий компонент: когнітивний критерій (історичний, природознавчий, валеологічний, інформатичний, технологічний, математичний, філологічний показники).

2. Психолого-педагогічний компонент: мотиваційно-ціннісний критерій (інноваційний, ціннісний, інтенційний показники); когнітивний критерій (інноваційний, інтеграційний, психологічний показники); операційно-діяльнісний критерій (інноваційний, інтеграційний показники).

3. Методичний компонент: когнітивний критерій (методико-суспільствознавчий, методико-природознавчий, методико-валеологічний, методико-інформатичний, методико-технологічний, методико-математичний, лінгвометодичний показники); операційно-діяльнісний критерій (методико-суспільствознавчий, методико-природознавчий, методико-валеологічний, методико-інформатичний, методико-технологічний, методико-математичний, лінгвометодичний, інтеграційний показники); рефлексивний критерій (аналітичний, акмеологічний показники).

Таблиця 3.2

Компоненти, критерії, показники й рівні вимірювання інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	задовільний	достатній	Високий
Базовий	*Когнітивний*	1. Історичний 2. Природознавчий 3. Валеологічний 4. Інформатичний 5. Технологічний 6. Математичний 7. Філологічний	Низький, задовільний або достатній рівень розвитку кожного з показників. Загальна несформованість більшості елементів базового компонента інтеграційної компетентності. Часткове опанування інформації із базових дисциплін.	Задовільний або достатній рівень розвитку кожного з показників. Загальна сформованість більшості елементів змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності Переважне опанування інформації із базових дисциплін.	Достатній або високий рівень розвитку кожного з показників. Сформованість усіх елементів змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності. Повне опанування інформації із базових дисциплін, яке характеризується чіткою відповідністю очікуваним результатам навчання.	Високий рівень розвитку кожного з показників. Сформованість усіх елементів змістової компетентнісної структури інтеграційної компетентності. Повне опанування інформації із базових дисциплін, яке характеризується перевищенням очікуваних результатів навчання.

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	**задовільний**	**достатній**	**Високий**
Психолого-педагогічний	*Мотиваційно-ціннісний*	1. Інноваційний 2. Ціннісний 3. Інтенційний	Відсутність, низький чи задовільний рівень уявлень про інновації в освіті, їх важливість та необхідність Відсутність або слабке орієнтування в концептуальних засадах реформи НУШ. Відкрите заперечення цінностей НУШ. Відсутність чи низький рівень мотивації і намірів щодо професійної діяльності в умовах НУШ	Задовільний рівень уявлень про інновації в освіті, їх важливість та необхідність Слабке орієнтування в концептуальних засадах реформи НУШ. Переважне нерозуміння цінностей НУШ. Задовільний рівень мотивації і намірів щодо професійної діяльності в умовах НУШ	Достатній чи високий рівень уявлень про інновації в освіті, їх важливість та необхідність Вільне орієнтування в концептуальних засадах реформи НУШ. Власна аргументація цінностей НУШ. Достатній чи високий рівень мотивації і особистих намірів щодо професійної діяльності в умовах НУШ	Високий рівень уявлень про інновації в освіті, їх важливість та необхідність Вільне орієнтування в концептуальних засадах реформи НУШ. Власна, обґрунтована прикладами, аргументація цінностей НУШ. Високий рівень мотивації і особистих намірів щодо професійної діяльності в умовах НУШ, обґрунтований прогнозами щодо імплементації інновацій

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	**задовільний**	**достатній**	**Високий**
	Когнітивний	1. Інноваційний 2. Інтеграційний 3. Психологічний	Відсутність або низький рівень знань про інноваційні технології в початковій освіти, про реформу НУШ, її витоки і сучасний стан імплементації. Наявність загального уявлення про інтеграцію в освіті (варіативно)	Низький або задовільний рівень знань про інноваційні технології в початковій освіті, про реформу НУШ, її витоки і сучасний стан імплементації. Наявність загального уявлення про інтеграцію в освіті. Задовільний рівень знань про види та способи інтеграції освітнього контенту в початковій школі	Задовільний або достатній рівень знань про інноваційні технології в початковій освіті, про реформу НУШ, її витоки і сучасний стан імплементації. Достатній обсяг знань про інтеграцію в освіті. Достатній рівень знань про види та способи інтеграції освітнього контенту в початковій школі	Високий рівень знань про інноваційні технології в початковій освіті, про реформу НУШ, її витоки і сучасний стан імплементації. Високий рівень знань про інтеграцію в освіті. Високий рівень знань про види та способи інтеграції освітнього контенту в початковій школі

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	**задовільний**	**достатній**	**Високий**
			Відсутність або низький рівень знань про види та способи інтеграції освітнього контенту в початковій школі Відсутність або низький рівень знань про психологію інтегрованого сприймання навколишнього світу здобувачем початкової освіти	Задовільний рівень знань про психологію інтегрованого сприймання навколишнього світу здобувачем початкової освіти	Достатній рівень знань про психологію інтегрованого сприймання навколишнього світу здобувачем початкової освіти	Високий рівень знань про психологію інтегрованого сприймання навколишнього світу здобувачем початкової освіти
	Операційно-діяльнісний	1. Інноваційний 2. Інтеграційний	Відсутність у педагогічному арсеналі технологій реалізації інтегративного підходу в	Наявність у педагогічному арсеналі елементів технології реалізації	Наявність у педагогічному арсеналі технологій реалізації інтегративного	Наявність у педагогічному арсеналі технологій реалізації інтегративного підходу в

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	задовільний	достатній	Високий
			початковій школі. Низький чи задовільний обсяг практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції. Відсутність або низький рівень навичок визначення можливих точок інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ	інтегративного підходу в початковій школі. Задовільний обсяг практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції. Задовільний рівень навичок визначення можливих точок інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ	підходу в початковій школі. Достатній обсяг практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції. Достатній або високий рівень навичок визначення можливих точок інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ	початковій школі. Високий обсяг практичних умінь і навичок щодо вибору виду та способу інтеграції. Високий рівень навичок визначення можливих точок інтеграції під час моделювання чи організації освітнього процесу в початкових класах НУШ на креативній основі

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	задовільний	достатній	Високий
Методичний	*Когнітивний*	1. Методико-природознавчий 2. Методико-суспільствознавчий 3. Методико-валеологічний 4. Методико-інформатичний 5. Методико-технологічний 6. Методико-математичний 7. Лінгвометодичний	Низький або задовільний рівень розвитку кожного з окремих показників. Наявність лише загальної інформації про теоретико-методологічне підґрунтя та практичні засади методик навчання освітніх галузей початкової школи, структуру уроків, методи та прийоми роботи на уроках, специфіку вивчення різних тем курсу,	Задовільний або достатній рівень розвитку кожного з окремих показників. Наявність задовільного обсягу інформації про теоретико-методологічне підґрунтя та практичні засади методик навчання освітніх галузей початкової школи, структуру уроків, методи та прийоми роботи на уроках, специфіку	Достатній або високий рівень розвитку кожного з окремих показників. Наявність достатнього обсягу інформації про теоретико-методологічне підґрунтя та практичні засади методик навчання освітніх галузей початкової школи, структуру уроків, методи та прийоми роботи на уроках, специфіку	Високий рівень розвитку кожного з окремих показників. Наявність повної інформації про теоретико-методологічне підґрунтя та практичні засади методик навчання освітніх галузей початкової школи, структуру уроків, методи та прийоми роботи на уроках, специфіку вивчення різних тем курсу, дидактичне забезпечення

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	**задовільний**	**достатній**	**Високий**
			дидактичне забезпечення освітнього процесу, освітні ресурси, які можна використовувати під час підготовки до уроків із певного предмета	вивчення різних тем курсу, дидактичне забезпечення освітнього процесу, освітні ресурси, які можна використовувати під час підготовки до уроків із певного предмета	вивчення різних тем курсу, дидактичне забезпечення освітнього процесу, освітні ресурси, які можна використовувати під час підготовки до уроків із певного предмета	освітнього процесу, освітні ресурси, які можна використовувати під час підготовки до уроків із певного предмета
	Операційно-діяльнісний	1. Методико-природознавчий 2. Методико-суспільствознавчий 3. Методико-валеологічний 4. Методико-інформатичний 5. Методико-	Нездатність організувати освітній процес на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» власними зусиллями. Пряме	Репродуктивна організація освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Задовільний	Продуктивна організація освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Достатній	Креативна організація освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Високий методичний

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	задовільний	достатній	Високий
		технологічний 6. Методико-математичний 7. Лінгвометодичний 8. Інтеграційний	використання пропонованого зразка. Низький методичний рівень інтеграції навчальної інформації максимально двох галузей наукового знання. Здатність використовувати готові методичні матеріали, але з методичними порушеннями, на основі лише тематичної інтеграції	методичний рівень інтеграції навчальної інформації двох-трьох галузей наукового знання. Здатність використовувати готові методичні матеріали, доповнюючи власними елементами, але з методичними порушеннями, на основі лише тематичної інтеграції	методичний рівень інтеграції навчальної інформації трьох-чотирьох галузей наукового знання. Здатність розробляти методичні матеріали, використовувати їх без грубих методичних порушень, на основі тематичної та процесуальної інтеграції	рівень інтеграції навчальної інформації максимальної кількості галузей наукового знання. Здатність розробляти інноваційні методичні матеріали, використовувати їх без методичних порушень і недоліків, на основі тематичної та процесуальної інтеграції

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	задовільний	достатній	Високий
	Рефлексивний	1. Аналітичний 2. Акмеологічний	Небажання аналізувати чужі чи власні здобутки та недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Відсутність чи низький рівень розвитку технічних і технологічних умінь й навичок для результативного самоаналізу та взаємоаналізу освітнього процесу.	Слабке бажання аналізувати чужі чи власні здобутки та недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Задовільний рівень розвитку технічних і технологічних умінь й навичок для результативного самоаналізу та взаємоаналізу освітнього	Наявність власного бажання аналізувати чужі чи власні здобутки та недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Достатній розвитку технічних і технологічних умінь й навичок для результативного самоаналізу та	Наявність активного власного бажання аналізувати чужі чи власні здобутки та недоліки в організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Високий рівень розвитку технічних і технологічних умінь й навичок для результативного самоаналізу та взаємоаналізу

Продовж. табл. 3.2

Компоненти	Критерії	Показники	Рівні			
			низький	задовільний	достатній	Високий
			Відсутність бажання рефлексувати та саморозвиватися. Відсутність креативності та прагнення надати освітньому процесу рис власного педагогічного стилю	процесу. Нестійка наявність бажання рефлексувати та саморозвиватися. Відсутність креативності та прагнення надати освітньому процесу рис власного педагогічного стилю	взаємоаналізу освітнього процесу. Наявність стійкого бажання рефлексувати та саморозвиватися. Наявність креативності та прагнення надати освітньому процесу рис власного педагогічного стилю	освітнього процесу. Наявність власного бажання рефлексувати та саморозвиватися. Наявність креативності та прагнення надати освітньому процесу рис власного педагогічного стилю та особисте бажання реалізувати їх на практиці

Висновки до розділу 3

Результати наукового пошуку надали можливість виявити, що *структурно-функціональна система формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи* – це цілісний ієрархічний взаємозв'язок та взаємодія концептуально-методологічного, змістово-структурного, методико-технологічного та результативно-оцінного блоків, що спрямовані на задоволення вимог сучасного суспільства до підготовки педагогів в умовах реформування освітньої системи й об'єднані спільною метою розвитку в майбутніх учителів початкових класів професійного новоутворення, що забезпечить якісне навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах НУШ.

Концептуально-методологічний блок структурно-функціональної системи був системотворчим і вміщував провідну ідею дослідження, мету й завдання системи, концептуальні засади формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів, що включають методологічний, теоретичний і технологічний концепти. Методологічний концепт увібрав у себе методологічні засади формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, об'єднані в дві групи підходів: базові для сучасних досліджень у педагогічній галузі (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний) та специфічні щодо опанування матеріалу природничих наук (інтегративний, конструктивістський, антропологічний, синергетичний, соціокультурний підходи).

Теоретичний концепт містив такі змістові блоки: «Історія освітніх реформ», «Концепція НУШ», «Професійні ролі вчителя НУШ», «Інтегрований курс «Я досліджую світ», «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Технологічний концепт структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ відображався у відповідному методико-технологічному блоці системи,

передаючи процесуальний механізм її впровадження, і включав два основні складники: методичний компонент та технологічний компонент.

Змістово-структурний блок структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ містив структуру інтеграційної компетентності вчителя НУШ та контентне забезпечення системи:

– класифікацію освітніх ресурсів, якими може скористатися майбутній учитель під час організації освітнього процесу на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: нормативні, контентні, освітньо-теоретичні, методичні ресурси;

– навчально-методичне забезпечення курсу «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», дистанційні курси «Методика навчання інтегрованого курсу “Я досліджую світ”», «Методика навчання природознавства» тощо.

Методико-технологічний блок системи ґрунтувався на взаємодії методичного та технологічного компонентів. Методичний компонент структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ становить цілісний ієрархічний взаємозв’язок і взаємозалежність елементів першого рівня (фундаментальних освітніх компонентів), елементів другого рівня (методичних освітніх компонентів) та наскрізного елемента: методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», фундаменталізація змісту яких забезпечує ефективне формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в процесуальному методичному аспекті, через форми, методи, прийоми організації освітнього процесу.

Технологічний компонент структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ – цілісна ієрархічна взаємодія технології впровадження системи в практику освітнього процесу ЗВО, моніторингу процесу формування інтеграційної компетентності і

педагогічного технологічного забезпечення, яка реалізує процес формування інтеграційної компетентності в процесуальному технологічному аспекті.

Результативно-оцінний блок був підсумковим і складався з компонентів та критеріїв оцінювання основних компонентів інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, показників, за якими здійснювалося вимірювання кожного компонента, рівнів розвитку інтеграційної компетентності та результативного підсумку ефективності пропонованої структурно-функціональної системи – підвищення рівня розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

У результаті вивчення дефініцій поняття «педагогічні умови» було сформульовано визначення: *педагогічні умови ефективності системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів Нової української школи* – сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин, організованих для впровадження в освітню практику структурно-функціональної системи та забезпечення її ефективності через розвиток та вдосконалення інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ.

Педагогічними умовами, що забезпечили ефективність реалізації структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ стали такі сукупності обставин:

1. Мотивація здобувачів вищої освіти до якісної професійної діяльності в умовах Нової української школи, розвиток у них прагнень навчатися впродовж життя та особисто вдосконалювати українську освітню систему.

2. Взаємопов’язана реалізація методичного та технологічного компонентів структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ в освітньому процесі закладу вищої освіти.

3. Упровадження в освітню практику навчально-методичного забезпечення структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, що поєднує

традиційний та дистанційний, цифровий, мультимедійний освітній контент і засоби його реалізації.

4. Організація проєктної активності здобувачів вищої освіти для обміну досвідом формування інтеграційної компетентності зі здобувачами інших ЗВО України та європейських країн.

До компонентів інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, критеріїв і показників їх вимірювання належать такі:

1. Базовий компонент: когнітивний критерій (історичний, природознавчий, валеологічний, інформатичний, технологічний, математичний, філологічний показники).

2. Психолого-педагогічний компонент: мотиваційно-ціннісний критерій (інноваційний, ціннісний, інтенційний показники); когнітивний критерій (інноваційний, інтеграційний, психологічний показники); операційно-діяльнісний критерій (інноваційний, інтеграційний показники).

3. Методичний компонент: когнітивний критерій (методико-суспільствознавчий, методико-природознавчий, методико-валеологічний, методико-інформатичний, методико-технологічний, методико-математичний, лінгвометодичний показники); операційно-діяльнісний критерій (методико-суспільствознавчий, методико-природознавчий, методико-валеологічний, методико-інформатичний, методико-технологічний, методико-математичний, лінгвометодичний, інтеграційний показники); рефлексивний критерій (аналітичний, акмеологічний показники).

Серед рівнів розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ було визначено: низький (неприйнятний за будь-яких умов), задовільний (прийнятний упродовж I–II етапів формування інтеграційної компетентності здобувачів вищої освіти), достатній (рівень розвитку інтеграційної компетентності, що здебільшого формується впродовж навчання на бакалаврському рівні вищої освіт), високий (максимальний рівень розвитку інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації вирішено проблему формування інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ, що передбачала розроблення, теоретичне обґрунтування та впровадження структурно-функціональної системи, яка забезпечила ефективну фахову підготовку майбутніх учителів до навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

1. Досліджено генезу та етапи реформування освітньої системи України від 1991 р. і донині, уточнено періодизацію цього процесу: I етап (1991–2002 рр.) – національна самоідентифікація освітньої системи України; II етап (2003–2013 рр.) – європейська інтеграція та світова глобалізація освітньої системи України; III етап (2014–2016 рр.) – узагальнення концептуальних засад реформування національної освітньої системи; IV етап (2017–2021 рр.) – імплементація реформи НУШ, що становить активний процес використання концептуальних засад, напрацьованих упродовж попередніх етапів.

2. Визначено пріоритетні напрями дослідження професійної підготовки вчителя початкових класів в сучасних умовах: загальнопедагогічний, методичний, особистісно-професійний, психолого-педагогічний, історико-педагогічний, «іноземна теорія і практика». Виявлено методологічні засади процесу формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, об’єднані в дві групи: універсальні підходи (системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний) та специфічні підходи, що відбивають специфіку опанування матеріалу природничих наук: інтегративний, конструктивістський, антропологічний, синергетичний, соціокультурний, ресурсний.

3. Вивчено теоретичне підґрунтя реформи НУШ, установлено його кореляцію з освітніми системами інших країн. Концепція НУШ ґрунтується на дев’ятикомпонентній формулі, кожен складник якої становить теоретично-методологічну підвалину реформи НУШ і є віддзеркаленням чинників успішності освітніх систем Фінляндії, Норвегії, Польщі: компетентнісне

навчання; орієнтація на потреби учня; педагогіка партнерства; умотивований учитель; забезпечення автономності шкіл та справедливий розподіл публічних коштів; нова структура школи, що включає два цикли навчання (адаптаційно-ігровий і основний); сучасне освітнє середовище, що передбачає створення в класній аудиторії 8 навчальних осередків.

Досліджено нормативні, змістові та структурні характеристики інтегрованого курсу «Я досліджую світ» і виявлено, що він є провідною змістовою інновацією реформи НУШ в Україні і допомагає комплексно реалізувати змістово-структурні компоненти формули НУШ. У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко (НУШ-1), у змісті курсу «Я досліджую світ» інтегруються три галузі: природнича, громадянська та історична, соціальна та здоров'язбережувальна. У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом Р. Шияна (НУШ-2), у змісті курсу «Я досліджую світ» інтегруються сім галузей: природнича, технологічна, соціальна і здоров'язбережувальна, громадянська та історична, інформатична, мовно-літературна, математична. Інноваційність інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для української освітньої системи обумовила потребу введення до навчального плану підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта обов'язкового освітнього компонента, що має на меті формування відповідної інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

4. Окреслено нові професійні ролі сучасного вчителя в контексті Концепції НУШ: тьютор – репетиторська роль вчителя НУШ; фасилітатор – партнерська роль вчителя НУШ; коуч-ментор – наставницька роль вчителя НУШ; едвайзер – консультаційно-дорадча роль учителя НУШ; медіапедагог – цифрова методична роль учителя НУШ; «агент змін» – інноваційно-акмеологічна роль вчителя НУШ; дослідник – науково-допоміжна роль вчителя НУШ; «медик» – лікувальна роль учителя НУШ.

Обґрунтовано феномен «інтеграційна компетентність учителя початкових класів НУШ» та надано його дефініцію: ієрархічна взаємодія на високому

науковому й методичному рівнях предметних базових, предметних психолого-педагогічних та предметних методичних компетентностей здобувача вищої освіти у процесі планування й організації освітнього процесу на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в НУШ. Виявлено, що у змістовій компетентнісній структурі інтеграційної компетентності вчителя початкових класів НУШ виділяються елементи базового, психолого-педагогічного та методичного ієрархічних рівнів.

Визначено змістові та структурні характеристики інтеграційної компетентності учителя початкових класів НУШ, її місце і роль в компетентнісній парадигмі вчителя початкових класів НУШ, у результаті чого уточнено дефініції таких понять: «професійна компетентність учителя початкових класів НУШ», «предметна методична компетентність учителя початкових класів НУШ», «предметна базова компетентність учителя початкових класів НУШ», «предметна психолого-педагогічна компетентність учителя початкових класів НУШ», «міждисциплінарна інтеграція в професійній підготовці вчителя початкових класів НУШ.

5. Розроблено й теоретично обґрунтовано структурно-функціональну систему формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, що становить цілісний ієрархічний взаємозв'язок та взаємодію концептуально-методологічного, змістово-структурного, методико-технологічного та результативно-оцінного блоків, спрямовані на задоволення вимог сучасного суспільства до підготовки педагогів в умовах реформування освітньої системи і об'єднані спільною метою розвитку в майбутніх учителів початкових класів професійного новоутворення, що забезпечує якісне навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» в умовах НУШ.

Охарактеризовано структуру системи та взаємозв'язок її компонентів: концептуально-методологічний блок був системотворчим і вміщував провідну ідею дослідження, мету й завдання системи, концептуальні засади формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів, що включають методологічний концепт, теоретичний концепт, технологічний концепт;

змістово-структурний блок містив структуру інтеграційної компетентності вчителя НУШ, педагогічні умови ефективності її формування, контентне забезпечення та навчально-методичне забезпечення системи; методико-технологічний блок ґрунтувався на взаємодії методичного (фундаменталізація змісту освітніх компонентів базової та предметно-методичної підготовки здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти; системне засвоєння знань про інтеграцію, види та способи інтеграції, набуття здобувачами освіти інтеграційних умінь і навичок; упровадження в практику фахової підготовки обов'язкового освітнього компонента «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"»; процесуальна інтеграція) та технологічного (забезпечення поступовості формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ у процесі фахової підготовки, моніторинг сформованості компетентностей здобувачів вищої освіти та технологічне забезпечення впровадження структурно-функціональної системи в освітню практику) компонентів; результативно-оцінний блок був підсумковим і складався з компонентів та критеріїв оцінювання основних компонентів інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ, показників, за якими здійснювалося вимірювання кожного компонента, рівнів розвитку інтеграційної компетентності та результативного підсумку ефективності пропонованої структурно-функціональної системи – підвищення рівня розвитку інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ.

6. Сформульовано педагогічні умови ефективності структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів НУШ, обґрунтовано їх необхідність, описано сутність та шляхи реалізації в умовах експериментального навчання: мотивація здобувачів вищої освіти до якісної професійної діяльності в умовах Нової української школи, розвиток у них прагнень навчатися впродовж життя та особисто вдосконалювати українську освітню систему; взаємопов'язана реалізація методичного та технологічного компонентів структурно-

функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ в освітньому процесі закладу вищої освіти; упровадження в освітню практику навчально-методичного забезпечення структурно-функціональної системи формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя НУШ, що поєднує традиційний та дистанційний, цифровий, мультимедійний освітній контент і засоби його реалізації; організація проєктної активності здобувачів вищої освіти з метою обміну досвідом формування інтеграційної компетентності зі здобувачами інших ЗВО України та європейських країн.

7. Визначено критерії вимірювання інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний), показники, за якими здійснювалася їх діагностика, чотири рівні розвитку інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів (низький, задовільний, достатній, високий). У результаті встановлено такий взаємозв'язок компонентів інтеграційної компетентності майбутніх учителів початкових класів НУШ, критеріїв та показників їх вимірювання: базовий компонент: когнітивний критерій (історичний, природознавчий, валеологічний, інформатичний, технологічний, математичний, філологічний показники); психолого-педагогічний компонент: мотиваційно-ціннісний критерій (інноваційний, ціннісний, інтенційний показники); когнітивний критерій (інноваційний, інтеграційний, психологічний показники); операційно-діяльнісний критерій (інноваційний, інтеграційний показники); методичний компонент: когнітивний критерій (методико-суспільствознавчий, методико-природознавчий, методико-валеологічний, методико-інформатичний, методико-технологічний, методико-математичний, лінгвометодичний показники); операційно-діяльнісний критерій (методико-суспільствознавчий, методико-природознавчий, методико-валеологічний, методико-інформатичний, методико-технологічний, методико-математичний, лінгвометодичний, інтеграційний показники); рефлексивний критерій (аналітичний, акмеологічний показники).

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування інтеграційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Подальші напрями роботи вбачаємо в удосконаленні контентного забезпечення цього процесу, виявлення пріоритетних шляхів формування інтеграційної компетентності майбутнього учителя НУШ в умовах поєднання формальної, неформальної, інформальної освіти тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н., Дяченко Л., Котун К., Марусинець М., Огієнко О., Сулима О., Постригач Н. Іноземний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
2. Академічний тлумачний словник. Словник української мови. URL: http://sum.in.ua/s/systema (дата звернення: 10.09.2018).
3. Актуальні проблеми психології: *Проблеми психології обдарованості :* зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка та Р. О. Семенової. Т. 6. Вип. 3. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 322 с.
4. Алексєєв Ю. М. Думать, сіять, не ждать... Київ : Київський ін-т «Слов'янський університет», 2001. 215 с.
5. Алексєєв Ю .М. Україна: освіта і держава (1987–1997). Київ : Експрес-об'ява, 1998. 112 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
7. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. Москва : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. 264 с.
8. Андрусенко І. Підручник «Я досліджую світ» як засіб формування екологічної грамотності молодших школярів. *Проблеми сучасного підручника.* 2019. Вип. 22. С. 6–15.
9. Андрущенко В. Вчитель XXI століття: нова стратегія Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта України.* 2016. № 4. С. 5–14.
10. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть. *Вища освіта України.* 2001. № 2. С. 5–14.
11. Антонова О. Є., Ващук О. В. Інтегративний підхід до побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*. Житомир : ФОП «Н.М. Левковець», 2017. Ч. 1. С. 174–182.

12. Антонюк Н. А. Формування у майбутніх учителів початкової школи діалогічних умінь у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Луцьк, 2015. 20 с.
13. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти : монографія. Волинський національний ун-т ім. Лесі Українки. Науково-методичний центр світоглядної освіти молоді. Луцьк : Вежа, 2007. 311 с.
14. Багатоваріантність [Концепція]. Рад. освіта. 1990. 17 квітня (№ 30). С. 1–3.
15. Базелюк Н.В. Розвиток системи педагогічної освіти у Фінляндії в історичній перспективі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 37. С. 300–306. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_37_51 (дата звернення: 05.04.2019).
16. Баличева Н. Підготовка майбутніх учителів технологій до формування здорового способу життя учнів основної школи : дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини Умань, 2019. 355 с.
17. Баліцька Н. Г. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Науковий світ, 2003. 138 с.
18. Баранова Н., Коцур Н. Дослідницька та експериментальна діяльність в умовах НУШ. *Початкова школа.* 2019. № 9. С. 13–15.
19. Барановська В. М. Методична система формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
20. Барановська В., Бучківська Г. Використання навчально-ігрових мультимедійних програм у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. URL: https://bdpu.org.ua/training-of-future-teachers/ (дата звернення: 25.09.2018).
21. Барановська О. Реалізація міжпредметних зв’язків у старшій школі:

дидактичний аспект. *Науковий вісник ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 2 (39). С. 15–17.

22. Барановська О. В. Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 32–36.
23. Батченко Л. В., Череватский Д.Ю. Развитие системы высшего образования в Украине в период рыночных преобразований. Донецк : Институт экономики промышленности НАН Украины, 1997. 120 с.
24. Бахмат Н. Конкурентоспроможність учителя початкової школи в умовах інформатизації освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9(1). С. 257–263. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_9%281%29__39 (дата звернення: 17.11.2018).
25. Бахтіярова Х. Ш., Радченко М. І. Мультимедійні технології у навчальному процесі як фактор підвищення мотивації учіння студентів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля, Інститут духовного розвитку людини. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. Вип. 5 (40). С. 28–39.
26. Бевз Г. М. Формування громадської думки щодо реформ методом «Дослідження шляхом участі». *Вісник післядипломної освіти.* Соціальні та поведінкові науки. Вип. 8 (37). С. 10–22. DOI: 10.32405/2522-9931-8(37)-10-22.
27. Безбородих С. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. Вип. 28. С. 19–21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2013_28_6 (дата звернення: 10.11.2018).
28. Березівська Л. Д. Реформа школи: дискусії щодо проєкту П. М. Ігнатьєва. *Рідна школа.* 2006. № 4. С. 57–61.
29. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті :

монографія. Київ : Богданова А.М., 2008. 406 с.

30. Березівська Л. Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років XX ст.). *Молодь і ринок.* 2011. № (6) 77. С. 17–21.
31. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
32. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа.* 2012. № 5. С. 5–6.
33. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретикотехнологічні засади. 280 с.; Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
34. Биков В. Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. URL: https://lib.iitta.gov.ua/502/1/Bykov4-2002.pdf (дата звернення: 21.09.2018).
35. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
36. Бирко Н. М. Ролі сучасного педагога в освітньому просторі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 30 (40). С. 3–7.
37. Бібік Н. Навчально-методичний комплект з курсу «Я досліджую світ» у вимірах компетентнісно орієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника.* 2019. Випуск 23. С. 6–22.
38. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний ун-т. Київ, 2005. 485 с.
39. Біда Д. Д. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів загальноосвітньої

школи : автореф. … дис. канд. пед. наук. Вінниця. 2010. 24 с.

40. Біда О. А. Екологічне виховання молодших школярів : навч. посібник для студ. пед. ф-тів і вчителів початкових класів. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Науковий світ, 2002. 336 с.
41. Біда О. А. Основні етапи розвитку методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці в школі: для вчителів початкових класів і студентів педагогічних факультеті. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Науковий світ, 2000. 54 с.
42. Біда О. А. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання в сільській початковій школі. Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Науковий світ, 2002. 230 с.
43. Біда О. Підготовка студентів до організації самостійної роботи учнів малокомплектних шкіл на уроках природознавства. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. Черкаси. 2001. Вип. 26. С. 10–14.
44. Біда О. А. Вчення В. І. Вернадського про біосферу і ноосферу та сучасність. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань. 2001. С. 14–22.
45. Біда О. А. Досліди на уроках природознавства та сільськогосподарської праці. *Рідна школа.* 2000. № 2. С. 53–54.
46. Біда О. А. Міжпредметні зв’язки природничих предметів початкової та основної школи. *Біологія і хімія в школі.* 2001. № 3. С. 34–35.
47. Біда О. А. О. Я. Герд – засновник методики викладання природознавства (до 160-річчя від дня народження видатного методиста-природника О. Я. Герда). *Початкова школа*. 2001. № 3. С. 59–60.
48. Біда О. А. Особистісно орієнтоване навчання і виховання – основа підготовки майбутнього класовода (До викладання природознавства і сільськогосподарської праці). *Початкова школа.* 2002. № 6. С. 8–10.
49. Біда О. А. Особливості методики викладання природознавства і сільськогосподарської праці у радянський повоєнний період. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи :* зб. наук. праць Уманського

державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Київ : Наук. світ., 2002. Випуск 3. С. 195–199.

50. Біда О. А. Підготовка студентів до активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика». 2002. Вип. 6. Ч. 1. С. 67–70.
51. Біда О. А. Підготовка студентів до здійснення диференціації на уроках природознавства в початкових класах. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2002. № 2. С. 120–126.
52. Біда О. А. Проблеми розвивального навчання у підготовці студентів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі. *Початкова школа.* 2002. № 10. С. 45–47.
53. Біда О. А. Роль малюнків на уроках природознавства. *Мистецтво та освіта.* 2002. № 4. С. 45–47.
54. Біда О. А. Роль уроків на природі в естетичному розвитку молодших школярів. *Мистецтво та освіта.* 2000. № 1. С. 51–53.
55. Біда О. А. Роль Я. А. Коменського у зародженні методики викладання природознавства. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* Спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки». Київ : Наук. світ., 2002. С. 168–172.
56. Біда О. А., Картель М. В. Можливості уроків сільськогосподарської праці в екологічному вихованні молодших школярів. *Навчально-виховний процес в середній та вищій школі: проблеми, пошуки, перспективи :* зб. наук. праць Уманського державного педагогічного інституту ім. Павла Тичини. Умань, 1997. Вип. 3. С. 251–254.
57. Біда О. А., Картель М. В., Прокопенко Л. І. Умови організації навчально-виховного процесу сільської малокомплектної школи. *Психолого-*

педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Київ : Наук. світ., 2002. Вип. 1. С. 87–91.

58. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України), упорядник Віктор Громовий. Київ : Міжнародний благодійний фонд «Україна –3000», 2009. 156 с.
59. Білан О. С. Вища освіта незалежної України. Проблеми історії України: факти, судження, пошуки. *Проблеми українського державотворення: історія і сучасність:* зб. наук. пр. 2002. Спец. вип. 1. С. 161–168.
60. Білик В. Г. Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 22 с.
61. Білявська Т. Формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи (лексичний рівень). *Інноваційна педагогіка.* Випуск 13. Т. 1. 2019. С. 17–21.
62. Бірюк Л. Нові підходи до професійної підготовки майбутнього учителя початкової ланки освіти. *Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: матеріали міжнародної науково-методичної конференції (до 170-річного ювілею).* 1–2 квітня. Київ, 2004. С. 195–198.
63. Близнюк М. М. Наукові підходи дослідження, структурування і проєктування методичних систем навчання етнодизайну. *Фізико-математична освіта.* 2017. Вип. 2(12). С. 31–36.
64. Боголіб Т. Ринкова модель вищого навчального закладу. Київ : «Міленіум», 2007. 244 с.
65. Бодруг Н. Роль педагогічної майстерності вчителя в умовах реалізації Болонського процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(1). С. 292–297. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4%281%29__45 (дата звернення: 03.10.2018).
66. Божко В. Г. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів. *Вісник*

ЛНУ ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. 2009. № 5 (168). Ч. 1. С. 30–35.

67. Бойко А. І. Соціальна трансформація суспільства та проблема світогляду. *Наукові праці : наук.-метод. журн.* Миколаїв. держ. гуманіт. ун-т ім. П. Могили. Миколаїв, 2004. Т. 32. Вип. 19. Історичні науки. С. 23–26.
68. Бойко А. М. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць. Полтава, 2011. С. 4–10.
69. Бойко С. М. Сучасний стан і напрямки реформування системи вищої освіти. *Фінанси України.* 1998. № 9. С. 48–49.
70. Бойченко Т. Є. Здоров'язбережувальна компетентність як ключова в освіті України. *Основи здоров'я і фізична культура.* 2008. № 11–12. С. 8–9.
71. Большакова І. Комплексне навчання у 20-х рр. XX ст. як джерело розвитку міжпредметної інтеграції змісту навчання другої половини XX ст. Збірник наукових праць. Вип. 18 (1). 2015. С. 36–41.
72. Большакова І. О. Міжпредметна інтеграція змісту навчання у початковій школі (Аналіз матеріалів журналів «Радянська школа» та «Початкова школа» (ІІ пол. 60-тих – 90-ті рр. XX ст.). *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 15. С. 75–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_15_18 (дата звернення: 11.03.2018).
73. Бондар В. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
74. Бондаренко К. Українська нова школа в контексті світових трендів освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/ (дата звернення: 13.09.2018).
75. Борзик О. Шляхи виховання екологічної культури в освітньо-виховному процесі початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. 2019. № 63, Т. 1. С. 105–109.
76. Борщенко В. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2013. 21 с.

77. Брижак Н. Формування готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями початкової школи : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2014. 250 с.
78. Бриль Г. К., Савлучинська Л. Г., Лебідь І. М. Еколого-естетичне виховання молодших школярів у процесі ігрової діяльності. URL: https://scienceandeducation.pdpЗnau.edu.ua/doc/2011/2_2011/18.pdf (дата звернення: 15.12.2019).
79. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.
80. Бужинська С., Толмачова І. Міждисциплінарна інтеграція в ході загальнопрофесійної підготовки студентів до адаптаційно-ігрового циклу початкової освіти. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти.* Вип. 10. Т. 1. 2019. С. 102–106.
81. Буздуган О. А. Інтегрування навчальних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 135. С. 69–72.
82. Бутиріна М., Тютюнник О. Методи формування демократичної компетентності на заняттях з природничих дисциплін. *Інноваційна педагогіка.* Спецвипуск. 2019. С. 48–52.
83. Бутова В. Соціальні передумови фінських освітніх інноваці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* IV (45), Issue 93, 2016. Pp. 7–9.
84. Ваколя Т. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. 20 с.
85. Варакута О. Дидактичні умови формування природничих понять в учнів початкових класів : дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2001. 219 с.

86. Варакута О. М. Формування природничих понять в учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2009. № 5. С. 20–23
87. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення. *Проблеми сучасного підручника.* Київ : Пед. думка, 2012. Вип. 12. С. 42–50.
88. Вашуленко М., Дубовик С. Формування в учнів початкових класів дослідницьких умінь на матеріалі програмового курсу української мови. *Початкова школа.* 2020. № 3. С. 11–17.
89. Ващенко Л. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону. Київ : ВПЦ «Тираж», 2005. 380 с.
90. Ващенко О. М. Особливості виховання учнів в умовах здоров'язбережувальної педагогіки. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2011. № 1. С. 456–463.
91. Вей Лімін. Шляхи використання сучасних технологій у формуванні творчої самореалізації магістрантів. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 13. Т. 1. 2019. С. 27–31.
92. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%BA%D1%81%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0 (дата звернення: 15.04.2018).
93. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В. Т. Бусел. Київ. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.
94. Видавництво «Ранок». URL: https://www.ranok.com.ua/ (дата звернення: 11.03.2019).
95. Височан О. Екологічне виховання на уроках природознавства в початкових класах. URL: http://194.44.152.155/elib/local/2861.pdf (дата звернення: 21.04.2019).
96. Височан О. Національно-патріотичне виховання учнів четвертого класу засобами українознавства в процесі вивчення предмета «Я у світі».

Інноваційна педагогіка. Випуск 13. Т. 1. 2019. С. 31–36.

97. Височан Л. Творчість дітей на уроках природознавства. URL: http://www.rusnauka.com/31_NNM_2013/Pedagogica/3_147893.doc.htm (дата звернення: 11.03.2019).
98. Вища освіта України і Болонський процес. Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. Рівне, 2005. 141 с.
99. Вища освіта України і Болонський процес / В. Г. Кремень (ред.). Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2004. 384 с.
100. Вікіпедія. Акмеологія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BA%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F (дата звернення: 26.04.2018).
101. Вікторенко І. Антропологічна орієнтація професійної підготовки майбутнього вчителя як педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2007. Вип. 99. С. 148–155. URL: http://biblioteka.cdu.edu.ua/cgi-bin/catsearch.pl?qtype=simple&query=%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0 (дата звернення: 18.07.2020).
102. Вікторенко І. Готовність майбутнього вчителя початкових класів до соціалізації обдарованого молодшого школяра в контексті соціокультурного розвитку суспільства : колективна монографія. *Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів.* За наук. ред. проф. Бадер В. І. Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. С. 246–307; С. 262–264.
103. Вікторенко І. До питання про принципи організації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. Вип. 88. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. С. 9–13. URL: http://biblioteka.cdu.edu.ua/cgi-bin/catsearch.pl?qtype=simple&query=%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0 (дата звернення: 18.04.2020).

104. Вікторенко І. Зміна професійних ролей учителя в умовах реалізації Концепції нової української школи ролей. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх новацій :* матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Слов'янськ, Україна, 26 – 27 вересня 2019. С. 84–86.
105. Вікторенко І. Інтерактивні види роботи над текстом у курсі «Я у світі» школи першого ступеня навчання. *Молодий вчений.* Спецвипуск. Херсон : 2017. № 9.2 (49.2) вересень. С. 1–4.
106. Вікторенко І. Методика опрацювання молодшими школярами літературних текстів різних жанрів на уроках «Я у світі». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : збірник наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2017. Вип. 6. С. 239–250. URL: http://pptma.dn.ua/files/2017/6/26.% 20Viktorenko%20239-250.pdf (дата звернення: 11.09.2018).
107. Вікторенко І. Методична компетентність учителя початкових класів у навчанні природознавства молодших школярів: теоретичний аспект. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* 2017. № 2 (77). 2017. С. 52–61. URL: http://oaji.net/articles/2017/690-1498472373.pdf (дата звернення: 11.05.2019).
108. Вікторенко І. Навчально-методичний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2019. 120 с.
109. Вікторенко І. Проблема людини в античній філософії. *Викладач і студент: умови особистісного і професійного зростання :* зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 29–30 жовтня. Черкаси, 2009. ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. С. 107–109.
110. Вікторенко І. Олімпіада зі спеціальності «Початкова освіта» : метод. рекоменд. для студ. / Упоряд. Ляшова Н. М., Хижняк І. А. Слов'янськ, 2015. С. 48–56.
111. Вікторенко І. Особливості професійної підготовки вчителя в умовах

соціокультурної трансформації суспільства. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. Вип. 105. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2007. С. 8–14. URL: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1724/2_%D0%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 23.10.2019).

112. Вікторенко І. Проблеми організації самостійної роботи студентів у вищій школі. *Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу :* зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 16–17 лютого. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. С. 26–27.
113. Вікторенко І. Проблеми організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи. *Викладач і студент: проблеми ефективної співпраці:* зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 5–6 жовтня. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. С. 17–20.
114. Вікторенко І. Проблема формування професійного мислення на етапі становлення майбутнього вчителя природознавства. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти :* збірник наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2017. Вип. 5. (Ч. 2). С. 102–113. URL: http://pptma.dn.ua/files/2017/5-2/11.%20Vyktorenko%20s.102-113.pdf (дата звернення: 23.10.2019).
115. Вікторенко І. Проєктна технологія як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій :* матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 4–5 жовтня 2018 р.). Слов'янськ : Мінідрукарня «Папірус», 2018. С. 26–32.
116. Вікторенко І. Професійне мислення майбутнього вчителя як антропологічний феномен. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. Вип. 136. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. С. 184–188. URL: http://biblioteka.cdu.edu.ua/cgi-bin/catsearch.pl?qtype=simple&query=%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%

D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0 (дата звернення: 16.04.2018).

117. Вікторенко І. Професійна підготовка майбутнього вчителя в контексті антропологічної орієнтації. *Вища школа України: поступ у майбутнє* : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 25–26 квітня. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2007. С. 25–26.
118. Вікторенко І. Робота з текстами різних жанрів на уроках «Я у світі». Методичні рекомендації для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Слов'янськ, 2017. 65 с.
119. Вікторенко І. Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи. *Вісник Черкаського університету.* Серія: Педагогічні науки. Вип. 89. Черкаси : ЧНПУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. С. 108–115.
120. Вікторенко І. Філософія антропологізму у контексті професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. Вип. 25. Ч. 1. Львів : Видавництво ЛНУ, 2009. С. 122–127. URL: https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/25_1/17_viktorenko.pdf (дата звернення: 11.09.2018).
121. Вікторенко І. Формування в молодших школярів патріотичних почуттів засобами ознайомлення з природою. *Матеріали VIII Відкритої науково-практичної конференції за участі науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів навчальних закладів та представників закладів освіти (25 квітня 2019 р.).* Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2019. С. 79–83.
122. Вікторенко І. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы :* материалы IV Международной научно-практической конференции, г. Минск, 27 октября 2016 г. Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск : БГПУ, 2017. 133 – 135.
123. Вікторенко І. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя шляхом використання проектної технології. *Професіоналізм*

педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2018. Вип. 8. (Ч. 1). С. 37–46. URL: http://pptma.dn.ua/files/2018/8-1/4_Viktorenko_37-46.pdf (дата звернення: 11.10.2019).

124. Вікторенко І. Формування мотивації першокурсників педагогічних закладів вищої освіти до навчальної і майбутньої професійної діяльності. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2019. № 1. С. 82 – 89. URL: https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA/article/view/14 (дата звернення: 18.07.2020).
125. Вікторенко І., Гончарова Н. Підготовка майбутніх учителів до оновлення змісту освіти в умовах реформування нової української школи (на прикладі методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»). *Інноваційна педагогіка.* 2019. Спецвипуск. С. 52–57. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/specvipusk/13.pdf (дата звернення: 11.02.2020).
126. Вікторенко І., Гончарова Н. Розвиток педагогічної творчості майбутнього вчителя в контексті підготовки його до професійної діяльності (на прикладі навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»). *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* збірник наукових праць. За матеріалами IX Міжнародної науково-практичної конференції «Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки» (23 травня 2018 року, м. Київ). Вип. 3 (84). Ч. II. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 52–61. URL: http://oaji.net/articles/2017/690-1541007719.pdf (дата звернення: 11.05.2019).
127. Вікторенко І., Горобець Л. Нові професійні ролі та функції сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти :* збірник наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2019. № 11. С. 93–106.
128. Вікторенко І., Горобець І. Особливості конструктивістського підходу в підготовці майбутніх учителів природознавства. *Перспективні напрями*

сучасної науки та освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 року. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2020. С. 165–168.

129. Вікторенко І., Горобець Л. Підготовка вчителя до запровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес початкової школи: Technologies of Shaping and Enhancing Health of Human and Society : monograph. Opole : The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. Pp. 85–91.
130. Вікторенко І., Горобець Л., Кльофа Н. Підготовка майбутніх учителів до впровадження в навчальний процес початкової школи здоров'язбережувальних технологій. *Гуманізація навчально-виховного процесу :* збірник наукових праць. Вип. LXVI. Слов'янськ : ДДПУ, 2013. С. 225–232.
131. Вікторенко І., Горобець Л., Кононенко Р. Методична підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів молодшого шкільного віку. *Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту* : зб. матеріалів V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань. 11–12 жовтня 2012. Донецький обласний інститут післядипломної освіти. Т.4. Донецьк. С. 55–59.
132. Вікторенко І., Горобець Л., Літвінова І. Підготовка майбутніх учителів до формування основ здорового способу життя молодших школярів засобами здоров'язбережувальних технологій. *Гуманізація навчально-виховного процесу :* збірник наукових праць. Вип. LXVIII. Ч. І. Слов'янськ : ДДПУ, 2014. С. 3–16.
133. Вікторенко І., Горобець Л., Чернишова І. Реалізація конструктивістського підходу в підготовці майбутніх учителів (на прикладі навчання природничих дисциплін та методики їх викладання в початковій школі). *Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка.* 2020. № 2 (333) лютий. Ч 1. С. 63–78.
134. Вікторенко І., Гринько В., Помирча С. Освітня (освітньо-професійна)

програма «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня спеціальності 013 Початкова освіта. Слов'янськ : ДЗНЗ «ДДПУ». 2021. 30 с.

135. Вікторенко І., Євтухова Т., Осадча А. Готовність майбутнього вчителя до соціалізації молодшого школяра в галузі «Суспільствознавство» (теоретичний аспект). *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти :* збірник наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2016. Вип. 4. С. 186–198. URL: http://pptma.dn.ua/files/2016/4/19.%20Viktorenko-Yevtukhova_S_186-198.pdf (дата звернення: 11.07.2018).
136. Вікторенко І., Корнієнко Д. Ранкові зустрічі та особливості їх проведення в Новій українській школі. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2020 року). Слов'янськ : Вид-во «Папірус», 2020. С. 37–39.
137. Вікторенко І., Махно А. Технологія екологічних коміксів у формуванні мотиваційно-ціннісної установки школярів до збереження природи в освітньому процесі. *Перспективні напрями сучасної науки та освіти :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 року / відп. ред. О. Хващевська. Слов'янськ : Видавництво «Папірус», 2020. С. 32–36.
138. Вікторенко І., Помирча С. Науково-методичні джерела як основа професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Методика організації роботи з ними : навчальний посібник із курсу «Вступ до спеціальності» для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Слов'янськ : ДВНЗ «ДДПУ», 2020. 134 с.
139. Вікторенко І., Сипченко В., Топольник Я. Сходинками педагогічної професії : навчально-методичний посібник з курсу «Вступ до спеціальності» [для студентів денної та заочної форм навчання]. Напряму підготовки 6.010102 – Початкова освіта. Слов'янськ : ДДПУ, 2014. 256 с.

140. Вікторенко І., Федь І. Обґрунтування методичної системи навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти :* збірник наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2021. Т. 1. № 14. С. 56–67. URL: http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/236448/234966 (дата звернення: 11.05.2021).
141. Вікторенко І., Федь І. Формування громадянської компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки (на прикладі методики навчання ІК «ЯДС»). *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Демократія та освіта: викладання та навчання демократії в початковій школі та педагогічній освіті».* Слов'янськ : ДДПУ, 2021. С. 33–36.
142. Вікторенко І., Федь І., Вовк Н. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2021. № 75. Т. 3. С. 106–110. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/23.pdf (дата звернення: 11.05.2021).
143. Вікторенко І., Федь І., Цибулько Л. Демократичне забезпечення самостійної роботи з курсу «Методика навчання інтегрованого курсу "Я досліджую світ"» : практичний посібник для здобувачів бакалаврського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 110 с.
144. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С. 3–6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2017_2_3 (дата звернення: 11.03.2018).
145. Вітюк В. В. Формування готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання. *Педагогічний пошук*. 2019. № 3. С. 10–13.
146. Власенко Л. Організація здоров'язбережувального навчального процесу на уроках і в позаурочний час у початковій школі. *Основи здоров'я.* 2012. № 4. С. 5.

147. Власенко Н. О. Формування екологічної грамотності молодших школярів в умовах НУШ. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream /123456789/10519/1/12.pdf (дата звернення: 11.04.2019).
148. Водолазська Т. В. Міфи нової української школи: як педагогам дати собі раду в умовах змін. *Імідж сучасного педагога*. 2019. Вип. 1 (184). С. 8–11. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-8-11.
149. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
150. Волинець І. М. Особистісний імідж сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3922 (дата звернення: 11.08.2019).
151. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : «Академвидав». 2007. 616 с.
152. Волохата К. Дослід на уроках природознавства в початковій школі як один із важливих методів пізнання природи. Хімічна та екологічна освіта: стан та перспективи розвитку : збірник наукових праць міжнародної науково-практичної конференції. За заг. ред. О.А. Блажка. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 168 с.
153. Волохата К. М. Інтеграція природничо-наукових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal) Warszawa, Polska. №10 (26). С. 65–69.
154. Волохата К. М. Підготовка вчителів початкових класів до формування в учнів хімічних понять на уроках природознавства. Проблеми освіти : збірник наукових праць. Спецвипуск. Вінниця-Київ, 2015. С. 32–36.
155. Волохата К. М. Проблемні ситуації на уроках природознавства в початковій школі як засіб активізації розумової діяльності учнів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми : Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. № 6 (32). С. 92–98.
156. Волохата К. М. Формування природознавчої компетентності майбутніх

учителів початкової школи в процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2018, 295 с.

157. Воронін Д. Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Харків : ХДАДМ (ХХПІ), 2006. № 2. С. 10–14.
158. Воронцова Т., Пономаренко В., Хомич О., Гарбузюк І., Андрук Н. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу». Київ : Видавництво «Алатон», 2019. 128 с.
159. Воскобойнікова Г. Л. Теоретичні і методичні основи формування медико-валеологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2013. 558 с.
160. Все для вчителя англійської мови. URL: http://englishtips.org (дата звернення: 17.09.2018).
161. Всеосвіта. URL: https://vseosvita.ua/ (дата звернення: 20.09.2018).
162. Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (початкова школа). 2017. URL: https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9Wcd2l2WkRrQW9Ra1U (дата звернення: 20.10.2018).
163. Вчитель вчителю, учням та батькам. URL: http://teacher.at.ua (дата звернення: 20.11.2019).
164. Гаврилів Н. Наставництво як інструмент сучасної освіти. Humanities & Social Sciences 2009. 14–16 May 2009, Lviv, Ukraine. С. 201–202.
165. Гаврило Л. М., Гаврило О. І. Підготовка вчителя початкової школи в Німеччині. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 9. С. 133–140.

166. Гавриш І., Ткачов А. Розбудовуючи Нову українську школу: теоретико-методологічні основи реалізації компетентнісного підходу в освіті в науково-педагогічному проєкті «Інтелект України». Початкова школа. 2017. № 8. С. 2–5.
167. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2006. 579 с.
168. Гаврілова Л. Г. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2015. Вип. 2. С. 7–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2015_2_4 (дата звернення: 15.10.2019).
169. Гаврілова Л. Г. Система формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 42 с.
170. Гаєвець Я. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів. Наука і освіта. 2012. № 8. С. 38–42.
171. Галюка О. Функціонально-рольові позиції вчителя в контексті нової української школи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 4. 2019. С. 16–21.
172. Гапак О. Розвиток математичної освіти в гімназіях під впливом ідей відомих педагогів-математиків східної Галичини наприкінці XIX – початку XX століття. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». Випуск 35. С. 42–45.
173. Гаркуша С. В. Проблема здоров’язбереження в історії вітчизняної педагогічної науки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 132. С. 23–28.
174. Гладюк Т. В. Підготовка студентів до інтегрованого навчання учнів природничих дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 16 с.

175. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. … д-ра пед. наук: 13. 00. 04 / Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіст. Ун-т» (м. Ялта). Ялта, 2011. 560 с.
176. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : Вища школа – XXI, 2010. 407 с.
177. Глушко О. Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал. 2017. № 4. С. 5–11.
178. Глушко О. Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. Український педагогічний журнал. Інститут педагогіки НАПН України. 2019. № 4. С. 32–41.
179. Гнатюк О. Формування здоров'язбережувальної компетентності учнів початкової школи в сучасних умовах навчання. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718145/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D0%BF%D0%B4%D1%84.pdf (дата звернення: 12.08.2018).
180. Годлевська К. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Сумський державний університет імені А. С. Макаренка. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 3 (37). С. 226–232.
181. Головіна О. Наставництво й менторство для вчителів. Як це працює у Фінляндії. URL: https://nus.org.ua/articles/nastavnytstvo-j-mentorstvo-dlya-vchyteliv-yak-tse-pratsyuye-u-finlyandiyi/ (дата звернення: 11.07.2019).
182. Головченко Г. Витоки та тенденції розвитку медіаосвіти США в історичній ретроспективі. Педагогіка і психологія. 2018. № 3 (100). С. 50–57.
183. Головченко Г. Тенденції розвитку медіаосвіти в Канаді. Педагогіка і психологія. 2019. № 1 (102). С. 77–86.
184. Голуб І. Польський досвід реформування системи вищої освіти у контексті Європейської інтеграції. Український педагогічний журнал. Інститут педагогіки НАПН України. 2017. № 2. С. 27–34.

185. Голуб Н., Голуб В. Дидактичні умови формування природознавчої компетентності учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання. World Science. № 4(44). Vol.3. April 2019. С. 12–18.
186. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
187. Гончаренко-Закревська Н. Основні трансформаційні зрушення вищої освіти України в роки незалежності (1991–2017 рр.). Молодь і ринок. № 8 (151). 2017. С. 135–140.
188. Гончаров С., Мошинський В. Вища освіта України і Болонський процес : навч.-метод. посіб. для підготов. магістрів, асп. та перепідготов. викл. вищих навч. закл. Рівне : НУВГП, 2005. 142 с.
189. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посібник. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2004. 204 с.
190. Горгош Л. Навчання граматики в початкових класах: лігнводидактичні засади. Науковий вісник Ужгородського університету. Випуск 23. 2010. С. 56–59.
191. Горобець Л., Вікторенко І. Практичні аспекти застосування медико-педагогічного дослідження стану здоров'я молодших школярів. Збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Харків, 2014. С. 135–138.
192. Грабовський В. А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02. Київ, 2006. 239 с.
193. Гречаник Н. І. Система формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у професійній підготовці : автореф. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2021. 45 с.
194. Гречаник Н. Культурологічна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. № 2 (96). С. 234–245.

195. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний і методичний аспекти) : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 45 с.
196. Грицай Н. Б. Структурні компоненти системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. Scienseend Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. (III) 21. Issue 43. С. 21–24.
197. Грицай Ю.О. Використання здоров'язберігаючих технологій в навчальній діяльності школярів : навчальний посібник. Миколаїв, 2012. 181 с.
198. Грошовенко О. Формування екогуманістичної позиції молодшого школяра в умовах шкільного навчання. Молодий вчений. № 1 (53). січень, 2018. С. 283–288.
199. Гуманізація процесу навчання в школі : навч. посіб. / С. П. Бондар, Ю. І. Мальований, О. В. Матвієнко та ін.; За заг. ред. С.П. Бондар; Ін-т педагогіки АНН України. Київ : Стилос, 2001. 256 с.
200. Гуменна І. Підготовка майбутніх лікарів до професійної комунікації на засадах міждисциплінарної інтеграції : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 270 с.
201. Гуревич Р. С. Інтеграційні тенденції в підготовці вчителя трудового навчання. Молодь і ринок. 2003. № 3(5). С. 63–68.
202. Гусак В. М. Нові ролі педагога у контексті реформ сучасної української школи. Матеріали науково-практичної конференції «Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ». URL: http://conf.zippo.net.ua/?p=79 (дата звернення: 13.05.2018).
203. Декларація прав національностей України. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1771-12 (дата звернення: 13.06.2019).
204. Демінська Л. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. … канд. пед. наук:

13.00.04. Луганськ, 2004. 20 с.

205. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=896-93-%EF (дата звернення: 20.08.2018).
206. Державна цільова соціальна програма «Шкільний автобус». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31-2003-%D0%BF#Text (дата звернення: 10.05.2019).
207. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti-reforma-nova-ukrayinska-shkola-prodovzhitsya-u-5-9-klasah (дата звернення: 13.10.2020).
208. Державний стандарт початкової загальної освіти (2000 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF#Text (дата звернення: 08.10.2019).
209. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти. Вісн. акад. дистанційної освіти. 2003. № 1. С. 4–11
210. Дмитренко О. Учитель НУШ – людина, яка надихає вчитися. URL: http://ru.osvita.ua/school/71971/ (дата звернення: 09.11.2019).
211. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 187 с.
212. Дорошенко Т. Інтеграційні процеси в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до забезпечення основ загальної музичної освіти учнів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 132. С. 70–75.
213. Дослідження умов реформування загальної середньої освіти на початку 2018–2019 н. р. в контексті освітньої діяльності вчителів 1 класів, Аналітична довідка, 2018. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2018/11/analitichna-dovidka_uchiteli-1-klasiv-1.pdf (дата

звернення: 23.10.2019).

214. Драгокупел О., Воложаніна О., Кравчук Л., Панькевич Л., Олексюк Т. Розвиваємо громадянські компетентності: другий клас. Наші ідеї до теми: усе пов'язано з усім. Матеріали для педагогів та батьків учнів другого класу із формування громадянської компетентності розроблено проєктом «Розвиток громадянської компетентності учнів Нової української школи: перший цикл початкової школи», що реалізується Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» у рамках Програми сприяння громадській активності «Долучайся!», фінансується Агентством США з міжнародного розвитку (USAID) та здійснюється Pact в Україні. Київ, 2019. 16 с.
215. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 193 с.
216. Дубасенюк О. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика. 2015. Т. 1. 399 с.
217. Ефективна модель шкільної освіти Фінляндії: досвід для України. URL: https://vseosvita.ua/library/efektivna-model-skilnoi-osviti-finlandii-dosvid-dla-ukraini-234477.html (дата звернення: 20.11.2019).
218. Єпіхіна М. А. Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у Новій українській школі в контексті педагогіки партнерства. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород : Говерла, 2019. Вип. 1 (44). С. 67–70.
219. Єрмакова Т. Етапи розвитку ідей формування здорового способу життя старшокласників у вітчізняній педагогіці (друга половина XX століття). Проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 4. С. 29–36.
220. Забавляєва Т. А., Пюрко В. Є. Організація навчально-виховного процесу на засадах педагогіки партнерства в умовах реалізації Концепції нової української школи. Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи : матеріали Всеукраїнської

науково-практичної конференції з міжнародною участю. (14–16 червня 2018 р., м. Мелітополь, Україна). Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 119–121.

221. Завалевський Ю. І. Особливості конкурентоспроможності сучасного вчителя. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3695 (дата звернення: 20.10.2019).
222. Завалевський Ю. І. Управління процесом професійного зростання вчителя. Рідна школа. 2012. № 4–5. С. 52–58.
223. Загальнодержавне дослідження процесу запровадження Концепції Нової української школи в закладах загальної середньої освіти (анкетування вчителів початкової школи). Київ, 2019. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Doslidzhennya_NUSH_2019-1.pdf (дата звернення: 10.12.2019).
224. Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ. Аналітична довідка. 2020. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/Uprovadzhennya-NUSH_2020.pdf (дата звернення: 20.01.2021).
225. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003. 96 с.
226. Закон «Про затвердження Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0151-08#Text (дата звернення: 20.02.2020).
227. Закон «Про повну загальну середню освіту. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/prijnyato-novij-zakon-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvitu-za-progolosuvali-450-nardepiv (дата звернення: 21.03.2020).
228. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради. 2014. № 37–38. Ст. 2004 (із змінами на 02.06.2015 р.).
229. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14 (дата звернення: 21.04.2018).

230. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу». URL: https://osvita.ua/legislation/law/8493/ (дата звернення: 19.03.2020).
231. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11 лип. 2001 р. № 2628-III. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2628-14 (дата звернення: 19.03.2018).
232. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 трав. 1999 р. № 651–XIV. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14 (дата звернення: 19.03.2018).
233. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text (дата звернення: 19.03.2020).
234. Закон України «Про національні меншини» від 10 лют. 1998 р. № 103/98–ВР. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр (дата звернення: 19.03.2018).
235. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39, ст. 380). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 19.03.2019).
236. Закон України «Про освіту». Законодавство України про освіту: зб. законів. К.: Парламентське вид-во, 2002. 159 С. 3–27. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text (дата звернення: 19.03.2019).
237. Закон України «Про освіту» від 23 трав. 1991 р. № 1060–XII. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/show/1060-12 (дата звернення: 19.03.2019).
238. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22 черв. 2000 р. № 1841–III. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1841-14 (дата звернення: 19.03.2019).
239. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10 лют. 1998 р. №103/98–ВР. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр (дата

звернення: 19.03.2019).

240. Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» від 15 трав. 2003 р. № 802–IV. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/802-15 (дата звернення: 19.03.2019).
241. Закон України «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин» від 23 груд. 1997 р. №703/97–ВР. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/ laws/ anot/ 703/97-вр (дата звернення: 19.03.2019).
242. Закон України про повну загальну середню освіту. Освітній процес. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/2732-zakon-ukrani-pro-povnu-zagalnu-serednyu-osvtu (дата звернення: 16.04.2020).
243. Законодавство України. URL: https://rada.gov.ua (дата звернення: 19.03.2019).
244. Запорожченко Т. Особливості професійної підготовки вчителів початкових класів у контексті нової освітньої парадигми. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0-%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B6%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf (дата звернення: 11.02.2020).
245. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі : колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В. М., 2019. 400 с.
246. Зеркаль М. Вища освіта України в роки незалежності: етапи, періодизація, проблеми. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогчні науки. 2016. № 3 (54). С. 246–251.
247. Зеркаль М., Сірий Ю. Періодизація історії вищої освіти України та практики існування філій у роки незалежності України. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Історія. 2016. Т. 274. Вип. 262. С. 7–11.
248. Зорочкіна Т. Досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи у

Великій Британії. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%A2%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BD%D0%B0-%D0%97%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BA%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf (дата звернення: 11.05.2020).

249. Зразки тематично-календарного планування з інтегрованого курсу «Я досліджую світ та навчального предмета «Технології і дизайн» за Типовою освітньою програмою НУШ-1, розробленою під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна. URL: http://autta.org.ua/ua/resources/ya_doslidzhuyu_svit/1klas (дата звернення: 10.06.2019).
250. Іванчук М. Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання : автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 44 с.
251. Іванюк І. Етапи розвитку комп’ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти в країнах Європейського союзу. Педагогіка і психологія. 2018. № 1 (98). С. 38–44.
252. Іванюк І. Розвиток цифрової компетентності вчителів: досвід країн Скандинавії. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 72. № 4. С. 81–90. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_72_4_9 (дата звернення: 11.02.2020).
253. Іванюк І. Формування цифрової компетентності вчителів та учнів у Скандінавських країнах. Педагогіка і психологія. 2019. № 1 (102). С. 69–76.
254. Іващенко М. Як учителю стати тьютором і чому це важливо? URL: https://osvitanova.com.ua/posts/651 (дата звернення: 09.05.2019).
255. Ілійчук Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з обдарованими дітьми. Гірська школа Українських Карпат. 2016. № 14. С. 173–176. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2016_14_43 (дата звернення: 11.04.2018).
256. Інновації в освіті і науці окремих країн Європи, Азії та Америки. Інформаційний бюлетень наукового проєкту «Інноваційний університет –

інструмент інтеграції в європейський освітній і науковий простір» / За заг. ред. Артьомова І. Випуск 4. Ужгород, 2015. 205 с.

257. Інститут модернізації змісту освіти. URL: http://www.imzo.gov.ua (дата звернення: 01.03.2020).
258. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). URL: https://nus.org.ua/articles/integrovane-navchannya-tematychnyj-i-diyalnisnyj-pidhody-chastyna-2/ (дата звернення: 21.04.2020).
259. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки «Про підсумки діяльності закладів вищої освіти у 2008/2009 навчальному році та основні завдання на 2009/2010 навчальний рік». Міністерство освіти і науки України / Ю. М. Коровайченко, М. М. Фоменко, С. С. Кретович та ін. Х., 2010. 80 с.
260. Іонова О. М., Сінопальнікова Н. М. Підготовка майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : монографія. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Ін-т педагогіки та психології. Харків : Щедра садиба плюс, 2014. 263 с.
261. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монограф. / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 22–81.
262. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 200 с.
263. Казанжи І. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи. Педагогіка вищої та середньої школи. 2014. Вип. 43. С. 28–32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2014_43_7 (дата звернення: 18.09.2018).
264. Казанішена Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до екологічного виховання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця,

2011. 20 с.

265. Каленюк І. Сучасні тенденції розвитку освіти в глобальному середовищі. Університетська освіта. 2011. № 1. С. 20–26.
266. Калита Н. Підготовка вчителя початкової школи в контексті сучасних освітніх парадигм. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 14. 2015. С. 265–269.
267. Калюжна Н. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 2 (56). С. 270–277.
268. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/19905863.pdf (дата звернення: 10.03.2020).
269. Кампов С. П. Умови формування самостійності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2013. № 6. С. 194–200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_6_26 (дата звернення: 05.04.2018).
270. Кащук А. О. Управління практичною підготовкою майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2014. 20 с.
271. Квас В. М. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Випуск 13. Книга 1. 2009. С. 125–132.
272. Кічук А. В. Психологічні особливості ставлення майбутніх учителів до екологовиховної діяльності : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 231 с.
273. Кіщук Н. Використання динамічних моделей при вивченні математики у першому класі. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2018. № 7. С. 30–40.
274. Клочко А. О. Підготовка майбутніх учителів до реалізації інтегрованого підходу у навчанні учнів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.04 / Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2014. 20 с.

275. Кобан М., Лимар Ю. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. Інноваційна педагогіка. Випуск 12. Т. 1. 2019. С. 42–44.
276. Кобернік С. Г. Дидактична система навчання географії в основній школі : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 40 с.
277. Коваленко К. Формування ключових компетентностей в учнів початкових класів засобами міжпредметної інтеграціх. Початкова школа. 2020. № 7. С. 29–31.
278. Коваленко І. І. Бідюк, П. І., Гожий О. П. Вступ до системного аналізу: навч. посібн. Миколаїв: МДГУ ім. Петра Могили, 2004. 148 с.
279. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 40 с.
280. Коваль Л. Історичний аспект розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%9B%D1%8E%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%B0-%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C.pdf (дата звернення: 12.05.2020).
281. Коваль Л., Перчиць О. Особливості впровадження lego-технологій на уроках математики в умовах нової української школи. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» 16 вересня 2020. 242 с.
282. Коваль Л., Єрьоміна Т. Організація освітнього середовища у процесі впровадження ігрових технологій на уроках математики в початковій школі. Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти» 16 вересня 2020 року. С.110–113.

283. Ковальчук В. Вплив глобалізаційних процесів на освітню систему / Василь Іванович Ковальчук. Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф. Київ, 28 жовтня 2016 р. Київ : УМО НАПН України, 2016. С. 367–370.
284. Ковальчук В. І. Прогнозування розвитку системи освіти / Василь Іванович Ковальчук. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія». Київ : Вид-во «Міленіум», 2016. С. 112–120.
285. Ковальчук В. І. Розвиток вищої освіти відповідно до тенденцій і вимог ринку праці. Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації. Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, 25–26 лютого 2016 року. Київ : В-во «Міленіум», 2016. С. 22–24.
286. Ковальчук В. І. Тенденції інноваційного розвитку сучасної школи в Україні. Імідж сучасного педагога. 2015. № 7. С. 3–6.
287. Ковальчук В. І. Тенденції розвитку освітньої системи в Україні. Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016. Київ : Вид-во «Центр навчальної літератури», 2016. С. 79–80.
288. Ковальчук В. Ю., Білецька Л. С., Стасів Н. І., Силюга Л. П. Особливості формування екологічної культури учнів початкових класів засобами математики. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 20. Біологія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 5. С. 251–255.
289. Ковальчук В. Ю., Білецька Л. С., Стасів Н. І., Силюга Л. П. Формування функціональної компетентності учнів початкових класів під час вивчення математики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 17. Теорія і практика навчання і виховання : Зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 24. С. 87–90.
290. Ковальчук В. Ю., Білецька Л. С., Силюга Л. П., Стасів Н. І. Використання

інформаційних комп'ютерних технологій у процесі вивчення математики в початковій школі. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2011. № 21 (232). Ч. І. С. 79–88.

291. Ковальчук В. Ю., Силюга Л. П., Стасів Н. І. Математична підготовка вчителя початкових класів як передумова його фахової компетентності. Інноваційна педагогіка. Випуск 11. Т. 1. 2019. С. 173–176.
292. Ковальчук В. Ю., Силюга Л. П., Стасів Н. І., Білецька Л. С. Реалізація технології проблемного навчання у процесі вивчення математики у початковій школі. Щомісячний науково-педагогічний журнал «Молодь і ринок». 2016. № 7 (138). С. 6–10.
293. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2001. 460 с.
294. Козловська І. М. Особливості інтеграції у професійній підготовці майбутніх фахівців народних художніх промислів. Нові технології навчання. 2014. Вип. 81. С. 31–35.
295. Колетянець Н. Методична система трудового навчання учнів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2017. 490 с.
296. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : дис. .. д-ра пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.
297. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Економіка. 2014. Вип. 5. С. 18–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_Ekon_2014_5_5 (дата звернення: 11.06.2018).
298. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис.

... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.

299. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45–51.
300. Комплекти ресурсного забезпечення курсу «Я досліджую світ» для 1 та 2 класів». URL: http://autta.org.ua/ua/ resources/ya_doslidzhuyu_svit/ (дата звернення: 10.06.2020).
301. Коноваленко Ю. Тьютори, едвайсери, коучі, фасилітатори, ментори, наставники, розбираємось, хто це. URL: http://hardkonovalenko.blogspot.com/2017/03/blog- post.html (дата звернення: 11.05.2018).
302. Кононенко О. О. Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2020. Вип. 10. С. 145–153. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/article/download/3920/3559/ (дата звернення: 11.02.2021).
303. Конституція України прийнята 28 черв. 1996 р. Львів : За вільну Україну, 1996. 64 с.
304. Концепція «Українська школа». Проєкт Рад. освіта. 1990. 29 черв. (№ 52). С. 1–3.
305. Концепція загальної середньої освіти» (12-річна школа). URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення: 17.07.2018).
306. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 11.06.2020).
307. Концепція середньої загальноосвітньої школи України: затв. рішенням колегії М-ва нар. освіти України від 12.09.1991 р. № 8/61. Інформ. зб. М-ва освіти України. 1992. № 4.
308. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості. Інформ. зб. М-ва освіти України. 1996. № 17/18.

309. Концепція української школи на Прикарпатті. Проєкт Рад. освіта. 1990. 20 листоп. (№ 92). С. 2−3.
310. Кормич Л. Сучасні тенденції реформування системи вищої освіти України: здобутки і проблеми. Актуальні проблеми політики. 2017. Вип. 60. С. 179–188.
311. Коробченко А. З історії становлення шкільної природничої освіти в Україні (кінець XVIII – перша третина XIX століття). Достижения науки за последние годы. Новые наработки. Подсекция 2. История. С. 37–41. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3_09.pdf (дата звернення: 18.02.2020).
312. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька, В. Л. Карпова та інш.; ред. Л.Л. Гумецька. Київ : Рад. школа, 1978. 296 с.
313. Котелянець Ю. С. Формування толерантності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2015. 20 с.
314. Котубей В. Структурно-функціональна модель формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах. Physical & Mathematical Education. Issue 2(20). 2019. С. 54–58.
315. Коханко О. Історичні аспекти розвитку інтегрованого підходу в освіті. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». Вип. 30. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 97–103.
316. Коханко О. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до впровадження інтегрованого навчання. Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. Вип 27. Т. 3. С. 152–156.
317. Кочерга О. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. Рідна школа. 2013. № 11 (листопад). С. 52–56.

318. Кочина Л. Варіативні підручники в початкових класах. URL: https://osvita.ua/school/method/technol/584/ (дата звернення: 11.08.2020).
319. Кошманова Т., Равчина Т. Конструктивістська ідеологія демократичної громадянської освіти. Педагогіка для громадянського суспільства. Львів : Видавничий центр Львівського нац. ун-ту імені І. Франка, 2005. С. 2–12.
320. Кравченко С. Забезпечення якості освіти в США та в Україні: тенденції розвитку. Український педагогічний журнал. 2020. № 4. С. 17–24.
321. Крамаренко А. Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи : навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів спеціальності 013 «Початкова освіта». Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. 192 с.
322. Крамаренко А. Компетентнісний підхід до проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Імідж сучасного педагога. 2012. №6 (125). С. 21–23.
323. Крамаренко А. М. Здоров'язберігаючий освітній процес як психолого-педагогічна проблема в умовах НУШ. Наука ІІІ тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали IV Міжнарод. наук.-практ. інтернет-конференції (м. Бердянськ, 22–23 квітня 2020 р.) : зб. тез. Бердянськ: БДПУ, 2020. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/04/Kramarenko-A.M..pdf (дата звернення: 11.07.2020).
324. Крамаренко А. М. Природнича підготовка майбутніх фахівців початкової освіти в умовах сталого розвитку суспільства. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти : колективна монографія / за заг. ред.: проф. Людмила Коваль, Алла Крамаренко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. С. 161–206.
325. Крамаренко А. Методологічні основи дослідження проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / Ред. кол. Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 23 (76). С. 97–110.

326. Крамаренко А. Навчально-методичне забезпечення майбутніх учителів початкової школи до викладання курсу «Я досліджую світ». Le tendenze e modelli di sviluppo della ricerche scientifici: Raccolta di articoli scientifici «ΛΌГОΣ» con gli atti della Conferenza scientifica e pratica internazionale (T. 3). 13 marzo Roma, Italia: Piattaforma scientifica europea. Pp. 7–8.
327. Крамаренко А. Соціально-екологічна компетентність майбутніх фахівців початкової освіти: теоретичний аспект. Матеріали Всеукр. пед. читань, присв. пам'яті Т. М. Байбари / Упровадження нового змісту початкової освіти: теорія і практика. Полтава, 3–4 квіт. 2012 р. Полтава : ПП Шевченко, 2012. С. 84–86.
328. Крамаренко А. Структура та функції соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в процесі професійної підготовки. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/22/30.pdf (дата звернення: 11.04.2018).
329. Крамаренко А. Формування соціоприродних цінностей майбутніх учителів початкової школи в умовах упровадження нового змісту початкової освіти. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. Вип. 3(230). С. 46–49.
330. Крамаренко А. Формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти на етапі націєтворення. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Оновлення соціально-психологічної та педагогічної науки на етапі націєтворення. Запоріжжя, 20 квітня 2012 р. / За заг. ред. В. М. Огаренка та ін. Запоріжжя : КПУ, 2012. С. 57–59.
331. Крамаренко А. М. Дослідницька діяльність молодших школярів у процесі ознайомлення з тваринним і рослинним світом різних материків. Учитель початкової школи. 2018. № 7. С. 8–11.
332. Крамаренко А. М. Екологічна компетентність майбутніх фахівців початкової освіти як складова реалізації вимог Нової української школи. Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego: kolekcja prac naukowych «ΛΌГОΣ» z materiałami Międzynarodowej naukowo-praktycznej

konferencji (T. 2), 21 lutego 2020 r. Warszawa, Polska : Europejska platforma naukowa. С. 95–96.

333. Крамаренко А. М. Курс «Я досліджую світ» як складова освітнього процесу Нової української школи. Нова українська школа в умовах викликів сучасності : зб. тез І Всеукр. наук.-практ. Конференції. Маріуполь, Україна, 11 квітня 2019 року / За заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь : МДУ, 2019. С. 95–98.
334. Крамаренко А. М. Курс «Я досліджую світ»: теоретико-практичний аспект в контексті модернізації освіти. Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст : зб. матеріалів ІІ Всеукр. наук.-практ. конференції з міжнародною участю. Мелітополь, Україна, 6–8 червня 2019 року. / За заг. ред. С. М. Дубяга, І. О. Яковенко. Мелітополь : ФОП Однорог Т.Ф., 2019. С. 153–157.
335. Крамаренко А. М. Модернізація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: природничий аспект. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (18 вересня 2019 року). Бердянськ, 2019. С. 123–129.
336. Крамаренко А. М. Теоретичні і методичні засади формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2014. 40 с.
337. Крамаренко А. Методика навчання природничої, громадянської та історичної освітніх галузей у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів ОПП «Початкова освіта». Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. 424 с.
338. Крамаренко А. Синергетичний підхід до проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології : матеріали

Міжнарод. наук.-практ. конф. Львів, 2–3 берез. 2012 р. Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. С. 77–79.

339. Крамаренко А. Соціоприродні цінності в структурі екологічної свідомості майбутнього фахівця початкової освіти. Десяті Міжнарод. ювілейні Захаренківські педагогічні читання. Науково-педагогічна спадщина О. А. Захаренка як джерело виховання молодого покоління. Черкаси, 2 лютого 2012 р. Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2012. С. 47–48.
340. Крамаренко А. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: коеволюційна стратегія. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2013. Вип. 28 (81). С. 198–204.
341. Крамаренко А. М. Професійно-гуманний та особистісно-діяльнісний підходи до процесу формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / ред. кол. Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Запоріжжя: КПУ, 2013. Вип. 29 (82). С. 198–207.
342. Красовська О. Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015, № 9 (53). С. 24–31.
343. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2017. 567 с.
344. Кремень В. Формування особистості в умовах розвитку державності. Освіта. Посіб. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
345. Кремень В. Г. Як нам реорганізувати освіту. Дзеркало тижня. 2011. 9–13 квіт. (№ 13). С. 12.
346. Кремень В. Г. Освіта в XXI столітті має стати пріоритетом у будь-якому

суспільстві. Математика в школі. 2002. № 6. С. 2–3.

347. Кречетов О. Витоки ідеї формування здорового способу життя (друга половина XIX – початок XX ст.). Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Полтава, 2011. С. 97–102.
348. Крива М., Пилипець С. Реалізація професійної самоосвіти вчителя початкових класів у сучасному освітньому інформаційно-комунікаційному просторі. Молодь і ринок. № 10 (165). 2018. С. 62–67.
349. Кріль О. Формування громадянських та соціальних компетентностей у молодших школярів. Початкова школа. 2019. № 9. С. 5–9.
350. Куземко Л. Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей. Освітологічний дискурс, 2015. № 2 (10). С. 159–169.
351. Кузенко О., Мацук Л. Професіограма сучасного вчителя початкових класів у руслі впровадження концепції нової української школи. URL: https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3444/3923 (дата звернення: 19.06.2020).
352. Кузнєцова Л. В. Загальноосвітня школа України. Кінець 80-х – початок 90-х років (історико-політичний аспект) : автореф. дис…. канд. іст. наук: 07.00.01 «Історія України». Київ, 1993. 25 с.
353. Кузьма-Качур М. І., Горват М. В. Нові підходи у формуванні природознавчої компетентності молодших школярів. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2017. Вип. 2. С. 137–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2017_2_41 (дата звернення: 19.02.2019).
354. Кузьма-Качур М. І. Аналіз організаційно-методичної системи підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи в початковій школі. Методика. Наука і освіта. № 5, 2013. С. 54–58.
355. Кузьма-Качур М. І. Система підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань,

2012. 20 с.

356. Кузьмин В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 4. С. 41–51.
357. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург : Политехника, 2002. 189 с.
358. Кузьминський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.
359. Куріпта В. І. Ефективні методи і прийоми удосконалення навички читання. Початкове навчання і виховання. 2005. № 20. С. 38–48.
360. Курсова робота з методики початкового навчання: методичні рекомендації / Уклад.: О. Бескораса, І. Вікторенко, Н. Ляшова, С. Помирча, І. Федь, І. Хижняк / За заг. ред. І. Хижняк. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2018. 80 с.
361. Кухарська А. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів на уроках трудового навчання в початковій школі. URL: https://naurok.com.ua/formuvannya-klyuchovih-i-predmetnih-kompetentnostey-molodshih-shkolyariv-na-urokah-trudovogo-navchannya-v-pochatkoviy-shkoli-54966.html
362. Кучай Т. П. Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Черкаси, 2009. 204 с.
363. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
364. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.
365. Кушнір С. Особливості організації навчального процесу на засадах

педагогічного конструктивізму. Педагогіка і психологія. 2017. Вип. № 57. С. 63–85.

366. Лабораторія освітніх змін. URL: https://www.schoolandcollegelistings.com/UA/Odessa/1429865460418661/%D0%9B%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F-%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%97%D0%BC%D1%96%D0%BD-Education-Transformation-Lab/videos (дата звернення: 11.11.2020).
367. Лавніков О. А., Лесик А.С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 195–199. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-23.
368. Лаврентьєв Г. В., Лаврентьєва Н. Б. Інноваційні навчальні технології у професійній підготовці фахівців. Барнаул : Вид-во Алтайського державного університету, 2002. URL: http://www.asu.ru/cppkp/ index.files/ucheb.files/innov/Part1/index.html (дата звернення: 16.09.2018).
369. Лесик В. Формування у студентів психолого-педагогічної готовності до майбутньої професійно-трудової діяльності. Гуманітарний вісник «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Г. Сковороди» : зб. наук. праць. Педагогіка. Переяслав-Хмельницький, 2011. Вип. 22. С. 93–96.
370. Лист МОН України «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» від 23.10.2018 р. №1/9-650.
371. Лист МОН України № 1/9-377 від 05 червня 2018 року «Щодо надання роз'яснень стосовно освітніх програм». URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-ukrayini-vid-05062018-19-377 (дата звернення: 18.05.2019).
372. Лист МОН України № 1/9–434 від 09.07.2018 р. «Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення». URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-19-434-vid-09072018-roku-shodo-rekomendacij-z-navchalno-metodichnogo-zabezpechennya (дата звернення: 11.05.2020).

373. Лінник О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами : монографія. Київ : Слово, 2014. 302 с.
374. Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0075-04#Text (дата звернення: 11.02.2021).
375. Локшина О. До питання про виклики стандартизації шкільної освіти: уроки країн Європейського союзу. Педагогіка і психологія. 2017. № 3 (96). С. 13–19.
376. Лоюк О. В. Інтегроване навчання як складова реалізації ідей нової української школи. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11506/1/integrovane%20navchannia.pdf (дата звернення: 13.09.2020).
377. Лугова О. Система вправ з організації формувального оцінювання в навчальному процесі початкової школи. Початкова школа. 2020. № 4. С. 12–18.
378. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації: теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення. Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис / За ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка. К.; Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2011. № 1. Дод. 1. Темат. вип.: Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції. С. 201–210.
379. Лук'янченко М. І. Іван Ставровський про формування здорового способу життя підростаючого покоління. Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ, 2011. № 10 (221). С. 114–121.
380. Лук'янченко М. Теоретико-методичні засади педагогіки здоров'я в Україні : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Луганськ, 2012. 40 с.
381. Лях Г. Р., Рижкова М. С. Лекції з історії педагогіки України (XIX – початок

XX сторіччя) : навчальний посібник / За заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ : СДПУ, 2011. 115 с.

382. Луцан Н. І. Зарубіжний досвід професійної підготовки вчителя початкової школи. Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника») / за ред. Н. І. Луцан; ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Педагогічний факультет, кафедра фахових методик і технологій початкової освіти. Івано-Франківськ : Фоліант, 2019. С. 127–131.
383. Ляшенко О., Мальований Ю. На шляху до Нової української школи: концептуальні засади і виклики. Педагогіка і психологія. 2017. № 3 (96). С. 5–12.
384. Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2007. 296 с.
385. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 667 с.
386. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
387. Малкова Н. В. Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США. Педагогика. 2008. № 2. С. 75–80.
388. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійнопізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості : зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
389. Марецька Л. П. Зміст і структура соціокультурної компетентності вчителя української мови. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2012. Вип. 27(80). С. 273–277.
390. Маслов В. Функції процесу управління навчальним закладом як наукова основа розробки змісту і методів підвищення посадово-функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Післядипломна освіта в Україні. 2012. № 1. С. 27–32.

391. Матвійчук О. Теорія поколінь: Чому ми різні та як порозумітися одне з одним. Практика управління дошкільним закладом. 2018. № 7. URL: http://d-grand.com/inforaciiny-portal/teoriia-pokolin-chomu-mi-rizni-ta-iak-porozumitisia-odne-z-odnim (дата звернення: 11.05.2019).
392. Матяш О. І. Рівні методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики. Didactics of Mathematics: Problems and Investigations. Issue 40. 2013. С. 183–190.
393. Мацковська Т. Імідж педагога – запорука професійного успіху. Початкова школа. 2019. № 5. С. 1–3.
394. Мельник С. А. Основні підходи до забезпечення інтеграції у шкільній освіті. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. Запоріжжя : Запоріж. обл. ін-т післядипл. освіти, 2008. С. 276–280.
395. Мельник С. Інтегрований урок як засіб формування загальнокультурної компетентності учнів основної школи : дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2010. 226 с.
396. Методика компетентісного навчання за інтегрованим курсом «Я досліджую світ». URL: https://is.gd/Poqn6X (дата звернення: 11.05.2019).
397. Методичний портал. URL: http://metodportal.net/ (дата звернення: 11.05.2019).
398. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 42 с.
399. Митцева О. С. Формування професійного іміджу майбутніх фахівців з інформаційних технологій при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу у закладі вищої освіти : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2021. 231 с.
400. Міністерство освіти і науки України. URL: http://mon.gov.ua/ (дата звернення: 09.03.2020).

401. Мірошник З. Вивчення особистості вчителя в контексті його рольової позиції. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/10_2010/78.pdf (дата звернення: 17.04.2018).
402. Мірошник З. Змістовна характеристика особистості вчителя: рольовий підхід. URL: http://oaji.net/articles/2014/983-1415275959.pdf (дата звернення: 12.02.2020).
403. Мірошник З. Ранжування ролей як складова соціалізації вчителя початкових класів. Проблеми сучасної психології. 2011. Випуск 14. С. 494–503.
404. Мірошник З. М. Кореляція ролей вчителя початкових класів. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2011. № 45. С. 197–201.
405. Можаєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі. Початкова освіта. 2009. № 32. С. 9–13.
406. Мозуль І. В. Впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес на уроках природознавства в початковій школі. Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка. Вип. 27. Т. 3. 2020. С. 258–261.
407. Мозуль І. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до навчання природознавства молодших школярів в освітній системі університету. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. О. В. Матвієнко. 2015. Вип. 51. С. 133–137.
408. Мозуль І. В. Сутність предметної компетентності з природознавства учнів початкової школи. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. Тем. вип. «Наука і вища освіта». 2015. № 2. Дод. 1. С. 63–66.
409. Мозуль І. В. Теоретичне підґрунтя професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання природознавства молодших школярів. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 27. С. 132–136.
410. Мозуль І. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до

формування у молодших школярів предметної природознавчої компетентності : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2017. 294 с.

411. Молнар Т. І. Педагогічна майстерність учителя початкової школи: сутність, шляхи формування. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. 2018. Вип. 1. С. 121–124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_1_33 (дата звернення: 19.07.2019).
412. Мондич О. Формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. 2013. Вип. 115. С. 133–140.
413. Моніторинг НУШ. Результати та рекомендації. Перший етап, 2019–2020 рр. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NUSH_monitorynh_7.08_2.pdf (дата звернення: 11.06.2020).
414. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх учителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2009. Вип. 43. С. 176–179.
415. Москвіна Т. Розробка методичної системи підготовки студентів педагогічних факультетів до виховання учнів. URL: http://eprints.zu.edu.ua/1246/2/05mtpfvu.pdf (дата звернення: 10.06.2019).
416. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2005. 512 с.
417. Музейний портал. URL: http://museum-portal.com/ (дата звернення: 12.05.2020).
418. Набок В. Дитиноцентризм – стрижневий вектор розвитку загальної середньої освіти україни початку XXI століття. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2017. Вип. 3 (78). С. 159–172.
419. Наджафова С. Інтеграційні процеси в освіті. Наука і освіта. № 2, 2015.

С. 75–79.

420. Наказ «Про затвердження Положення про порядок відрахування, переривання навчання, поновлення і переведення осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, а також надання їм академічної відпустки». URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-poryadok-vidrahuvannya-pererivannya-navchannya-ponovlennya-i-perevedennya-osib-yaki-navchayutsya-u-zakladah-vishoyi-osviti-takozh-nadannya-yim-akademichnoyi-vidpustki (дата звернення: 14.03.2020).
421. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00#Text (дата звернення: 11.05.2019).
422. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461290-08#Text (дата звернення: 18.07.2020).
423. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.). URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 18.07.2020).
424. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.). URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 18.07.2020).
425. Наказ Міністерства соціальної політики від 10.08.2018 «Про затвердження професійного стандарту “Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”». URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text (дата звернення: 18.07.2020).
426. Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти України

за спеціальністю «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS35181.html (дата звернення: 18.02.2021).

427. Наказ МОН України від 11.07.2019 № 977 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text (дата звернення: 17.06.2020).
428. Наказ МОН України від 07.02.2020 № 149 «Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів початкової школи. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0258-20#Text (дата звернення: 11.05.2020).
429. Наскрізна програма практичної підготовки студентів бакалаврського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта : навчально-методичний посібник : 2-ге вид., перероб. та доп. / укл.: І. Хижняк, Л. Гаврілова, Н. Ляшова, І. Вікторенко. Третє видання. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2019. 78 с.
430. Наскрізна програма практичної підготовки студентів магістерського рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта : навчально-методичний посібник : 2-ге вид., перероб. та доп. / укл.: І. Хижняк, Л. Гаврілова, І. Вікторенко, О. Хващевська. Слов'янськ : Папірус, 2020. 94 с.
431. Науменко Н. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до формування духовного здоров'я молодших школярів. Методологія освіти. Новий колегіум. 2014. № 3. С. 59–64.
432. Національна доктрина розвитку освіти / Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. С. 178–201.
433. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий

(заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

434. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року / схв. Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. Законодавство України. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013. (дата звернення: 17.06.2019).
435. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: http://naqa.gov.ua (дата звернення: 10.05.2020).
436. Небитова І. Проблема професійного зростання майбутніх вчителів початкових класів. Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. Харків, 2017. Вип. № 56. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/229046731.pdf (дата звернення: 17.03.2018).
437. Нестеренко Т. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 167. С. 69–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2018_167_17 (дата звернення: 11.04.2020).
438. Ніколаєв Є., Совсун І. Вища освіта в незалежній Україні. Kyiv School of Economics Policy Paper. URL: https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Higher-Ed-in-Independent-Ukraine.pdf (дата звернення: 10.07.2020).
439. Нікулочкіна О. Інтеграційні процеси в початковій освіті. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. Вип. 55. С. 436–444.
440. Нічишина В. В. Інтегративний підхід до вивчення математичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх вчителів математики : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2008. 20 с.
441. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 13.06.2020).

442. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf (дата звернення: 17.06.2020).
443. Нова школа. URL: http://novashkola.com.ua/ (дата звернення: 11.05.2020).
444. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
445. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / укл.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2003. Т. 1. С. 771.
446. Новіков О. М. Про розвиток методичних систем. Фахівець. 2006. №№ 9–10. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/met_sys.htm (дата звернення: 11.04.2018).
447. Нос Л. С. Система підготовки вчителя початкової школи в університетах Канади. Рідна школа. 2012. № 8/9. С. 77–80.
448. Нос Л. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителів початкової школи в країнах європи. Молодий вчений. № 7 (47). липень, 2017. С. 309–312.
449. Носовець Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 68–72.
450. НУШ. Нова українська школа. URL: https://nus.org.ua/ (дата звернення: 17.06.2019).
451. Огієнко О. Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 4 (6). С. 86–96.
452. Олефіренко Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до проєктування дидактичних електронних ресурсів : монографія. Харків : ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2014. 330 с.
453. Олізько Ю. Педагогічний дискурс. 2015. Вип. 18. С. 161–165. URL: http://peddyskurs.kgpa.km.ua/Files/18/34.pdf (дата звернення: 10.06.2018).

454. Олізько Ю. Міждисциплінарний підхід як засіб реалізації основних дидактичних принципів навчання. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/olizko_mizhdestsyplinarnyi(1).pdf (дата звернення: 18.07.2020).
455. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. .... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 551 с.
456. Онишків З. М. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 36 с.
457. Онлайн-курс для вчителів початкової школи. Програма підвищення кваліфікації. URL: https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about (дата звернення: 11.05.2020).
458. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. Шлях освіти. 2007. № 4. С.11–13.
459. Орел О. В. Формирование математической компетентности младших школьников: история и настоящее. Молодий вчений. 2017 (квітень). № 4.3 (44.3). С. 171–174.
460. Осадча К. Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. 2016. № 4 (55). С. 149 – 153.
461. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності : монографія. Мелітополь : ПП Однорог Т.А., 2019. 423 с.
462. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. 2010. Ч. 1. С. 217–226.

463. Освіта в Україні: виклики та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2020. 292 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/08/Informatsijno-analitichnij-zbirnik-Osvita-v-Ukrayini-vikliki-ta-perspektivi.pdf (дата звернення: 18.02.2021).
464. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
465. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ, 2003. 215 с.
466. Освіта України. URL: http://fij.com.ua/ (дата звернення: 18.07.2020).
467. Освіта.UA. URL: http://osvita.ua/ (дата звернення: 18.07.2019).
468. Освітній портал. URL: http://www.osvita.org.ua (дата звернення: 18.07.2020).
469. Освітній проєкт «На урок». URL: https://naurok.com.ua/ (дата звернення: 11.05.2020).
470. Освітня реформа: результати та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Інститут освітньої аналітики. Київ, 2019. 228 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia /2019/Presentacii/Institut-zbirnik.pdf (дата звернення: 17.06.2020).
471. Освіторія. URL: https://osvitoria.media/ru/ (дата звернення: 18.07.2020).
472. Основні показники діяльності закладів вищої освіти України на початок 2010/11 навчального року : стат. бюл. / Держкомстат України. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2011. 207 с.
473. Основні показники діяльності закладів вищої освіти України на початок 2009/10 навчального року : стат. бюл. / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. Київ, 2010. URL: http://www.ukrstat.gov.ua (дата звернення: 16.04.2018).
474. Острів знань. URL: http://ostriv.in.ua/ (дата звернення: 18.07.2020).
475. Островський К. С. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття (історикоосвітній, психолого-педагогічний, соціальний аспекти). Технолог. ун-т Поділля. Хмельницький : ЦНТЕІ,

2002. 345 с.

476. Охріменко Л. Удосконалення навчання української мови учнів початкових класів за новою шкільною програмою відповідно до державного стандарту початкової загальної освіти. URL: http://dspu.edu.ua/native_word/wp-content/uploads/2016/04/23.pdf (дата звернення: 12.07.2018).
477. Павелків О. Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах. Інноватика у вихованні. 2017. Вип. 6. С. 134–144.
478. Павлик Н. Психологічна готовність особистості сучасного вчителя до творчої професійної діяльності в умовах нової української школи. URL: ib.iitta.gov.ua/724288/1/Стаття%20Н.В.%20Павлик%20Психол.%20і%20особ.%20№%202_2021.pdf (дата звернення: 18.08.2020).
479. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2009. 44 с.
480. Пальшкова І. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/8.pdf (дата звернення: 11.08.2018).
481. Партола В. І., Смолянюк Н. В. Використання методу проектів у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Новий Колегіум. 2019. № 1. С. 39–42.
482. Педагогіка народознавства [Концепція]. Рад. освіта. 1990. 27 липня (№ 60). С. 1–3.
483. Педагогічний коучинг. URL: https://pedkab.wordpress.com/2013/01/28/ (дата звернення: 17.10.2018).
484. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.
485. Петров О. Опанування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніми вчителями іноземної мови: теоретичний аспект. Рідна школа. 2010. № 3.

С. 58–61.

486. Петухова Л. Становлення поняття «інформатичні компетентності» та рівні їх діагностики у майбутніх учителів початкової школи. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/46.pdf (дата звернення: 11.11.2019).
487. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2009. 564 с.
488. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв : Іліон, 2005. 272 с.
489. Пєхота О. М., Будак В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. Київ : Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
490. Пилипенко Н. В. Педагогічні умови формування естетичної культури у майбутніх учителів початкових класів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2017. Вип. 2 (77). С. 222–232.
491. Підборський Ю. Г., Шапран О. І. Фінляндія (Фінляндська Республіка). Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття : монографія. Розділ 2. С. 117–137. URL: http://ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/8989898989/3022/%D0%A4%D1%96%D0%BD%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D0%B4%D1%96%D1%8F.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 17.06.2020).
492. Пінчук І. О. Система формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка МОН України, Глухів, 2021. 612 с.
493. Плахотник В. Інтеграція методичної системи в загальну теорію систем. Українська мова і література в школі. 2010. № 8. С. 66–69.
494. Повні таблиці для 1–2 класів з курсу «Я досліджую світ». URL: http://autta.org.ua/ua/resources/ya_doslidzhuyu_svit (дата звернення:

11.02.2020).

495. Погромська Г. С. Засади конструктивістських підходів до навчання в концепціях іноземних учених. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2014. № 1.47. С. 218–222.
496. Поліщук Л. П. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції: навчально-методичний посібник. Житомир : ЖДУ, 2010. 121 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/3972/1/9111.pdf (дата звернення: 19.03.2018).
497. Поліщук Н. А. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках природознавства засобами казок з екологічним сюжетом. Педагогічний пошук. 2017. № 2. С. 17–21.
498. Попенко О. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 1. С. 44–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_1_12 (дата звернення: 08.07.2018).
499. Портал безперервного навчання. URL: https://sukhari.com.ua/ (дата звернення: 11.02.2020).
500. Портал вчителів початкових класів «Урок». URL: http://www.yrok.net.ua/ (дата звернення: 18.03.2020).
501. Портфель. URL: http://portfel.at.ua/ (дата звернення: 18.03.2020).
502. Постанова Верховної Ради УРСР «Про порядок введення в дію Закону «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1144-12#Text (дата звернення: 19.12.2018).
503. Постанова Кабінету Міністрів України «Про акредитацію закладів вищої освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/303-92-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.03.2020).
504. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти». URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.03.2020).

505. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.03.2020).
506. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної програми «Вчитель». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-%D0%BF#Text (дата звернення: 11.05.2020).
507. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти і спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.02.2021).
508. Постанова Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF#Text (дата звернення: 16.03.2020).
509. Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018 р. «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.07.2020).
510. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.06.2018).
511. Постанова КМУ від 21.08.2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text (дата

звернення: 12.06.2020).

512. Початкова школа. URL: http://www.pochatkova-shkola.net/ (дата звернення: 12.06.2020).
513. Поясик О., Максимович О. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентнісного підходу. Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2013. № 28. С. 243–248.
514. Презентації для учнів початкових класів. URL: http://educat.at.ua/ (дата звернення: 18.09.2020).
515. Презентації, аудіо- і відеоматеріали для використання на уроках курсу «Я досліджую світ». URL: http://autta.org.ua/ua/resources/ya_ doslidzhuyu_svit/1klasi» (дата звернення: 18.07.2020).
516. Про засади державної мовної політики: Закон України від 3 лип. 2012 р. № 5029-VI. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5029-17 (дата звернення: 11.10.2019).
517. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти. Постанова від 20 квітня 2011 р. № 462. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 11.10.2019).
518. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. Постанова від 21лютого 2018 р. № 87. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 11.10.2019).
519. Про затвердження плану пріоритетних дій Уряду на 2020. Розпорядження Кабінету міністрів України від 9 вересня 2020 р. № 1133-р, Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1133-2020-%D1%80 (дата звернення: 11.02.2021).
520. Про Національний план дій на 2011 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». Указ Президента України від 27 квіт. 2011 р. № 504/2011. URL:

http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/504/2011 (дата звернення: 11.05.2020).
521. Про Національну доктрину розвитку. Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. Освіта України. 2002.
522. Про Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року. Указ Президента України від 22 жовт. 2012 р. № 609/2012. URL: http://www.zakon.rada.gov.ua/ (дата звернення: 18.07.2020).
523. Програма навчального модуля «Методика компетентнісного навчання» за інтегрованим курсом «Я досліджую світ». URL: http://autta.org.ua/ (дата звернення: 18.03.2020).
524. Проєкт Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf (дата звернення: 11.05.2020).
525. Прокопенко Л. Л. Періодизація становлення та розвитку державного управління освітою в Україні. Державне управління та місцеве самоврядування: збірник наукових праць. Дніпропетровськ, 2010. Вип. 4. С. 99–108.
526. Прокоф'єва М. Ю. Міжпредметні зв'язки як засіб підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів. Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі : зб. наук. праць. Житомир, ЖДУ, 2004. С. 67–70.
527. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: file:///E:/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20Nakaz_2736%20(1).pdf) (дата звернення: 18.09.2020).
528. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2018 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732-18#Text (дата звернення:

18.10.2020).

529. Прошкін В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. Теоретичні і методичні проблеми неперервної професійної освіти. 2015. Випуск 4 (45). С. 7–12.
530. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. Харків, 2005. 44 с.
531. Ратовська С. В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Ялта, 2010. 30 с.
532. Ратовська С. В. Формуання технологічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. Ч. 1. С. 261–266.
533. Результати інтернет-опитування «Портрет ідеального вчителя очима українців». URL: https://mon.gov.ua/ua/news/portret-idealnogo-vchitelya-ochima-ukrayinciv-rezultati-internet-opituvannya (дата звернення: 11.05.2020).
534. Репозитарій підручників. URL: https://imzo.gov.ua/tag/repozytarij/ (дата звернення: 18.07.2020).
535. Реформа освіти в Україні. Інформаційно-аналітичне забезпечення : збірник тез доповідей ІІ Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 15 жовтня 2020 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої політики», 2020. 340 с. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/11/Zbirnik-tez-dopovidej-konferentsiyi_Reforma-osviti-v-Ukrayini-2020.pdf (дата звернення: 11.02.2021).
536. Реформа освіти та науки. URL: https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti (дата звернення: 11.05.2020).

537. Реформа системи освіти. URL: http://mon.gov.ua/ (дата звернення: 11.05.2020).
538. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін.; за заг. ред. Н. Г. Протасової. К.; Львів: НАДУ, 2012. 456 с.
539. Рибалка В. В. Особистісний підхід у шкільництві: співпраця вчителів і шкільних психологів. Освіта і управління. 1998. № 1. С. 81–90.
540. Рогозіна М. Ю. Самоосвіта як фактор особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя. Особистісні та ситуативні детермінанти поведінки і діяльності людини. Донецьк, 2007. С. 175–184.
541. Родигіна І. В. Компенетнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
542. Розумники. URL: http://rozumniki.net/ (дата звернення: 11.04.2020).
543. Романова І. А. Сучасні тенденції розвитку початкової освіти в Україні. URL: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Zasobu%20navchalnoi%20ta%20naukovo-doslidnoi%20robotu%2027/19.html (дата звернення: 11.06.2018).
544. Рондяк Л. Технології формування партнерської взаємодії учнів у практичній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Початкова школа. 2019. С. 1–6.
545. Рославець Р., Орлова С. Природничі поняття в учнів початкових класів, їх формування та психологічні особливості. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Розділ ІІ. Дидактика: від теорії до практики. 2012. Вип. 14. С. 66–69.
546. Рудіна О. М. Формування ціннісних орієнтацій в умовах навчально-виховного процесу гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2002. 20 с.
547. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
548. Русанівський В. М. Історія української літературної мови : підручник.

Київ : АртЕк, 2001. 392 с.

549. Савченко О. Види міжпредметних завдань на уроках літературного читання. Початкова школа. 2019. № 2. С. 5–8.
550. Савченко О. Вища педагогічна освіта України: актуальність інтеграційних процесів. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2012. 10. С. 217–224.
551. Савченко О. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
552. Савченко О. Закон України «Про освіту»: коментар у контексті проблем реформування початкової освіти. Початкова школа. 2018. № 1. С. 1–4.
553. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. Освіта України. 2000. № 15, 12 квітня. С. 4.
554. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2010. Вип. 3. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16 (дата звернення: 14.09.2018).
555. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Початкова школа. 2001. № 7. С. 3–6.
556. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. Рідна школа. 2014. №№ 4–5 (квітень – травень). URL: https://lib.iitta.gov.ua/8047/1/%D0%A1%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf (дата звернення: 13.10.2018).
557. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ, 2009. С. 177–178.
558. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. Київ : Магістр-S, 1997. 255 с.
559. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід

та українські перспективи : монографія. Київ : К.І.С., 2004. С. 34–47.

560. Савченко О., Бібік Н., Байбара Т. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : монографія. Київ : Пед. думка, 2012. 192 с.
561. Саган О., Гаран М., Ліба О. Формування методико-інформатичної компетентності вчителя початкових класів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Том 65. № 3. С. 304–315.
562. Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монограф. Кривий Ріг : Вид. Роман Козлов, 2016. 388 с.
563. Саєнко Ю. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання учнів у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. ПНУ Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ. 2021. 22 с.
564. Сакалюк О. П., Стефунько Л.І. Складові компоненти підготовки майбутніх учителів до реалізації інтегрованого навчання у початковій школі. Молодий вчений. 2020 (березень). № 3 (79). С. 412–415.
565. Сапожников С. В. Педагогічний коучинг у професійній підготовці сучасного учителя. Сучасна освіта: методологія, теорія, практика : Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції (12 березня 2020 р., м. Дніпро) (з міжнародною участю). ПУ «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», Дніпро : Акцент ПП, 2020. С. 27–28.
566. Сапожников С. В. Сучасний учитель початкових класів: миротворча та просвітницька місія. Освітні стратегії розвитку духовної та світоглядної культури особистості громадянського суспільства : матеріали Всеукраїнської наукової конференції. 20–21 квітня 2017 р., м. Дніпро Частина 1. Дніпро : СПД «Охотнік», 2017. С.163–166.
567. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених

англомовних країн у контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : монографія. Суми : Козацький вал, 2004. 500 с.

568. Світлична С. П. Гуманно-особистісний підхід до дітей як основа особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2001. Вип.19. Ч. 1. С. 121–125.
569. Себало Л. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 265 с.
570. Семиченко В. А., Снісаренко О. С., Брюховецька О. В., Кудусова А. Ш. Плекаємо педагогічну майстерність : навч. посібник. Вінниця : Планер, 2010. 674 с.
571. Сергєєнко О. М. Формування культури самоосвітньої діяльності студентів у процесі професійної підготовки. Вісн. Маріупол. держ. ун-ту. Серія: Філософія. Культурологія. Соціологія : зб. наук. пр. / Маріупол. держ. ун-т. Маріуполь, 2014. Вип. 7. С. 136–139.
572. Сердюк Л. А. Педагогічні умови особистісного самовираження старшокласникі в: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Рівне, 2003. 246 с.
573. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу. Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. Донецьк, 2010. № 2. С. 11–17.
574. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці : ІІІ регіональна науково-практична конференція. Вінниця : Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8–17. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706701/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%A1%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_2017.pdf (дата звернення: 11.05.2019).

575. Силюга Л. П. Реалізація технології розвивального навчання Л.В. Занкова у процесі вивчення математики у початкових класах. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал / Ред. кол.: М. Вачевський (гол. ред.), Н. Примаченко, Н. Скотна та ін. 2014. № 7 (114). С. 44–47.
576. Силюга Л. П., Білецька Л. С., Стасів Н. І. Народна математика як основа виховання культури української нації. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал / Ред. кол.: М. Вачевський (гол. ред.), Г. Левченко, Н. Скотна та ін. 2012. № 8 (91). С. 59–62.
577. Силюга Л. П., Січак М. І. Психолого-педагогічний аспект наступності у вивченні математики у 4-му і 5-му класах. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 60. Том 2. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 114–118.
578. Симониченко Т. А. Використання інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами. Рідна школа. 2013. № 3. С. 77–78.
579. Синиця М. О. Використання мультимедійних засобів у системі вищої освіти. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки : у 2-х ч. Ч. І. Київ–Вінниця, ФОП Корзун Д. Ю., 2012. Вип. 73. С. 188–193.
580. Синиця М. О. Впровадження мультимедіа та медіаосвіти в Польщі та Україні. Українська полоністика. Вип. 10. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2013. С. 188–195.
581. Синиця М. О. Роль методу проєктів та мультимедійних технологій в освітньому середовищі ВНЗ. Наукові записки Малої академії наук України : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. Київ : ТОВ «Праймдрук», 2012. Вип. 2. С. 191–197.
582. Сисоєва С. Теоретичні й методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1997. 428 с.

583. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
584. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проєктування. Педагогічна освіта: педагогіка і психологія. Київ : Ченстохова, 2003. С. 153–166.
585. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: проблеми, пошуки, перспективи впровадження. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2002. № 6. С. 15 –26.
586. Сігова А. Г. Формування громадянської компетентності учнів початкових класів. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. CXXXIV (134). С. 215–220.
587. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 247 с.
588. Сінопальнікова Н. Набуття досвіду застосування інтегрованих форм і методів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 6. С. 121–124.
589. Сінопальнікова Н. М. Сутність і структура підготовки вчителя початкових класів. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2008. Вип. 22. С. 159–164.
590. Сінопальнікова Н. М., Іонова О. М. Теоретичні питання підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу початкової школи. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2013. № 2. С. 35–39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2013_2_8 (дата звернення: 12.04.2018).
591. Сіранчук Н. Формування лексичної компетентності в учнів початкових

класів на уроках української мови : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 428 с.

592. Січко І. Формування екологічних ціннісних орієнтацій молодших школярів з використанням інноваційних технологій. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2009. Вип. 30. С. 115–122.
593. Скворцова С. Методична компетентність учителя початкової школи. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 254–259. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_50 (дата звернення: 11.05.2019).
594. Скворцова С. О. Нова українська школа: методична компетентність учителя. Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2020» : матеріали ІІІ Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції, квітень-травень 2020 р., м. Суми / Міністерство освіти і науки України, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Інститут педагогіки АПН України. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 186–188.
595. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. Наука і освіта. 2009. № 4. С. 93–96.
596. Скворцова С. О. Теоретична та практична готовність як складові методичної компетентності вчителя математики. Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : збірник наукових праць. Випуск VIII; в 3-х томах. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2010. Т. 1: Теорія та методика навчання математики. С. 119–124.
597. Скворцова С. Уміння розв’язувати методичні задачі як внутрішній резерв методичної компетентності вчителя. Scientific Journal «ScienceRise». 2016. № 3/5(20). С. 54–58.
598. Скворцова С. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики. Портал сучасних педагогічних ресурсів. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-

magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/ (дата звернення: 18.04.2018).

599. Скворцова С. О. Нормативна складова методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченко. Серія: Педагогічні науки. Чернігів : ЧНПУ, 2013. Вип. 110. С. 286–289.
600. Скворцова С. О., Гаєвець Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія. Харків : «Ранок-НТ», 2013. 331 с.
601. Слипанюк О., Марчук М. Формування та розвиток навичок Softskills у молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи: зб. наукових праць / укл. Поясик О.І., Слипанюк О. В., Ковальчук М.П. Івано-Франківськ : НАІР. 2021. С. 198–204.
602. Словопедія. URL: http://slovopedia.org.ua/ (дата звернення: 11.05.2020).
603. Слюсаренко О. М. Вік і досвід («вислуга років») університетів як чинник досягнення ними світового класу. Вища освіта України. 2012. № 1. С. 75–80.
604. Смагін І. І Педагогічна технологія і методична система в шкільному навчанні. URL: http://zippo.net.ua/data/files/KafMetNavPredm/NaukRobota/3_Smagin_II.pdf (дата звернення: 18.10.2020).
605. Смірнова-Трибульська Є. М. Структура та зміст інформаційної освіти у Польщі. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2001. № 6. С. 47–50.
606. Смолянюк Н. М. Організація природничої освіти молодших школярів у загальноосвітніх закладах України (друга половина XX століття) : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2010. 20 с.
607. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : монографія. Київ : Науковий світ, 2008. 346 с.

608. Созонюк О. С. Детермінанти розвитку психологічної культури вчителя початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. Рівне, 2002. 20 с.
609. Сопівник Р. Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти України: історичний аспект (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Національний аграрний ун-т. Київ, 2004. 190 с.
610. Сопівник І. В. Виховання громадянина в аграрному вищому навчальному закладі : навч.-метод. посібник. Національний аграрний ун-т. Київ : Видавничий центр НАУ, 2007. 217 с.
611. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу : навч. посібн. Харків : ХНАМГ, 2004. 291 с.
612. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 40 с.
613. Сорочинська О., Мельничук Л. Інноваційнні форми навчання як засіб екологічного виховання молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Організація освітнього простору у закладі дошкільної освіти і школі: проблеми і перспективи : зб. наукових праць : в 2-х ч. 2020. С. 20–24.
614. Старєва Г. М. Формування творчої активності майбутніх педагогів. Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2000. Вип. 3. Т. 1. С. 82–87.
615. Статистичний щорічник України за 2009 рік / Держкомстат України / за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. Н. П. Павленко. Київ : Вид-во «Держ. підприєм. «Інформ.-аналіт. агентство», 2009. 568 с.
616. Степаненко О. О. Обґрунтування поняття «тьютор» у освітньо-дослідницькому просторі. Наукові записки Національного пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки. 2018. С. 198–205.
617. Степанюк А. В. Методологічні та теоретичні основи формування цілісності

знань школярів про живу природу : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 36 с.

618. Степанюк К. Розвиток конструктивних умінь молодших школярів в контексті реалізації технологічної освітньої галузі в новій українській школі. URL: https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/91-tendentsiyi-suchasnoyi-pidhotovky-maybutnikh-uchyteliv-pochatkovoyi-shkoly/294-rozvitok-konstruktivnikh-umin-molodshikh-shkolyariv-v-konteksti-realizatsiji-tekhnologichnoji-osvitnoji-galuzi-v-novij-ukrajinskij-shkoli (дата звернення: 18.03.2019).
619. Степко М., Болюбаш Я., Шинкарук В. та ін. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 200 –2004 рр.). Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2004. 382 с.
620. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text (дата звернення: 18.03.2020).
621. Стрілець С. І. Теоретико-методичні засади підготовки вчителів початкової школи засобами інноваційних технологій : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 36 с.
622. Стрілець С. І., Запорожченко Т. П. Формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій : монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2019. 204 с.
623. Студія онлайн-освіти EdEra. URL: https://www.ed-era.com/ (дата звернення: 13.05.2020).
624. Суховірська Л. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх вчителів фізики до інноваційної діяльності. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 125. С. 201–205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2014_125_50 (дата звернення: 18.03.2019).

625. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості: європейські підходи та українські реалії. Формування громадянської компетентності учнівської молоді : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (8–9 лютого 2005 р.). Харків : ХОНМІБО, 2005. С. 82–90.
626. Сухомлинська О. Програми національного виховання в умовах освітніх цивілізаційних змін. Шлях освіти. 2010. № 4. С. 4–8.
627. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні : монографія. Київ : Міленіум, 2010. 476 с.
628. Тараненко Т. М. Синергетичний підхід в організації навчально-виховного процесу. Таврійський вісник освіти. 2014. № 1 (2). С. 10–15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_1%282%29__4 (дата звернення: 17.06.2018).
629. Тарасенкова Н., Акуленко І. Методичні компетентності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя математики. Вища освіта України. 2011. № 3. С. 53–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2011_3_11 (дата звернення: 11.05.2020).
630. Теличко Н. В. Теоретичні і методичні засади формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 40 с.
631. Терепа А. Критерії та показники математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2018. Випуск 52, Розділ 5. С. 406–410.
632. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін. Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
633. Тесленко М. М. Формування пізнавальної самостійності студентів у

процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. … канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2013. 240 с.

634. Тесторіум. URL: http://www.testorium.net/ (дата звернення: 18.07.2020).
635. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2009. 381 с.
636. Тимошенко М. Історія становлення та розвитку господарсько-правового регулювання вищої освіти в Україні. Часопис Київського університету права. 2009. № 4. С. 234–240.
637. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ (О. Савченко). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf (дата звернення: 18.04.2020).
638. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ (Р. Шиян). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Shiyana.pdf (дата звернення: 18.04.2020).
639. Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/PROGRAMA_PIDGOTOVKY_NUSH.pdf (дата звернення: 18.04.2020).
640. Типові освітні програми для 1–2 класів НУШ (Савченко О., Шиян Р.). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2- dodatki.pdf (дата звернення: 18.04.2020).
641. Тишакова Л. Т. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
642. Тишакова Л. Т. Теоретичні засади формування технологічної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПІ, 2004. Випуск XII. С. 164–169.

643. Ткаченко В., Кирієнко О. Історичний досвід реформування освіти у Фінляндії. Реформа освіти в Україні: інформаційно-аналітичне забезпечення : матер. І Міжнародної науково-практич. конф. (Київ 29 лист. 2017 р.). Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2017. С. 25–29
644. Ткаченко К. Г. Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ, 2015. 20 с.
645. Товканець Г. В., Понзель У. В. Міжпредметні зв'язки у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів : монографія. Мукачів. держ. ун-т. Ужгород : Ліра, 2014. 226 с.
646. Толмачова І. Г. Методологічні підходи до розуміння сутності феномену «Медіа-компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Інноваційна педагогіка. Одеса, 2019. № 1 (13). С. 172–177.
647. Топузов О. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу. Рідна школа. 2012. №№ 1–2. С. 13–16.
648. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчальних науково-педагогічних комплексів : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
649. Третько В. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2013. Вип. 6. С. 94–102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_13 (дата звернення: 15.10.2019).
650. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
651. Тьютор. Перші кроки : посіб. / упоряд. О. Кондратенко. Київ : Шкільний світ, 2017. 102 с.
652. У Норвегії 2020 року в стартує реформа шкільної освіти: Україна поділиться своїм досвідом та матиме доступ до досвіду норвезьких колег –

домовленість міністрів освіти обох країн. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/2020-roku-v-norvegiyi-startuye-reforma-shkilnoyi-osviti-ukrayina-podilitsya-svoyim-dosvidom-ta-matime-dostup-do-dosvidu-norvezkih-koleg-domovlenist-ministriv-osviti-oboh-krayin (дата звернення: 18.07.2020).

653. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року». URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 18.09.2018).
654. Україна 1991–1995: Тіні минулого чи контури майбутнього? (Нариси з новітньої історії). Київ : Магістр, 1996. 205 с.
655. Україна та Фінляндія продовжуватимуть співпрацю щодо реалізації освітніх реформ. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/ukrayina-ta-finlyandiya-prodovzhuvatimut-spivpracyu-shodo-realizaciyi-osvitnih-reform (дата звернення: 11.05.2020).
656. Українська академія лідерства. URL: https://www.facebook.com/ualeadershipacademy/ (дата звернення: 11.05.2020).
657. Українська програма. URL: http://ukrprog.com/ (дата звернення: 18.07.2020).
658. Український центр оцінювання якості освіти. URL: https://testportal.gov.ua/ (дата звернення: 18.07.2020).
659. Урсул А. Д. Глобализация через устойчивое развитие. Безопасность Евразии. 2004. № 1. С. 25–28.
660. Урядовий кур'єр. URL: http://ukurier.gov.ua/ (дата звернення: 11.05.2020).
661. Урядовий портал. URL: https://www.kmu.gov.ua/news/sertifikaciyu-2020-uspishno-projshli-902-vchiteli (дата звернення: 18.07.2020).
662. Учительський журнал. URL: http://teacherjournal.in.ua/ (дата звернення: 18.07.2020).
663. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. Москва : 1945.

659 с.

664. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2-х т. СПб. : Тип. Ф. С. Сущинского, 1868. 1078 с.
665. Федь І., Вікторенко І., Вовк Н. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 75. Т. 3. С. 106–110. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_3/23.pdf (дата звернення: 25.04.2021).
666. Федірчик Т. Д., Дідух В. В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах Нової української школи. Гірська школа Українських Карпат. 2019. № 21. С. 50–54.
667. Філософський енциклопедичний словник: довідкове видання. Київ : Абрис, 2002. С. 457.
668. Фініков Т. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. Київ : Таксон, 2001. 176 с.
669. Фініков Т., Шаров О. Вища освіта в Україні: ліцензування та акредитація: Аналітичне дослідження. Київ : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2003. 68 с.
670. Фісун О. В. Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, 2010. Вип. 34. С. 133–139. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_34_21 (дата звернення: 18.07.2020).
671. Фіткевич О., Бакуліна Н. Формувальне оцінювання як інструмент підвищення якості навчання. Початкова школа. 2020. № 1. С. 12–14.
672. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Вид. центр «Академія», 2002. 528 с. URL: http://odnorobivka.edu.kh.ua/Files/downloads/Fitsula_M_M_-_Pedagogika_Alma-mater_-_2002.pdf (дата звернення: 18.08.2018).

673. Фролов Д. О. Інтеграція природничих наук у різних системах освіти: світовий досвід. Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences. 2019. № 2 (33). С. 32–35. URL: http://visnykznu.org/issues/2019/2019-ped-2/8.pdf (дата звернення: 11.05.2020).
674. Харченко Т. Г. Професійна підготовка вчителів початкової та середньої шкіл у сучасній Франції. URL: http://studentam.net.ua/content/view/7551/97/ (дата звернення: 18.10.2020).
675. Хижняк І. Лінгвометодична культура майбутнього вчителя початкової школи в системі ключових результатів фахової підготовки. Молодий вчений. 2017 (вересень). № 9.2 (49.2). С. 39–43.
676. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, 2017. 576 с.
677. Хижняк І. А. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування засобів електронної лінгвометодики в професійній діяльності : монограф. Слов'янськ, 2016. 371 с.
678. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 36 с.
679. Цвєтков С. Фасилітатор. URL: https://sites.google.com/site/sergijcvetkov/team-Building/fasilitator (дата звернення: 11.05.2020).
680. Центр інноваційної освіти «Про.Світ». URL: http://prosvitcenter.org/ (дата звернення: 11.05.2020).
681. Центр нової освіти Івана Іванова. URL: http://ed-center.org/ (дата звернення: 18.04.2020).
682. Циганов Г. В. Реалізація здоров'язберігаючих освітніх технологій в навчально-виховному процесі. URL: http://zpschool.ucoz.ru/publ/1-1-0-1

(дата звернення: 18.07.2020).

683. Цимбалюк Я. С. Структура методичної компетентності вчителя. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/58.pdf (дата звернення: 16.04.2018).
684. Цілі розвитку тисячоліття. Україна – 2010. Національна Доповідь. Київ : М-во економіки України, 2010. 108 с. URL: http://www.undp.org.ua/files/ua_52412mdgs_ukraine 2010_rep_ukr.pdf. С. 48–49 (дата звернення: 16.04.2018).
685. Цюй Ге. Синергетичний підхід: сутність і характерні особливості застосування в наукових дослідженнях з педагогіки мистецтва. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. 2019. Вип. 27. С. 127–130.
686. Цюлюпа Н. Л. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2009. 213 с.
687. Цюняк О. П. Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення : матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 21–22 березня 2019 р.) / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 145–148.
688. Цюняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.09 / Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. Київ, 2020. 40 с.
689. Цюпак І. М. Сутність дефініції «тьютор» у сучасному просторі дошкільної освіти. Підготовка сучасного педагога дошкільної та початкової освіти в умовах розбудови Нової української школи : збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. Херсон : ТОВ «Борисфен-про», 2018. С. 51–53.

690. Червінський В. Національна освіта як соціально-культурне явище. Учитель. 1999. №№ 11–12. С. 10.
691. Черевичний Г. С. Розвиток вищої освіти в Україні у другій половині 80-х років XX ст. : дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Київ, 1997. 182 с.
692. Чичук В. М. Нові підходи до підготовки вчителів початкових класів у контексті євроінтеграційних процесів. Витоки педагогічної майстерності. Полтава, 2011. С. 294 – 299.
693. Чумахідзе Т. Л. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації дослідницької роботи молодших школярів у природі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Республік. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіт. ун-т». Ялта, 2013. 20 с.
694. Чухан І. Розвиток професійної компетентності вчителя. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1. С. 89–94. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2017_1_16 (дата звернення: 18.04.2020).
695. Шанскова Т. І. Сучасні пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення інтегрованих уроків. Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії. Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до світового освітнього простору». Київ, 2019. № 6. Кн. 2 Т. 4 (82). С. 504–514.
696. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 45 с.
697. Швець Т. Тьюторські компетенції, або Чому не кожний вчитель може стати тьютором. URL: https://osvitanova.com.ua/posts/1404-tiutorski-kompetentsii-abo-chomu-ne-kozhnyi-vchytel-mozhe-staty-tiutorom (дата звернення: 11.10.2019).
698. Шевченко Г. Одухотворений образ Людини Культури XXI століття: процес його виховання у вищій школі. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2015. Вип. 5. С. 213–225. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2015_5_23 (дата звернення: 16.04.2018).

699. Шевчук І. В. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання в сільській початковій школі : монографія. Київ : Науковий світ, 2002. 229 с.
700. Шевчук Л. Д., Гайдаш Б. Л. Формування предметних компетентностей майбутніх вчителів на прикладі хмаро орієнтованих технологій. Інноваційна педагогіка. Випуск 13. Т. 1. 2019. С. 201–208.
701. Шевчук М. О. Диференційований підхід у трудовому навчанні в початковій школі. Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2018 р., м. Київ : Інститут педагогіки, 2018. С. 213–218.
702. Шевчук М. Педагогічні умови формування технологічної компетентності учнів початкової школи. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки», 2019. № 2. С. 89–96.
703. Шквир О. Л. Науково-дослідна робота як засіб підготовки майбутніх учителів початкових класів до дослідницької діяльності. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. Хмельницький : ПП Мошак М. І., 2016. Вип. 20, С. 197–202.
704. Шквир О. Л. Модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. Хмельницький, 2017. Вип. 22. С. 187–192.
705. Шквир О. Л. Теоретичні і методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2018. 572 с.
706. Шкільні підручники онлайн. URL: pidruchnyk.com.ua/ (дата звернення: 11.05.2020).
707. Шкільова Г. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації проєктної діяльності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. 20 с.

708. Шкільова Г. М. Технологічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів як наукова категорія педагогічного дослідження. URL: http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/6669/1/Nchnpu_016_2014_22_12.pdf (дата звернення: 16.04.2018).
709. Шпак В. П. Тенденції інтегрованого навчання учнів початкової школі в контексті реформаційних змін. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2018. № 3. С. 132–138.
710. Шпарик О. Концептуальні підходи американських вчених щодо проблеми диференціації навчання та її забезпечення. Український педагогічний журнал. Інститут педагогіки НАПН України. 2017. № 1. С. 16–25.
711. Шпарик О. Поняття «освітній розвиток», та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. Український педагогічний журнал. Інститут педагогіки НАПН України. 2019. № 3. С. 38–49.
712. Шулдик В. І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі : навч.-метод. посібн. Умань : ПП Жовтий, 2012. 310 с.
713. Шульга Г. Підготовка майбутнього вчителя до формування математичних уявлень і понять в учнів початкової школи : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2007. 20 с.
714. Шульга Г. Система психолого-педагогічної і методико-математичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. URL: file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/1393-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-2485-1-10-20190420%20.pdf (дата звернення: 11.05.2020).
715. Шурин О. І. Формування емпатійної культури майбутніх учителів

початкових класів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2014. 20 с.

716. Щербей У. В. Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2016. 20 с.
717. Щодо результатів сертифікації вчителів початкових класів у 2019 році. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/68929/ (дата звернення: 18.04.2020).
718. Юрченко В. І. , Гриценок Л. І. Вплив конкурсу-квесту на ставлення учасників освітнього процесу до реформи «Нова українська школа». Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2020. Вип. 45 (48), С. 110–121. URL: http://sssppj.org/index.php/ssj/article/download/147/143/ (дата звернення: 18.07.2020).
719. Яблонський В. А., Яблонський В. Вища освіта України на рубежі тисячоліть: проблеми глобалізації та інтернаціоналізації. Київ, 1998. 225 с.
720. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm (дата звернення: 11.05.2020)
721. Як влаштоване інтегроване навчання в школі. URL: https://osvitanova.com.ua/posts/1080-yak-vlashtovane-intehrovane-navchannia-v-polshchi (дата звернення: 18.04.2020).
722. Янкович О. І., Кузьма І. І. Освітні технології у початковій школі : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2018. 266 с.
723. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т

ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 40 с.

724. Яструб Я. Етапи становлення та розвитку професійної підготовки вчителів початкової школи в Україні. Теорія та історія педагогіки. 2013. № 7. С. 14–19.
725. Яценко О., Стреліна В. Формування початкових хімічних понять у початковій школі як пропедевтика хімічних знань. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/Jacenko_Strelina.pdf (дата звернення: 16.04.2018).
726. Яценко С. Л. Категорійно-понятійний апарат дослідження проблеми особистісно орієнтованого навчання. URL: http://eprints.zu.edu.ua/1325/1/555.pdf (дата звернення: 11.05.2020).
727. Ящук І. П. Феноменологія професійно-педагогічної компетентності вчителя початкових класів. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14283/1/Yashchuk.pdf (дата звернення: 13.07.2020).
728. Ящук І. П. Основи соціального партнерства в навчально-виховному закладі у творчій спадщині В. Сухомлинського. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.46. С. 176–180.
729. Bandara P. S. Mobile Game Based Learning into Primary Education: A Sri Lankan Case Study. Information Technology and Computer Science. 2018. Volume 4. Pp. 66–72. DOI: 10.5815/ijitcs.2018.04.07.
730. Bastedo M. Open Systems Theory. Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2006. Pp. 712–713.
731. Bloom, Benjamin S. Taxonomy of Educational Objectives. Longman / Pearson Education, 2001. 302 p.
732. Bybee R., Taylor J., Gardner A., Scotter P., Powell J., Westbrook A., Landess N. The BSCS Instructional Model: Origins and Effectiveness. A Report Prepared for the Offise of Sciense Education National Institutes of Heals. 12 June 2006. URL: http://science.education.nih.gov/houseofreps.nsf/b82d55fa138783c2852572c900

4f5566/$FILE/Appendix%20D.pdf (Last accessed: 20.03.2020).

733. Cavicchiolo E., Aliverninia F., Manganellia S., A Mixed Method Study on Teachers' Diaries: Teachers' Narratives and Value-added Patterns. Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 205, Pp. 485–492. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.048.
734. Ching K. L., Ching C. C. Past is prologue: Teachers composing narratives about digital literacy. Computers and Composition. 2012. Volume 29. Pp. 205–220. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.compcom.2012.05.001.
735. Craig C. J. «Data is [G]od»: The influence of cumulative policy reforms on teachers' knowledge in an urban middle school in the United States. Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 93:103027. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103027.
736. Dahl K. K. B. Narrative learning through life: Kenyan teachers' life-stories and narrative learning, and what this means for their relation to the teaching profession. International Journal of Educational Development. 2015. Volume 40. Pp. 145–155. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.006.
737. Darling-Hammond L. The Flat World and Education. New York, 2010. Pp. 163–192.
738. DuBois D., Karcher M. Handbook of Youth Mentoring. Sage Publications Inc, 2005. 624 p.
739. Dubs R. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: SKV, 2015. 480 p.
740. EdCamp. Місто: по всій Україні. URL: https://www.edcamp.org.ua/ (дата звернення: 18.04.2020).
741. Empatia.pro. URL: https://www.empatia.pro/ (Last accessed: 18.04.2020).
742. Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World. URL: http://www.uis.unesco.org (Last accessed: 11.05.2020).
743. Henriksen D., Henderson M., Creely E. et al. Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. International Journal of Educational Research Open. 2021. Volume 2 (2):

100024. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100024.

744. Howard W. H. The Effects of Modernization on Education. URL: http://scottwoodward.org/education_modernization.html (Last accessed: 18.07.2020).
745. Jacobs H. H. Breaking Ranks: Changing an American Institution Content. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals, 1996. P. 56.
746. Jacobs H. H. The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Alexandria, VA : ASDC, 1989. Pp. 5–19.
747. Khan W., Rahaman M. Measuring the Performance of e-Primary School Systems in Bangladesh. Modern Education and Computer Science. 2020. Volume 1. Pp. 35–41. DOI: 10.5815/ijmecs.2020.01.05.
748. Khyzhniak I., Viktorenko I. Primary School Teachers' Attitude to the New Ukrainian School Reform. Advances in Economics, Business and Management Research. Volume 170. Proceedings of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021). Pp. 299–305.
749. Khyzhniak I., Tsybulko L., Viktorenko I., & Mohyliova N. Implementing the Theory of Multiple Intelligences into Project-Based Multimedia Learning at Primary School. Information Technologies and Learning Tools. 2021. Vol. 82 (2). Pp. 18 31. URL: https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4326 (Last accessed: 18.06.2021).
750. Kramarenko Alla, Valentyna Chernii, Olha Shevchenko, Olena Nievorova, Anastasiia Melnyk. Development of Professionally Important Physical Qualities in Engineering Students. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională. 2020. Volume 12. Issue 1. Sup. 1, Pp. 93–105. URL: https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/ (Last accessed: 11.02.2021).
751. Kuzmenko I. Modernization of Education as a Condition for Development in Ukraine: A Position Statement. Journal of Advocacy, Research and Education. 2016. Vol. 5. URL: http://oaji.net/articles/2016/1704-1461180005.pdf (Last accessed: 16.09.2018).

752. Lynn H. E. Concept-Based Curriculum and Instruction. Thousand Oaks, Calif. : Corwin Press, 1998. 192 p.
753. Malik M., Mirza T., Mirza W. A Critical Review by Teachers on the Online Teaching-Learning during the COVID-19. Education and Management Engineering. 2020. Volume 5. Pp. 17–27. DOI: 10.5815/ijeme.2020.05.03.
754. Mäkinen M. Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. Teaching and Teacher Education. 2013. Volume 35. Pp. 51–61. DOI: 10.1016/j.tate.2013.05.00.
755. Niemi H. & Jakku-Sihvonen R. Research-based Teacher Education. Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Finnish Educational Research Association, 2006. Pp. 31–50.
756. Prometheus. URL: https://prometheus.org.ua/ (Last accessed: 18.07.2020).
757. Sahlberg P. Finnish Lessons: Wha tCanthe World Learn from Educational Changein Finland. URL: https://books.google.com.ua/books/about/Finnish_ Lessons.html?id=py7r-7Lz-w4C&redir_esc=y (Last accessed: 11.05.2020).
758. Sahlberg Pasi. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. Journal of Education Policy. Vol. 22. March 2007. Pp. 147–171.
759. Schultz T. The economic importance of Human Capital in Modernization. Education Economics. 1993. Vol. 1. Issue l. Pp. 10–32.
760. Teachers-As-Advisors – Georgia Standards. URL: https://www.georgiastandards.org/ (Last accessed: 18.04.2020).
761. The Academic Advisor As a Teacher. URL: www.d.umn.edu/ (Last accessed: 16.04.2018).
762. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. URL: http://www.arwu.org/ (Last accessed: 16.04.2018).
763. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvainla-Neuve, 28–29 April 2009. URL: http://www.bologna2009benelux.org (Last accessed: 16.10.2018).
764. The World University Rankings. URL: https://www.timeshighereducation.com/

(Last accessed: 18.04.2020).

765. Times Higher Education. URL: https://www.timeshighereducation.com/ (Last accessed: 18.04.2020).
766. Ukrainian English Language Teacher Learning Platform. URL: https://nus-english.com.ua/ (Last accessed: 18.04.2020).
767. What are the roots of interdisciplinary learning, and how has it evolved over time? Concept to classroom: A series of workshops. Thirteen New York Public Media. URL: http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/interdisciplinary/index_sub1.html (Last accessed: 10.03.2020).
768. Pulvermacher Y., Lefstein A. Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? Teaching and Teacher Education. 2016. Volume 55. Pp. 255–266. DOI: 10.1016/j.tate.2016.01.013.

Наукове видання

Ірина Леонідівна Вікторенко

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Монографія

Підписано до друку 19.11.2020 р.
Формат 60х84 1/16. Ум. др. арк. 25,0.
Наклад 100 прим. Зам. № 1934.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Батюка, 19.
Тел.: +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.