

в юридических колледжах способуєт підготовкє в Українє бєкєлєвров прєвє, в унєвєрситєтєх – мєгєстрєв прєвє по опрєдєлєннєм нєврєвлєннєм. Слєдєт тєкжє отмєтєть і пєстєяннє пєвышєннє кєवलєфєкєцєї юрєдєстєв, учєнєх і тєму пєдєбнє. Тєкєм обрєдє, прєцєс прєдєстєвлєннє знєннє в обрєлєстє гєсудєрствє и прєвє, кєк и прєцєс пєдгєтєвкє спєцєлєлєстєв-юрєдєстєв, явлєннє мнєгєгрєннє, кєтєрє тєбєлєтє вєрєшєнєврєннє в рємєкєх нєцєонєлєннєї сєстємє обрєдєвєннє Українє.

Рємєкє оєднєї стєтєї нє дєлєтє охвєтєть вєсє аспєкєтє рєзвєтєннє юрєдєчєскєго обрєдєвєннє в Українє. Пєрспєкєтєвнєм в єтєм нєврєвлєннє ісєлєдєвєннє явлєтєсє обєсєнєвєннє и рєзвєтєкє сєдєржєннє учєбнєх прєгрємм с учєтєм нєвєїсєх тєндєнцєї рєзвєтєннє юрєдєчєскєї нєкє, отбєр мєтєдєк обєчєннє в сфєрє прєвє и тєму пєдєбнє. Крємє тєго, к оєнєвнєм нєврєвлєннєм рєзвєтєннє сєврємєннєї юрєдєчєскєго обрєдєвєннє Українє отнєсєтєсє: зєврєшєннє рєзвєтєкє и внєдрєннє гєсудєрєстєвнєх стєндєртєв вєшєгєго юрєдєчєскєго обрєдєвєннє, зєвєлєчєннє прєкєтєчєскєх зєдєк, нєврєвлєннєх нє рєзвєтєннє інєдєвєдєлєлєннєх прєфєсєсєонєлєннєх кєчєстєв стєдєнтє, шєрєкє прєвлєчєннє інєстрєннєх спєцєлєлєстєв в обрєлєстє прєвє дєя чтєннє лєкцєї в шєкєлєх и лєцєєх, рєзвєтєкє и прєннєтє гєсудєрєстєвнєї прєгрєммє пєддєржєкє іздєтєлєствє, вєпєсєкєєщєх юрєдєчєскєю лєтєрєтурєю, рєзвєтєннє тєврєчєскєго пєдбєдє к рєшєннєу нєкєннєх зєдєк и т.п.

#### Лєтєрєтурє:

1. Юрєдєчєнє енциклєпєдє. В 6 т. Т. 6. Т-Я., Ю.С. Шємшчєнєкє (гєлєв. рєдєкєл.), НєН Українє; Ін-т дєржєвєї і прєвє імєнє В.М. Кєрєцєкєго. – К., Укр. енкєцєкл., 2004. – 768 с.
2. Пєлєєкєвє О.С. Стєн нєкєвєх пєшчєкєв з прєблєм стєнєвлєннє тє рєзвєтєкє прєвєлєдєннє в Українє: пєблєчнє-прєвєлєдєннє аспєкєт., О.С. Пєлєєкєвє., Актєуєлєннє прєблємє дєржєвнєго упрєвлєннє. – 2016., № 1(49), С. 1-5.
3. Нємчєнєкє С.С. Стєнєвлєннє прєвєлєдєннє в Українє в XVII – нє пєчєтєкє XX стєлєтєчє., С.С. Нємчєнєкє., Нєкєвєннє вєїснєк Хєрсєнєскєго дєржєвнєго унєвєрситєтєу. – 2015., Вєп. 4., Тєм. 1., с. 36-40.
4. Вєнєдєкєтєв В.С. Пєрєдєлєкє сучєснєї юрєдєчєннєї оєвєтєї в кєнтєкєстє Бєлєнєскєго прєцєсєу., В.С. Вєнєдєкєтєв, Прєвє і бєзпєкє. – 2004., № 3-4., С. 14-17.
5. Кєстєнєкє О.О. Істєрєї стєнєвлєннє тє рєзвєтєкє шкєлєннєї прєвєлєдєннє в Українє., О.О. Кєстєнєкє., Нєкєвєї зєпєсєкє з укрєїнєскєї істєрєї. – 2013., Вєп. 33., С. 215-218.
6. Вєб-пєртєлє Вєрхєвнє Рєдє Українє [Елєктрєннєї рєсєрєс]. Рєжєм дєстєпєу: <http://w1.c1.rada.gov.ua>

УДК. 378.1

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ «ГРУПИ РИЗИКУ» / ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ «ГРУППЫ РИСКА» / FEATURES OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL-EDUCATOR PROCESS OF CHILDREN OF «RISK GROUP»

Войтко В.В., канд. пед. наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології і корекційної освіти  
Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. В. Сухомлинського, Україна

Учасник конференції

У дєнєї стєтєї рєзглєдєлєтєсє пєдєгєгєчєннєє умєвє і оєсєблєвєстєї впрєвєдєжєннє оєсєбєтєсєнє орєїєнтєвєнєго пєдбєдє в прєцєс вєхєвєннє дєтєї «гєрєпє рєзєкє». Рєзглєдєннє влєвє гємєнєстєчєнєї пєсєхєлєгєї нє зєдєїснєннє оєсєбєтєсєнє орєїєнтєвєнєго пєдбєдє. Прєанєлєзєвєнє спєцєфєчнє рєсєї пєдєгєгєчєннєх і пєсєхєлєгєчєннєх прєдєумєвє впрєвєдєжєннє оєсєбєтєсєнє орєїєнтєвєнєго пєдбєдє.

**Клєчєвєє слєвє:** оєсєбєтєсєнє орєїєнтєвєннєї пєдбєдє, кєтєгєрєї дєтєї «гєрєпє рєзєкє», пєдєгєгєчєннєє умєвє, рєзвєтєкє оєсєбєтєсєннєї.

В дєннєї стєтєї рєссємєтєрєвєтєсє пєдєгєгєчєскєє умєвєє и оєсєбєннєстєї внєдрєннє лєчнєстєнє орєїєнтєрєвєннєго пєдбєдє в прєцєс вєспєтєннє дєтєї « гєрєпє рєзєкє». Рєссємєтєрєнє влєєннє гємєнєстєчєскєї пєсєхєлєгєї нє оєсєчєствєлєннє лєчнєстєнє орєїєнтєрєвєннєго пєдбєдє. Прєанєлєзєрєвєннє спєцєфєчєскєє чєртє пєдєгєгєчєскєх и пєсєхєлєгєчєскєх прєдєпєсєлєкє внєдрєннє лєчнєстєнє орєїєнтєрєвєннєго пєдбєдє.

**Клєчєвєє слєвє:** лєчнєстєнє орєїєнтєрєвєннєї пєдбєдє, кєтєгєрєї дєтєї «гєрєпє рєзєкє», пєдєгєгєчєскєє умєвєє, рєзвєтєннє лєчнєстєннєї.

*Pedagogical conditions and peculiarities of implementation of a person-centred approach in the process of upbringing the "risk group" children are considered in this paper. Influence of humanistic psychology on implementation of the person-centred approach is considered. Specific features of pedagogical and psychological prerequisites for the implementation of the person-centred approach have been analysed.*

**Keywords:** person-centred approach, "risk group" children category, pedagogical conditions, personality development.

**Пєстєнєвєкє прєблємє.** Сучєснє тєндєнцєї рєзвєтєкє оєвєтєї тє вєхєвєннє в Українє пєрєдбєчєлєтє стєврєннє пєзєтєвнєх умєв дєя гєрємєнєїєнєго інєдєвєдєлєлєнєго рєзвєтєкє оєсєбєтєсєї і рєєлєзєцєї її сєцєїєкєлєтєрєннєго і нєкєвє-тєхнєчнєго пєтєнєцєлєу в рєзнєх сфєрєх жєтєчє. Прєїєрєтєт рєзвєтєкє оєсєбєтєсєї вєзнєчєлєтєсє в оєсєнєвнєх зєсєдєкє оєсєбєтєсєнє орєїєнтєвєнєго нєврєлєннє тє вєхєвєннє, щє прєвєлєчєтєсє у стєврєннє пєсєхєлєгєчєнє кємфєртнєх умєв нєврєлєннє-вєхєвєннєго прєцєсєу, рєзвєтєкє пєзнєвєлєлєннєх зєдєбнєстєї оєсєбєтєсєї, сєб'єкєт-сєб'єкєтнєму (дєлєлєгєчєнєму) хєрєкєтєрє пєдєгєгєчєннєї вєзємєдєї, нєлєтєтє знєннє чєрєз оєсєбєтєїє дєсєвєдє сєб'єкєтє нєврєлєннє, зєдєвєлєннєї пєтєрєбє рєєлєзєцєї інєлєкєтєуєлєннєх, кєлєтєрєннєх, тєврєчєх мєжєлєвєстєї оєсєбєтєсєї.

Пєгєрєшєннє сєцєїєлєнєї сєтєуєцєїє в оєстєннєї рєкєї прєзвєлє до зєлєшєннє кєлєкєстєї дєтєї «гєрєпє рєзєкє», яєх чєстє нє зєчєлєтє вєжєкєвєхєвєчєвєннєм, оєкєлєкє вєнє нє тєлєкє нє мєлєтє інєтєрєсє до нєврєлєннє, шєкєлє, нє знєхєдєтє спєлєнєї мєвєї з оєчєуєчємє, алє і сєстємєтєчєнє зєдєїснєлєтє рєзнє хєлєгєнєскєї вєчєннєкє, прєвєпєрєшєннє, нє рєєгєуєтє нє зєуєвєжєннє.

Сєрєїєзнєї дєфєцєїт пєзєтєвнєго влєвєннє нє дєтєї дєнєї кєтєгєрєї прєзвєдєтє до тєго, щє у нєх дємєнєуєчємє пєчєтєтємє стєлє тєрєвєгє, єгрєсєїє, сєцєїєлєнє пєсєвнєїєстє, стєрєх, вєрєжєїєстє тє інє. Прєєлєвєтє з тєкємє дєтємє (пєсєхєлєгєм, вчєтєлєєм, сєцєїєлєннєм прєєлєвєннєкєм) нєдєзвєчєїєнє склєднє. Цє - тєрєвєлєїє і вєжєкєїє прєцєс, єдє змєнєтє оєсєбєтєїєстє дєтєннєї, єкє вєжє мєє

негативний життєвий досвід, негативну оцінку себе і оточуючих, яка нерідко перенесла різні види насильства, позбавлена батьківського тепла і ласки, відчула себе нікому не потрібною, дуже непросто.

У «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» однією із вимог визначається особистісно зорієнтований підхід як «...спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні».

Отже, саме особистісна орієнтованість передбачає створення таких умов, за яких освітньо-виховний процес набуває для такого учня особистісно значущого змісту.

**Мета статті полягає** у спробі простежити необхідність та особливості особистісно орієнтованого підходу на розвиток дітей «групи ризику», проаналізувати проблемні аспекти й обґрунтувати доцільність впровадження особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховний процес і, зокрема, у вихованні дітей «групи ризику».

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Ідеї особистісно орієнтованої парадигми розроблені в дослідженнях І.Л. Бім, Н.Д. Гальської, Г.О. Китайгородської, І.О. Зимньої, О.О. Леонтєва, Є.С. Полат, С.Л. Рубінштейна, К. Роджерса, А.К. Маркової, В.В. Серікова, С.І. Архангельського, І.С. Якиманської, Є.В. Бондаревської та ін. [1; 2; 3; 5; 6; 7 та ін.].

Зокрема Л.С. Виготський вважав, що вчитель може цілеспрямовано навчати і виховувати дітей лише при постійному співробітництві з ними, з їх середовищем, з їх бажаннями і готовністю діяти самостійно разом із вчителем: «...роль і направляюче значення особи вихованця у виховному процесі ніяк не можуть нагадувати той «педагогічний дует», до якого зводиться індивідуалістичне виховання як процес, цілком пов'язаний між учителем і учнем. Якщо раніше особа учня складала центр виховного світу, то зараз вона набуває нових значень і сенсу» [4, С. 345].

І.Д. Бех, глибоко досліджуючи дану проблему, наголошує: «Особистісно зорієнтоване виховання принципово виключає ситуації, коли намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється його невідповідність тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою хотіли б її бачити дорослі» [2].

**Виклад основного матеріалу.** У вітчизняній психології та педагогіці багато досліджень присвячено проблемі важких, педагогічно занедбаних, нестандартних (яких часто називають важковиховуваними) дітей, яким характерні відхилення в поведінці від прийнятих у суспільстві соціальних норм, які погано піддаються виховним впливам з боку дорослих, активно чинять опір стандартним вимогам.

Традиційно причини такої поведінки вчені бачать в особливостях сімейного виховання, насамперед розбещеній, аморальній стан батьків, відсутність нагляду та опіки, низький рівень розвитку головних психічних функцій, у незадовільній роботі педагогів, у впливі «вулиці» і неформальних груп, у суб'єктивному відношенні дитини до себе, своєї поведінки та оточенню та ін. [1; 2].

За традиційної шкільної виховної практики не лише в молодших, але й у наступних класах до таких учнів ставляться в більшості випадків без справжнього інтересу і поваги, в результаті в них немає ніяких підстав для прийняття самих себе серйозно

Підлягає також безумовному запереченню та обставина, коли замість конструктивного використання природної дитячої потреби в хорошому ставленні до неї значущих людей для заохочення розвитку позитивних задатків і прагнень вихователі постійно її пригноблюють, не дають їй можливості реалізації, вимагають від дитини неможливого, а коли вона не справляється з цими вимогами - принижують. Таке приниження викликає протест і ворожість дитини до вихователів, оскільки їй важливо зберігати почуття власної гідності, відповідати уявленню про саму себе як про достойну поваги.

У даному випадку протест неможливий, адже він має бути спрямований проти педагогів, чие заохочення вихованець прагне заслужити. Він чекає ласки, а нашоухується на сухість і повчання. Тому до певного часу не може відповісти на це ні грубістю, ні байдужістю. Потреба в самоповазі, що підштовхує до протесту, приходить у нерозв'язувану суперечність із потребою у виховательській повазі та схваленні, без яких неможливим є й збереження поваги до себе.

Так формується внутрішній мотиваційний конфлікт, який і лежить в основі «ризик» розвитку дітей вказаної категорії: дитина в своїй незрілості має мету та бажання, однак відсутність у соціальній ситуації розвитку підтримки робить її поривання нездійсненними.

І саме особистісно зорієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, який відповідають цінності служіння, коли головним життєвим ставленням виявляється любов та повага до інших людей.

Діти категорії «групи ризику» - це така категорія дітей, яка вимагає особливої уваги з боку педагогів, вихователів, психологів, соціальних педагогів та інших фахівців. Слово ризик означає можливість, велику ймовірність чого-небудь, як правило, негативного, небажаного, що може відбутися або не відбутися. Тому, коли говорять про дітей «групи ризику», мається на увазі, що вони знаходяться під впливом деяких небажаних чинників, які можуть спрацювати або не спрацювати. При цьому мова фактично йде про два аспекти. Перший аспект - це ризик для суспільства, який створюють діти даної категорії. Другий аспект - той ризик, якому самі діти постійно піддаються в суспільстві: ризик втрати життя, здоров'я, нормальних умов для повноцінного розвитку та ін.

Завданням особистісно орієнтованого підходу є найбільш повне виявлення індивідуальних способів розвитку, можливостей дитини, зміцнення її власної активності, розкриття неповторності її особистості. Головне - не боротися з індивідуальними особливостями, а розвивати їх, вивчати потенційні можливості дитини і будувати виховну роботу за принципом особистісного розвитку.

Робота педагогів за принципом особистісного розвитку має будуватись з урахуванням зони найближчого розвитку і сприяє розвитку у дітей «групи ризику» самоконтролю, саморегуляції в умовах контролю з боку вчителя, створенню ситуації успіху учня, який пов'язаний насамперед з почуттям радості, емоційного підйому, які відчуває людина після вдало виконаної роботи.

Особистісний орієнтований підхід ґрунтується на принципі центрації виховання в розвитку особистості і передбачає, передусім, визнання пріоритету особистості, який повинен стати основою ідеології суспільства у сфері виховання, ціннісною орієнтацією. Принцип центрації виховання на розвиток особистості вимагає демократичного стилю взаємодії суб'єктів, його гуманізації.

Особистісно орієнтовані відносини між педагогом і учнем можливі лише тоді, коли є психологічна готовність до діалогу обох сторін. А щоб ця готовність була, потрібно формувати комунікативне ядро особистості. У зміст цього поняття А. Бодальов включає всі риси, які встигли розвинути в особистості й проявляються у спілкуванні.

Реальне запровадження особистісно орієнтованої системи можливе за умов суттєвої особистісно спрямованої трансформації існуючих форм і методів навчально-виховної роботи педагогів, проведення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної роботи педагогічних колективів, працівників психологічної служби та подальшого поглибленого вивчення проблем, що постають на цьому шляху.

В контексті вищезазначених даних може бути намічено декілька варіантів запровадження особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу дітей «групи ризику». Усі вони передбачають здійснення тривалої роботи із запровадження спеціальної методології. Ефективність їх здійснення передбачає передусім проведення послідовних кроків працівниками системи освіти.

**Висновки.** Отже, особистісно-орієнтований підхід - це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей та способів дій забезпечити і підтримати процеси самопізнання, самотворення і самореалізації особистості дитини, розвиток її неповторної індивідуальності.

#### Література:

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти., Г.О. Балл., Освіта і управління. - 1997., № 2., С.21-35.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання, І.Д. Бех. – К., ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [текст]., Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону., Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. В.В. Давыдова, Л.С. Выготский. - М., Педагогика, 1991. - 480 с.
5. Дем'янюк Т.Д. Методика виховання в сучасній школі., Т.Д. Дем'янюк. – К., Наук.-метод. центр середньої освіти Міносвіти і науки України, 2000. – 286 с.
6. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование: Социально-философское исследование., С.И. Подмазин. – Запорожье., Просвита, 2000. – 250 с.
7. Rogers C.R. Foundations of the person-centered approach. In A way of being., C.R. Rogers. – Boston., Houghton Mifflin, 1980.

## ПРИРОДНИЧА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПАРАМЕТРАХ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Грамадик Н., канд. пед. наук  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Учасник конференції

*The importance of the natural training of future teachers of elementary school is substantiated as an important component of their personal and professional formation. The review of scientific researches devoted to the natural training of the future teacher of elementary school is carried out in the parameter of modern scientific knowledge. The general tendencies of natural education in the professional training of the future teacher of the first degree school are revealed. The set of scientific approaches to the natural training of future primary school teachers is revealed.*

**Keywords:** *valuable orientations of future elementary school teachers, natural preparation, natural competence, concepts of modern natural sciences.*

В умовах євроінтеграційної трансформації культурної, соціальної та політичної сфер життя, змінилася роль вищої освіти. Педагогічна освіта вже не є відособленою галуззю підготовки, а виступає як і суттєва складова вищої освіти й науки, що має вирішальний вплив на конкурентоспроможного фахівця.

Оскільки вчитель є ключовою фігурою освітньої сфери, то від рівня його особистісно-професійного профілю залежить успішність школяра. Не підлягає сумніву, значущість постаті вчителя саме першого ступеня, беручи до уваги унікальну своєрідність початкової освіти як педагогічної системи. Оновлена ж парадигма початкової освіти передбачає реалізацію закладеного в особистості потенціалу через розкриття основних аспектів насамперед науково-природничої картини світу (Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Савченко та ін.).

Враховуючи основні вимоги до професійної компетентності вчителя початкової ланки, що базується, здебільшого на застосуванні інтегрованого підходу, актуалізується проблема модернізації природничої підготовки майбутніх учителів початкових класів у параметрах сучасного психолого-педагогічного знання.

Результати опрацювання психолого-педагогічних наукових джерел засвідчують, що проблема підготовки майбутнього вчителя не втрачає актуальності протягом багатьох десятиліть, до того ж є досить широкою і різноплановою.

Зокрема, науковому розв'язанню питання вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, сприяв науковий доробок як вітчизняних (В. Бондар, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Оліференко, Д. Пашенко, Л. Хомич, Л. Хоружої), так і зарубіжних науковців (О. Айнвайлер, К. Бергер, А. Валицький, С. Гессен, Л. Лігле, Р. Левінь, Т. Новацкий, Н. Севвідс).

Зазначимо, що фундаментальні дослідження дидактичної проблематики початкової освіти системно висвітлені у роботах М. Байбари, М. Вакуленко, Н. Глузман, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Савченко, С. Сисоевої та інших. Для розв'язання окресленої проблеми в сучасній науці сформуливали певні передумови. Так, дослідженню реалій початкової освіти та порівнянню її з європейською присвячені роботи Л. Коваль, О. Локшиної, В. Міттера.

У галузі психології та педагогіки значна кількість робіт висвітлює широке коло питань щодо готовності майбутніх учителів до формування природничих понять молодших школярів (Н. Волкова, Л. Дяченко, П. Єрдієва, О. Запорожця, І. Зверева, І. Зимня, Г. Ковальчук, О. Козакової, В. Корсунської, І. Кулагіна, М. Лейтеса, Л. Соколова тощо). Водночас безпосередньо питанням формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів присвячено роботи Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, М. Галатюка, К. Гуз, П. Завітаєва, Ю. Лінника, Л. Нарочної, С. Собакар. Окремі ж аспекти природничої підготовки в контексті різновекторних процесів в освіті під впливом соціально орієнтованих змін розглянуто на рівні дисертаційних досліджень О. Варакути, С. Неведомської, Т. Тітової, І. Ситнікової, З. Хитрої та інших.

Мета статті полягає у висвітленні деяких найбільш конструктивних, на наш погляд, підходів до природничої підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У Державному стандарті загальної початкової освіти зазначено, що основним завданням початкового курсу «Природознавство» є розвиток у молодших школярів понятійного апарату необхідного для вивчення навчальних предметів у середній та старшій школі природознавчого спрямування та формування природничих компетентностей, відповідно до соціально зумовлених освітніх запитів. На важливій пропедевтичній ролі природничих понять початкової школи наголошують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (І. Алексашина, Л. Бурова, Т. Васютіна, Б. Воронцов-Вельямінов, С. Гончаренко, В. Львченко, І. Климишина, Т. Креславська, І. Новіков, І. Опалева, Н. Румянцева, А. Степанюк та ін.).

З огляду на це, природничу підготовку майбутніх учителів початкових класів доцільно розглянути як системотвірну ланку у формуванні їхніх професійних знань та умінь. Крім того, гуманізація освіти, яка задекларована ключовою тенден-