

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Інститут педагогіки, психології і мистецтв

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ
ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ**

**Збірник матеріалів
науково-практичної конференції викладачів і
студентів**

*100-річчю
з дня заснування Вінницького державного педагогічного
університету
імені Михайла Коцюбинського
присвячується*

Вінниця 2012

УДК 373.2/.3(100)(06)
ББК 74.102(0)я43+74.202.4(0)я43
А 43

Рекомендовано до друку вченою радою інституту педагогіки, психології і мистецтв
(протокол № 10 від 11 квітня 2012 року)

Редакційна колегія:

Тарасенко Г.С., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти (*голова*)

Коломієць А.М., доктор педагогічних наук, професор

Кіт Г.Г., кандидат педагогічних наук, доцент

Литовченко В.М., кандидат філологічних наук, професор

Маршалек К., доктор педагогіки (Польща)

Присяжнюк Л.А., кандидат педагогічних наук

Рецензенти:

Шахов В.І., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки

Штифурак В.Є., доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології

А 43

Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 4-5 квітня 2012 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ;

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця, ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – 402 с.

ISBN 978-966-8310-21-1

Aktualne problemy edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście europejskich strategii oświatowych: zbiór materiałów wykładawców i studentów naukowo- praktycznej konferencji Instytutu Pedagogiki, Psychologii i Sztuki (Winnica, PUPW im. M. Kociubińskiego, 4-5 kwietnia 2012 r.). Red. H. Tarasenko. Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w Winnicy imienia Michała Kociubińskiego, Instytut pedagogiki, Psychologii i Sztuki. Winnica 2012, s. 402.

До збірника включено наукові статті з актуальних проблем дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій, що підготовлені науковцями України і Польщі в межах наукового співробітництва.

Матеріали збірника адресовані викладачам і студентам ВНЗ II-IV рівня акредитації, педагогічним працівникам початкової школи та ДНЗ, а також усім, хто цікавиться проблемами навчання й виховання дітей.

Do zbioru weszły artykuły naukowe o aktualnych problemach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście europejskich strategii oświatowych, które zostały przygotowane przez naukowców z Ukrainy i Polski w ramach współpracy naukowej.

Materiały zbioru są adresowane do wykładowców i studentów placówek szkolnictwa wyższego II-IV poziomu akredytacji, do pracowników pedagogicznych szkół podstawowych oraz placówek edukacji przedszkolnej, a także do tych wszystkich, którzy się interesują problematyką nauczania i wychowania dzieci.

УДК 373.2/.3(100)(06)
ББК 74.102(0)я43+74.202.4(0)я43

ISBN 978-966-8310-21-1

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2012

Зміст

Розділ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ ПІДХОДІВ І СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

<i>Галина Тарасенко. Культурологічний підхід до початкової освіти у контексті освітології</i>	7
<i>Тамара Поніманська. Виховання гуманності у контексті теорії морального виховання: ретроспективний аналіз</i>	12
<i>Ольга Більська. Європейська інтеграція в педагогічній освіті: загальні тенденції, шляхи реалізації, проблематика</i>	17
<i>Оксана Деркач. Концептуальні засади арт-педагогіки та її місце на сучасному етапі розбудови вітчизняної педагогічної теорії та практики</i>	20
<i>Анна Хіля. Психолого-педагогічний супровід дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивного навчання: нормативно-правовий вимір</i>	25
<i>Тетяна Галашко. Технологічний підхід як засіб реалізації європейського орієнтуру на підвищення якості початкової освіти</i>	29
<i>Марина Майданюк. Педагогіка доброти Януша Корчака</i>	32
<i>Наталія Богданець-Білокаленко. Важливість внеску Якова Чепіги у розвиток українського підручникотворення</i>	35
<i>Юлія Фурдига. Соціальне середовище як фактор формування особистості молодшого школяра</i>	38
<i>Олександра Омельчук. Вплив комунікативно-функціональної компетентності на адаптацію молодшого школяра в соціумі</i>	41
<i>Тетяна Оцабера. Теорія розв'язку винахідницьких задач як інструмент інтеграції України до європейського освітнього простору</i>	47
<i>Тетяна Чорна. Моніторинг якості початкової освіти як тенденція європейської інтеграції</i>	50
<i>Ганна Лаврентюк. Громадянська освіта як складова педагогічного процесу в сучасних демократичних країнах</i>	53
<i>Тетяна Ковбасюк. Шляхи впровадження медіаосвіти в практику роботи школи I ступеня</i>	56

Розділ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

<i>Wojciech Gulin. Rodzina a rozwój mowy dziecka</i>	61
<i>Katarzyna Stefanowicz-Zawiszewska. Развитие художественных способностей у здоровых детей и детей со специальными образовательными потребностями (сравнительный анализ в интеграционных классах)</i>	64
<i>Grażyna Szabelska. Wczesnoszkolna prodiagnoza dziecka krzywdzonego w rodzinie</i>	73
<i>Katarzyna Marszałek. Standardy kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce</i>	77
<i>Dagna Czerwonka. Terapia pedagogiczna ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się</i>	80
<i>Katarzyna Wasilewska-Ostrowska. Inicjatywa u dziecka w wieku przedszkolnym</i>	83
<i>Aneta Kokot. Rola kompetencji zawodowych dyrektora szkoły w zarządzaniu współczesną placówką oświatową</i>	88
<i>Mikołaj Zawiszewski. Dzieci w świecie internetu – cyberzagrożenia</i>	91
<i>Joanna Rutkowska. Badanie emocji poprzez analizę prac plastycznych dziecka w wieku przedszkolnym</i>	93

Розділ 3. ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНІ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

<i>Алла Коломієць. Формування у дітей дошкільного віку основ інформаційної культури в контексті соціальних вимог</i>	97
<i>Галина Кім. Пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: засадничо-процесуальний аспект</i>	100

<i>Людмила Любчак. Соціально-педагогічні особливості розвитку емоційної сфери дитини в сім'ї.....</i>	105
<i>Тетяна Кривошея. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.....</i>	110
<i>Оксана Голюк. Методичні аспекти розвитку системного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами ТРВЗ-педагогіки.....</i>	116
<i>Інна Козак. Реалізація розвивальних методик раннього навчання дітей читання у практиці роботи сучасних ДНЗ.....</i>	123
<i>Лариса Присяжнюк. Організація колективної діяльності дітей старшого дошкільного віку на заняттях у дошкільному освітньому закладі.....</i>	129
<i>Олена Колосова. Організаційно-методичне забезпечення педагогічного супроводу формування в дітей основ правової культури</i>	133
<i>Валентина Гусєва. Психолого-педагогічні засади раннього вивчення іноземних мов.....</i>	136
<i>Наталія Пташнік. Формування у дітей системи народознавчих знань у процесі позакласної народознавчої роботи: методичний аспект.....</i>	140
<i>Тетяна Пожванюк. Розвиток дрібної моторики у дошкільнят у процесі їх підготовки до систематичного шкільного навчання.....</i>	143
<i>Крістіна Дерій. Функції народних ігор у вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.....</i>	147
<i>Ганна Колізежук. Роль психологічної готовності до шкільного навчання у формуванні учбових навичок шестирічок.....</i>	153
<i>Олександра Росол. Формування естетичного ставлення дітей до праці в умовах сім'ї.....</i>	156
<i>Наталія Струтинська. Дивосвіт природи очима дитини (досвід впровадження технології естетико-екологічного виховання в ДНЗ).....</i>	158
<i>Тетяна Гаврилюк. Роль авторської казки в екологічному вихованні дошкільників.....</i>	161

Розділ 4. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

<i>Ірина Лапишина. Виховання інформаційної культури молодших школярів як складової комунікативної компетентності.....</i>	164
<i>Ольга Грошовенко. Сучасний стан сформованості у молодших школярів мотивів здорового способу життя.....</i>	168
<i>Петро Сарафінюк. Психолого-педагогічні основи екологічного виховання молодших школярів.....</i>	173
<i>Тетяна Потапова. Формування мовленнєвого етикету молодших школярів.....</i>	175
<i>Надія Комарівська. Особливості вивчення малих фольклорних жанрів в початковій школі.</i>	178
<i>Ольга Калініна. Образно-виховний потенціал рекламної метафори та перспективи його використання в початковій школі.....</i>	182
<i>Ольга Бурачевська. Творчий підхід до розвитку естетичного смаку молодших школярів засобами фольклору.....</i>	187
<i>Леся Чекомун. Проблема соціалізації молодших школярів: ціннісний підхід.....</i>	190
<i>Тетяна Микичур. Особливості впровадження гуманно-особистісного підходу до молодших школярів у процес педагогічного спілкування.....</i>	195
<i>Людмила Гресько. Дослідження особливостей психофізіологічного розвитку молодших школярів в контексті ліворукості, лівшості, амбідекстрії.....</i>	199
<i>Аліна Тарасюк. Педагогічні умови організації словотворчості молодших школярів на теми природи.....</i>	203
<i>Тетяна Кінзерська. Дидактичні ігри як дієвий засіб підвищення ефективності вивчення рідної мови у школі першого ступеня.....</i>	207
<i>Аліна Крилата. Інтегровані уроки як нестандартна форма організації навчання молодших школярів.....</i>	212
<i>Оксана Мельник. Роль і місце нетрадиційних уроків у мовній освіті молодших школярів....</i>	215
<i>Людмила Пінчук. Формування мовленнєвої культури молодших школярів як загальнопедагогічна проблема.....</i>	219
<i>Ірина Пітуля. Інтерактивні прийоми розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів до мови.....</i>	222

<i>Світлана Сауляк. Значення науково-художніх творів для розвитку молодших школярів....</i>	226
<i>Наталія Скальська. Елементи цікавого мовознавства як спосіб активізації навчання учнів початкової школи.....</i>	229
<i>Оксана Філімонова. Формування мовленнєвих умінь і навичок учнів початкових класів на уроках читання.....</i>	233
<i>Наталія Шарко. Лінгводидактичні підходи до вивчення дієслова в початкових класах.....</i>	236
<i>Ганна Кузьмич. Проблема формування мовчазного читання молодших школярів.....</i>	240
<i>Галина Довгань. Дидактичний потенціал сучасних підручників для початкової школи освітньої галузі «Мова та література».....</i>	243
<i>Ольга Коломієць. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках гуманітарного циклу.....</i>	247
<i>Людмила Ужун. Формування естетичної вихованості молодших школярів у позакласній роботі.....</i>	250
<i>Анна Пелипчук. Реалізація виховного потенціалу українських хороводних пісень в освітній роботі з молодшими школярами.....</i>	254
<i>Ольга Ковальчук. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках гуманітарного циклу.....</i>	258
<i>Любов Гук. Педагогічні умови успішного виховання обдарованих дітей молодшого шкільного віку.....</i>	263
<i>Діана Лудан. Використання інтерактивних методів навчання у процесі вивчення математики.....</i>	266
<i>Катерина Гереза. Використання інтерактивних ігрових технологій на уроках математики у початковій школі.....</i>	269
<i>Анна Домінська. Розвиток алгоритмічних умінь учнів в процесі формування просторових уявлень.....</i>	272
<i>Катерина Дробаха. Шляхи розвитку уваги і спостережливості молодших школярів у навчально-виховному процесі школи I ступеня.....</i>	274
<i>Ірина Росчупкіна. Формування трудової вихованості молодших школярів в процесі позакласної виховної роботи.....</i>	278
<i>Юлія Біляк. Використання елементів народознавства у моральному вихованні молодших школярів.....</i>	283
<i>Алла Верховод. Екологічна культура молодших школярів: діагностичний аспект.....</i>	287
<i>Наталія Головоюк. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами природознавства.....</i>	291
<i>Тетяна Касенюк. Технологія виховання дбайливого ставлення до природи у дітей молодшого шкільного віку.....</i>	295
<i>Тетяна Кадельчук. Експерсія в природу та її значення в процесі екологічного виховання молодших школярів.....</i>	298
<i>Вероніка Брюнеткіна. Використання технології проблемного навчання на уроках природознавства.....</i>	301
<i>Наталія Ладанюк. Організаційно-методичні засади проведення сюжетно-ігрових уроків фізичної культури в початковій школі.....</i>	303
<i>Оксана Атаманчук. Організація фізичного виховання учнів школи I-го ступеня в умовах села.....</i>	306
<i>Тетяна Морозюк. Створення естетичного середовища на уроках фізичної культури в школі I ступеня.....</i>	309
<i>Анна Домінська. Формування дбайливого ставлення до власного здоров'я у молодших школярів.....</i>	311
<i>Віта Рубанська. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодших школярів.....</i>	313
<i>Маргарита Огородник. Диференційований підхід до засвоєння математичних понять у початковій школі.....</i>	316
<i>Оксана Петренко. Особливості застосування дидактичних ігор у процесі вивчення граматичного матеріалу.....</i>	318

<i>Олена Киричук. Проблема використання різних видів праці у трудовому вихованні молодших школярів.....</i>	324
<i>Руслана Гаврилюк. Збагачення словника молодших школярів синонімами.....</i>	327
<i>Тетяна Драчук. Використання дидактичних ігор на уроках математики у початковій школі...</i>	330

Розділ 5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

<i>Валентина Литовченко. Василь Сухомлинський про вимоги до мовленнєвої культури вчителя.....</i>	332
<i>Раїса Загоруй. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у процесі викладання математики у початковій школі.....</i>	336
<i>Олена Демченко. Формування у майбутніх вихователів навичок професійного самовиховання у процесі позааудиторної роботи.....</i>	342
<i>Наталія Зорька. До проблеми формування в майбутніх учителів початкових класів комунікативної компетентності (на базі дисциплін мовного циклу).....</i>	347
<i>Богдан Нестерович. Організація педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті завдань музично-виховної роботи з дітьми.....</i>	350
<i>Наталія Мар'євич. Теоретична підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання музичних ігор у роботі з молодшими школярами.....</i>	355
<i>Наталія Пахальчук. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін.....</i>	358
<i>Вікторія Імбер. Особливості застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутніх учителів.....</i>	363
<i>Тетяна Коваль. Народне музичне мистецтво як засіб професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів.....</i>	366
<i>Ірина Ковальчук. Світоглядне виховання майбутнього вчителя початкових класів: методологічний аспект.....</i>	369
<i>Діна Кузьминська. Формування у студентів педагогічних коледжів екоцентричних ціннісних орієнтацій.....</i>	373
<i>Тетяна Бадюк. Технологічна підготовка студентів у контексті європейських вимог до професійності вчителя початкових класів.....</i>	376
<i>Анастасія Білоус. Проблемне навчання як засіб вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників: європейські орієнтири</i>	380
<i>Марина Сухіна. Компоненти та рівні готовності вчителя початкових класів до інноваційної діяльності.....</i>	383
<i>Олена Маринчук. Готовність майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів.....</i>	387
<i>Вікторія Бондар. Діагностичний аспект виховної роботи вчителя початкових класів.....</i>	391
<i>Лариса Бригадир. Організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії як умова формування особистості майбутнього вчителя початкової школи.....</i>	395
<i>Тетяна Волошина. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів.....</i>	398

Розділ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ ПІДХОДІВ І СУЧАСНИХ РЕАЛІЙ

*Галина Тарасенко,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
докт. пед. наук, професор*

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТОЛОГІЇ

Рефлексія проблематики сучасної початкової школи та її формувального впливу на перспективи розвитку життєвих компетенцій дітей повинна здійснюватись не лише в локальному вітчизняному просторі, але й в контексті європейського абрису. Дана проблематика значна актуалізувалась. На сьогодні не менш ніж 70% дітей у світі отримують початкову освіту. Зусиллями ЮНЕСКО передбачається ввести загальну початкову освіту у більшості країн світу до 2015 року [16].

Логіка глобального цивілізаційного поступу закономірно вимагає осмислення новітніх шляхів розвитку освітньої сфери у контексті освітології, яка інтегровано вивчає філософію, історію, соціологію освіти, а також її наявні системи та підсистеми. Високий освітологічний потенціал притаманний сучасним філософським дослідженням світового рівня (І.Шеффлер, Р.С.Пітерс, Е.Макміллан, К.Поппер, Д.Солтіс та ін.). Нині закономірно активізувались дослідження в галузі вітчизняної освітології (В.Огнев'юк, Ю.Саух, С.Сисоєва, А.Фурман та ін.). Зусилля дослідників зосереджені на новітніх наукових методах та принципах, адекватних завданням освітології. Зокрема, привертають увагу дослідження вітакультурного принципу розвитку освітніх процесів (О.Гуменюк, М.Кубаєвський, С.Лук'яненко, Ю.Мединська), реалізація якого в соціокультурному просторі України детермінує докорінні зрушення, що обумовлюють активне врахування людського виміру суспільного буття і, перш за все, такого важливого фактора соціального оновлення, яким є освіта. Постмодерністська філософія освіти презентована у працях зарубіжних дослідників (Д.Ленцена, В.Фишера, К.Вюнше, Г.Гизеке в Германії; З.Квенціньського, Г.Квятковської, Р.Осовського – у Польщі; С.Ароновітца, У.Долла – в США) і виборює демократизм та плюралізм самоцінних освітніх практик, які ґрунтуються на соціально затребуваних методологічних підходах.

У цьому зв'язку набуває нового, достатньо переконливого звучання культурологічний підхід до освіти, який протягом останнього століття рвучко увійшов у методологію освітніх процесів (С.Гессен, К. Кершенштейнер, Е. Шпрангер та ін.). Загальновідомо, що культура – це освоєний і упредметнений людиною досвід діяльності. Досвід же є усталеною єдністю знань, умінь і навичок, що обумовлює модель дій у будь-якій життєвій ситуації. Освіта ж як система є соціальним інститутом адресної і цілеспрямованої передачі такого досвіду. Людська свідомість є продуктом культурної еволюції і ґрунтується значною мірою на успішності освітніх процесів.

Культурологія освіти сьогодні закономірно виокремилась в особливий напрям дослідницького пошуку. Це не є випадковим, адже прогрес суспільства залежить від стану виробництва і ефективності розповсюдження культури. Виробництво і відтворення культури можливі тільки за наявності високого мистецтва навчання й виховання молодих поколінь. Культурний прогрес Європи і людства в цілому значно залежить від якості освіти, методів пізнання світу і духовно-ціннісного виховання молоді.

Оновлення парадигмальних підходів до освітнього процесу в сучасній школі є незворотнім процесом, оскільки парадигмальний рух у методології науки визначається сукупністю цінностей, методів, підходів, прийнятних у певний період часу. Система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які взяті за зразок розв'язування виховних задач, постійно збагачується. Найбільш розповсюдженим підходом до аналізу

філософсько-освітньої парадигми є концептуальний, коли парадигма визначається на основі домінуючої ідеї.

Оновлений підхід до початкової освіти виокремлюється з низки вагомих розробок філософсько-освітньої парадигми (В.Андрущенко, А.Валицька, Б.Гершунський, Е.Гусинський, І.Зязюн, П.Ігнатенко, В.Краєвський, В.Сагатовський, Ю.Турчанинова, А.Тягло, Х.Тхагапсоев, С.Клепко, В.Корженко, В.Лутай, М.Романенко, В.Шадриков, П.Щедровицький та ін.). Предметом окремої уваги стали механізми зміни ціннісних парадигм та модернізації архаїчних догм й установок у контексті сучасних вітчизняних та зарубіжних моделей виховання (Л.Ваховський, І.Гавриленко, О.Іонова та ін.). Значно посилюється концептуальний пошук у галузі виховання (І.Бех, А.Бойко, Є.Бондаревська, О.Вишневський, С.Гончаренко, О.Киричук, В.Моляко, О.Савченко, О.Сухомлинська, М.Таланчук, Г.Троцько, Н.Щуркова та ін.). Вельми перспективними у розробці сучасної філософії освіти є ідеї дослідників соціальної поведінки людини (П.Бурдьє, Г.Зіммель, Л.Кольберг, М.Мід, Т.Парсонс, Б.Скіннер та ін.). Значний внесок в осмислення нових парадигмальних підходів до освітніх процесів належить філософським дослідженням культури (В.Бескіна, В.Біблер, В. Давидов, В.Зінченко, Е.Ільєнков, М.Каган, В.Кудін та ін.).

Утім недостатньо вивченим залишається культурологічний підхід до початкової освіти, зокрема його аксіологічне й технологічне підґрунтя.

Метою статті є вивчення зв'язків освіти і культури, презентація методологічних засад реалізації культурологічного підходу до освітнього процесу в школі першого ступеня.

Ми виходимо з того, що особливої уваги сьогодні потребують аксіологічні аспекти сучасної філософії освіти. На думку В.Корженка, виховання стає планетарним соціокультурним явищем формування людини, здатної до самоздійснення, до воління жити для себе власною працею, до зусилля волі задля власного добробуту, для виконання обов'язку перед іншими (7, 17-18). Тому аксіологічний зміст освіти набуває першорядного значення, адже мало прагнути наблизити ціннісну сферу виховання до потреб та інтересів окремої людини (це буде сприяти експансії утилітарно-прагматичних цінностей). Як справедливо зазначає Л.Ваховський, цінності визначають цілі всього людського роду [3]. Тому на сучасному етапі слід формувати у дітей здатність до повинності, яка, на думку В.Сухомлинського, й робить людину по-справжньому вільною [12].

Цінності, які лежать в основі парадигмального руху освітніх ідей, великою мірою обумовлюють ефективність навчання й виховання молодих поколінь. Однак цінності не тільки об'єднують, але й часто роз'єднують науковців, тому конкуренція і навіть відкрита боротьба між різними ціннісними системами є рушійною силою парадигмального розвитку в освіті.

Дослідники (А.Валицька, М.Розов, М.Романенко, Х.Тхагапсоев та ін.) найчастіше виокремлюють такі парадигмальні варіанти освіти і виховання: консервативно-просвітницький (засуджується як застарілий, “знанняцентричний”), ліберально-раціоналістичний (засуджується за технократизм), культуроцентричний (або культуротворчий), гуманістично-феноменологічний (спирається на самоактуалізацію особистості). Причём прихильники екзистенціально-гуманістичної парадигми (Е.Гусинський, Ю.Турчанинова) схиляються до розмежування двох типів освіти й виховання: прилучення до культури та усвідомлення індивідом істини про самого себе.

З нашого погляду, все розмаїття парадигмальних підходів можна редукувати до двох типів: традиційно-унітарний і особистісно-та-культуроцентрований підходи.

Традиційно-унітарний підхід, як правило, спрямований до реалізації єдино визначеної ним мети – приросту знань; ґрунтується на зовнішньому дисциплінуванні, формальному просвітництві задля освоєння вихованцями єдино правильної (ортодоксальної) інформації; ігнорує власний досвід та творчо-особистісну позицію вихованця (їх наявність не підтримується, навіть репресується).

Особистісно-та-культуроцентрований підхід спирається на рефлексивні та емпатійні механізми, глибоке осмислення і усвідомлення індивідом власної діяльності, що, врешті, формує цілісне сприйняття світу і себе в ньому; передбачає індивідуальний темп осмислення вихованцями культурних моделей соціальної поведінки; ґрунтується на

децентрованих взаєминах педагога і вихованця на фоні безоцінкового прийняття один одного; заохочує гуманно-особистісне ставлення до навколишнього за рахунок повноцінного розвитку інтуїтивного та метафоричного компонентів пізнання; творчість та особистісна своєрідність учасників педагогічного процесу стають затребуваними і унормованими.

Особливого значення для реалізації культуроцентрованого підходу до виховання набуває осмислення зв'язків освіти і культури. Філософія сучасної освіти в її онтологічних, аксіологічних та епістемологічних вимірах безпосередньо корелюється культурою (нації, суспільства, людства), яку сьогодні інтерпретують як загальний контекст, у межах якого формуються освітньо-виховні пріоритети. Поза культурою не вивчається жодний поведінковий феномен, оскільки взаємообумовленість особистісних і культурних процесів неодноразово доведена психологічною наукою. Сучасні дослідники активізували вивчення ролі і місця культури в освітніх процесах, проте точаться численні дискусії щодо першочерговості їх впливу на особистісне становлення індивіда. Більшість досліджень тлумачить культуру як передумову людської поведінки. Однак культуру, на думку Д.Мацумото, можна і потрібно вивчати, насамперед, як результат освітньо-виховної діяльності, а не лише як її детермінанту [9, 64].

Діалектику взаємозв'язків освіти і культури неможливо дослідити поза аналізом культури як соціального феномена та її функцій відносно розбудови освітньо-виховного простору. Сьогодні налічують більше 500 визначень поняття “культура”. Це свідчить про полісемантичний характер цього суспільного утворення. Велика кількість визначень культури не є результатом суб'єктивізму аналізу. Це, скоріше, результат багатомірності, конвергентності власне об'єкта дослідження. Неоднозначність, розмаїтість, різноплановість смислових відтінків не дозволяють знайти єдину адекватну дефініцію. Це зумовлено й численними концепціями вивчення культури, що використовують різні підходи до її аналізу – системний, структурно-функціональний, семіотичний, аксіологічний, світоглядний та ін.

Численні підходи до аналізу культури, однак, не спростовують аксіоми, згідно якій культура – поліфункціональна соціальна система, якій належить забезпечити матеріальний і духовний прогрес людства. Але ж освіта як соціальна система також має поліфункціональний характер та ідентичні завдання. Обидві системи – культура й освіта – опікуються, насамперед, духовними аспектами розвитку людини і суспільства. Як культура, так і освіта набувають гуманістичного характеру лише за умов звернення до сфери особистісної самоцінності людини. Це свідчить про співпадіння ціннісно-смислових координат обох соціальних систем, функціональні поля яких багаторазово перетинаються.

Спробуємо визначити характерологічні ознаки, що обумовлюють взаємодію культури і освіти:

- як культура, так і освіта спрямовані на ствердження гуманного світовідношення;
- обидві соціальні системи народжують смисл життєтворчості в сфері людської свободи і одночасно високої відповідальності;
- і культура, і освіта здатні утворювати ансамбль соціокультурних якостей, що забезпечують ціннісний характер життєдіяльності людини та детермінують її поведінкові програми;
- культура є детермінантою і водночас інтегральним показником освіченості.

Культурологічна парадигма освіти допомагає по-новому осмислити зміст, принципи, методи освітньо-виховного процесу. Нове розуміння ролі культури, на думку І.Зязюна, ставить перед освітою нові завдання: сприяти загальному розвитку особистості, формувати її культуру, творчу інтуїцію і творчу самовіддачу, соціальну та екологічну відповідальність, глобальну свідомість [5, 5].

Суспільство сподівається на успішну соціалізацію молодих поколінь в умовах шкільної освіти. Сьогодні триває робота над Законом України про виховання дітей і молоді, над Національною програмою виховання зростаючих поколінь. Наука і практика об'єднали зусилля з метою пошуку нових підходів до виховання в контексті провідних культурних

координат. Надзвичайно великої ваги набувають культуротворчі функції виховання. На відміну від нормативно-регулюючих, вони забезпечують не догматичне нав'язування вихованцям норм поведінки у певних ситуаціях, а сприяють глибокому морально-психологічному засвоєнню ними позитивного соціального досвіду. Саме в процесі виховання відбувається міжпоколінна трансмісія культури, а особистість дитини набуває тієї духовності, яка визначає життєві потреби та якість поведінкових програм.

Отже, оновлений підхід до освітньо-виховного процесу не дозволяє трактувати його як суму окремих засобів і форм впливу на інтелект чи на певні поведінкові реакції вихованців. Цей процес скоріше варто трактувати як організацію всієї життєдіяльності індивіда на рівні творчості в контексті культури.

Вектор наукового пошуку в сучасній педагогіці і психології стабільно переорієнтований з когнітивно-спрямованої парадигми освіти на гуманно-особистісну, що дозволяє сподіватись на успішне впровадження культурологічних параметрів у процес методологічного та технологічного оновлення виховання в Україні.

Нова методологія орієнтує початкову освіту, перш за все, на забезпечення належної аксіологічної і технологічної культури освітнього процесу. Зокрема, **аксіологічна культура** освітнього процесу зобов'язує вчителя початкових класів відмовитись від безособистісної, безоцінної позиції щодо навколишнього світу та подій, які відбуваються у ньому. Початкова освіта повинна транслювати, крім знань, етично виправдані підходи до навколишнього, які накопичені у національному та загальнолюдському досвіді. Надання освіти яскраво вираженого ціннісного характеру сприяє формуванню у вихованців правильного світовідношення, яке можливе лише на основі гуманістичних цінностей Істини, Добра, Краси. Розвиток у дітей особистісних цінностей І.Бех справедливо вважає справжньою метою освіти, адже саме цінності завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації людини в світі [1, 5].

Технологічна культура освітнього процесу в початковій школі детермінує пошук нетривіальних форм передачі знань, цінностей і норм культурного ставлення до світу, основою яких повинна стати творчість. Система самозахисту свідомості вихованців від прямого педагогічного впливу робить абсолютно недоцільними всі форми демагогічних закликів і заборон, регламентованих вимог та покарань у межах корекції особистісного ставлення до світу. Безперспективність організації освіти й виховання за стимул-реактивною схемою, безплідність і недовготривалість її результату стали очевидними.

Насильство над особистістю у будь-якій його формі свідчить про педагогічну неспроможність, про педагогічне безкультур'я вихователя, який обирає дегуманізовані способи взаємодії з вихованцем. Ігнорування базових потреб особистості – в захисті, безпеці, дружбі, любові, повазі, схваленні, свободі, самоактуалізації та ін. [8, 161] – перетворює освітній процес на суцільний диктат, що позбавляє педагогічну взаємодію власне виховного сенсу.

Нехтування гуманно-особистісним підходом до дітей, ігнорування емпатійних механізмів впливу на їхню свідомість і ціннісні установки (Ш.Амонашвілі, І.Бех, В.Гулін, К.Стефанович-Завішевська, Н.Щуркова та ін.) призводить згодом до тяжких соціально значимих наслідків [1; 13; 15]. Результатом уніфікації педагогом своїх вихованців є неминуча втрата творчого потенціалу суспільства. Як справедливо вважає К.Роджерс, зручна традиція спиратись на конформістів, підкорених стереотипам, а не на тих учнів, хто мислить оригінально, зводить нанівець культурно-виховний сенс творчості як засобу самоактуалізації індивіда [10, 349].

Тому технологічна культура початкової освіти передбачає, насамперед, особистісний вплив вчителя на систему ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі творчої взаємодії. Організація освітньо-творчого діалогу активізує пошук не “виховних заходів”, а витончених форм впливу на мотиваційні компоненти ставлення особистості до світу, націлює на створення оригінальних виховних ситуацій з метою її культурного розвитку.

Якість освітньо-виховної роботи в початковій школі великою мірою залежить від **культуроемкості** її змісту, технології, організаційних форм. Перш за все, це належний рівень

інтелектуального забезпечення подачі культурної інформації. Не можна “настромлювати” виховний процес лише на механізми наслідування, ідентифікації: роби, як я; роби, як сказано десь. Байдужість до рефлексивно-вольових механізмів самосвідомості вихованців є небезпечною, адже відлучає особистість від власного свідомого вибору, звільняє від мук совісті, культивує пристосовницьку мораль і, врешті-решт, не сприяє засвоєнню культурних цінностей (В.Гулін). Виховний процес повинен рівномірно спиратися на різні психологічні механізми (емоційне зараження, наслідування, навіювання, переконання тощо); апелювати до рефлексивно-вольової сфери, яка рухає вчинками; влучно впливати на мотиви життєдіяльності; стимулювати самостійний вибір культурний позицій.

Результативною стороною культурологічного підходу до початкової освіти є с самостійна **культуротворча діяльність**, яку можна вважати самодостатнім і очевидним критерієм сформованості культурної позиції вихованців. Ознаками такої діяльності є духовно-ціннісна визначеність щодо етичних та естетичних норм ставлення до праці й дозвілля, до однолітків та людей старшого віку, до природи і мистецтва, а також творча спрямованість дитини на посилене розв’язання існуючих життєвих конфліктів.

Як *висновок*, наголосимо, що в межах культурологічного підходу цілепокладання у початковій освіті слід здійснювати лише у контексті завдань розвитку особистісної та суспільної культури, тобто у контексті глибокого розуміння освіти як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими сенсами і служать дитині для вияву власної індивідуальності, здатності до культурного саморозвитку і самовизначення в світі культурних цінностей. Культурологічний підхід до початкової освіти повинен бути підпорядкований стратегії парадигмального оновлення освітнього процесу в Україні та Європі в цілому, виводити ідеї гуманістичної педагогіки на рівень наскрізної актуалізації в сучасних соціокультурних умовах. Освітнологія (як науковий напрям інтегрованого пізнання освіти) повинна включати у власне дослідницьке поле осмислення шляхів комплексної реалізації культурно-освітніх завдань у єдності філософського, психологічного, педагогічного аналізу реалій і перспектив розвитку освітніх процесів у сучасній початковій школі.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора //Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3-8.
3. Ваховський Л.Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва: Автореф. дис...д-ра пед. наук. – Х., 2002. – 40 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти //Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2-8.
6. Клепко С.Ф. Українська царина філософії освіти // Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 197-211.
7. Корженко В.В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик: Автореф. дис... д-ра філос. наук. – К., 2001. – 34 с.
8. Маслоу А. По направлению к психологии Бытия. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2002. – 272 с.
9. Психология и культура / Дэвид Мацумото (ред.), Т. Гутман (пер.с англ.). – СПб.; М.; Нижний Новгород; Воронеж; Ростов н/Д : Питер, 2003. – 717с.
10. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека . – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
11. Романенко М.І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: Автореф. дис... д-ра філософ. наук. – Д., 2003. – 32 с.
12. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину /Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149-416.
13. Gulin W. Filozoficzne korzenie empatii //Studia Psychologica. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. – Warszawa, 2006.– S. 207- 221.
14. Radwiłowiczowie M. I R. Nauczyciel klas początkowych.– Warszawa, 1981.
15. Stefanowicz-Zawiszewska K. Kompetencje, kwalifikacje i profil nauczyciela w Unii Europejskiej // Współczesne problemy pedeutologii i edukacji. – Radom, 2007.
16. UNESCO, Education For All Monitoring Report 2008, Net Enrollment Rate in primary education.

*Тамара Поніманська,
Рівне, Україна,
Рівненський державний
гуманітарний університет,
канд. пед. наук, професор*

ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ У КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Проблема виховання гуманності виникає і традиційно розвивається у царині досліджень питань морального виховання як одне з його завдань. Проблема гуманістичного виховання не була виокремлена з контексту морального виховання, виховання гуманності розглядалося як його складова.

Зауважимо, що у генезі означеної проблеми не було єдності науковців у зв'язку як із тими складними соціальними процесами, що зумовлювали об'єктивно виникаючі суперечності у визначенні мети, загальних завдань, змісту та засобів виховання, так і з вихідними науковими позиціями авторів теорій морального розвитку особистості дитини, які включали формування ставлення дитини до себе, інших людей, загалом до явищ соціальної дійсності. Проблема гуманістичного виховання не була виокремлена з контексту морального виховання, виховання гуманності розглядалося як його складова.

Одним з перших теоретичних підходів до виокремлення власне гуманістичної проблематики стали ідеї культуровідповідності та народності виховання К.Д.Ушинського, які у вітчизняній педагогіці продовжені Софією Русовою. Її концепція національного виховного закладу заснована на важливому положенні: виховання “на рідному ґрунті” має підкріплюватися психологічними умовами, серед яких на перше місце вона висуває вимогу індивідуалізації виховних впливів, урахування того, “що найближче духовному складу” дитини. Толерантність і повага до світогляду кожного народу і кожної конкретної особистості – характерна риса гуманістичної педагогіки С.Ф.Русової. Моральне виховання, зауважує видатний український педагог, це не частина виховного процесу: “ним має бути пройняте все навчання, все життя”.

Автор книг у царині психології дитинства В.Зеньківський також наголошував на значенні у ранньому соціальному вихованні емоційної єдності найближчих дитині дорослих, що зумовлює формування у дитини відповідного ставлення до людей. Відомий психолог позначає період дошкільного дитинства як час поступового переходу від гетерономної моралі, коли зміст моральної свідомості визначається впливом соціального середовища, до рівня установки на усвідомлення морального змісту етичних вимог [3, 165].

Необхідність узгодження завдань виховання з природою дитини відкреслюється у працях педагогів антропологічного напрямку П.Блонського, К.Вентцеля, П.Каптерева, Я.Симонович, Є.Тихеєвої, М.Рубінштейна та ін., у яких підкреслюється, що у взаємодії педагога і дитини міра суб'єктної представленості учасників педагогічного процесу не має підлягати спеціальній регламентації [1]. Гуманістичне виховання будується як співробітництво, взаємодія дитини і дорослого у виховному процесі. Введене Л.Виготським поняття про “зону найближчого розвитку” позначає те, що дитина може робити під керівництвом дорослого, з його допомогою, вказівкою. Отже, в процесі гуманістичного виховання зона найближчого розвитку може розглядатися як зона розвитку дитячо-дорослого співтовариства. А взаємодія суб'єктів виховання – дитини і педагога в цій зоні визначає успіх виховання, його ефективний вплив на розвиток дитини [2].

Дослідник Л.Перелігіна відзначає, що початок ХХ ст. був періодом активного звернення наукової педагогіки до дитячої душі, до особливостей “входження” дитини у соціальний світ завдяки ставленню антропологів до дошкільного дитинства як самоцінного етапу розвитку особистості [7, 16].

Водночас, політичні процеси та соціальні зміни у державі зумовили чіткі завдання виховання активного члена суспільства: вже перші документи школи за радянських часів “Основні принципи єдиної трудової школи” та “Положення про єдину трудову школу” головним змістом виховної роботи визначали виховання колективізму, єдності особистих і суспільних інтересів як найхарактерніших моральних рис людини. Пошук змісту, засобів і методів морального виховання в цей період був складним і неоднозначним. Педагоги-науковці висували як ідеї незалежності морального виховання від політики (П.Каптерев), так і ідеї виховання моральності на основі самого змісту виховання у трудовій школі (П.Блонський), а також ідеї морального виховання на основі загальнолюдських моральних норм (М. Румянцев).

Однак варто визнати, що за всієї суперечності поглядів психологів і педагогів і за відсутності спеціального визначення поняття “гуманістичне виховання” у педагогіці радянського періоду імпліцитно міститься широкий спектр гуманістичних ціннісних ідей, зокрема, стосовно виховання особистості у колективі та інтересу у дітей до соціального довкілля, оточуючих людей.

Певну роль у становленні теорії виховання моральності у дітей дошкільного віку відіграли роботи Н.Крупської. Моральний ідеал всебічно розвиненої особистості вона розуміла як ідеал людини з розвиненими суспільними інстинктами. У багатьох своїх працях Н.Крупська проаналізувала засоби формування початків суспільної активності: використання можливостей колективної праці, спільних ігор і корисних справ, підвищення активності й ініціативи дітей у перших дитячих колективах.

Закріплене Положенням про єдину трудову школу значення дошкільного виховання як першої сходинки єдиної загальноосвітньої трудової школи було предметом обговорення на I Всеросійському з’їзді з дошкільного виховання (1919), де моральне виховання розглядалось як органічна частина всебічного розвитку особистості. У цей період висувається теза визначеності мети, змісту і методів морального виховання завданням суспільного розвитку. У подальшому це положення призвело до певного підкорення завдань морального виховання ідейно-політичному і трудовому, порушення гармонійного співвідношення цих сторін виховання.

Проте прогресивні педагоги виступали за своєрідність завдань морального виховання і відповідність його засобів і методів віковим особливостям дітей. Зокрема, Л.Шлегер наголошувала, що шляхи дошкільного виховання повинні виходити лише з потреб дитини. Можливість таких шляхів була перевірена у дошкільних закладах Першої дослідної станції, яку було створено у 1919 р. у системі експериментально-показової бази Наркомосу відомим педагогом С.Шацьким. Вивчаючи проблеми виховання дітей дошкільного віку, співробітники Станції особливу увагу приділяли організації життя дітей, заснованого на принципах змістовної діяльності, колективізму, індивідуального підходу.

II Всеросійський з’їзд з дошкільного виховання (1921) поклав початок перегляду виховної роботи дошкільних закладів на основі зв’язку з сучасністю і участі дітей у “будівництві нового життя”. Широкого використання у цей період набуває такий засіб морального виховання, як ознайомлення дітей з суспільним життям і працею дорослих у різних сферах виробництва, на основі якого розвиваються творчі ігри дітей у “будівництво”, “транспорт”, “завод”.

Зміст виховної роботи в дитячому садку обговорювався на III з’їзді з дошкільного виховання (1924). В основу змісту було покладено три фактори соціального середовища – працю, суспільство і природу, за провідної ролі праці дітей, переважно суспільно корисної (у дитячому садку і поза ним). Захопленість працею дітей протиставила їй гру. На з’їзді йшлося про те, що у тих дошкільних закладах, у яких переважають вільні дитячі ігри, де діти «не залучені до будівництва нового життя», спостерігаються, мовляв, недостатня організованість дітей, забіякуватість, загострюються питання дисципліни, дітям не вистачає стимулів до розвитку, життя здається недостатньо цікавим, уповільнюється розвиток дітей. Незважаючи на очевидно ненауковий, ідеологізований підхід до проблеми морального виховання, ці висновки відбилися і на визначенні завдань, змісту, засобів виховання дошкільників. У визначенні змісту дитячої діяльності та форм її організації було чимало перебільшень

вікових можливостей дітей. Протиставлення праці дітей грі, недостатнє розуміння зв'язку цих видів діяльності в дошкільному віці призвело до ряду помилок і перекручень у педагогічній практиці.

На розвитку проблеми виховання гуманності у дітей позначилися ідеї педології, зокрема III з'їзд з дошкільного виховання прийняв "Програму вивчення дитини або дитячого колективу", автор якої С.Моложавий був одним з провідних науковців-педологів. Програма вимагала від педагогів дослідження середовища та організації його у виховних цілях, оскільки дитина є "продуктом соціального середовища". Загалом така спроба глибокого вивчення особистості дитини і її змін в процесі розвитку була позитивною, проте регламентація ролі вихователя як спостерігача, відсутність чіткої системи планування педагогічної роботи з дітьми створювали низку труднощів у практиці навчання і виховання.

Водночас, до робіт, у яких піднімалося питання гуманістичного виховання, можна віднести низку наукових досліджень цих років, яка була присвячена проблемі дитячого колективу як угруповання дітей старшого дошкільного віку за інтересами. Зокрема, Ю.Аркін, Г.Фортунатов, М.Басов у розумінні явищ колективізму виходили із спільної діяльності дітей, у процесі якої складаються взаємини дружби, взаємозалежності, доброзичливого ставлення до однолітків. Варто наголосити, що поведінка дітей розглядалася не лише як сукупність реакцій на зовнішні стимули, а й як активна діяльність, у якій проявляється особистість кожної дитини. Виховання гуманних взаємин з дошкільних років педагоги і психологи вважали можливим завдяки психологічним особливостям дітей (емоційності, вразливості), а також розвитку спільних видів діяльності, зокрема ігрової.

Отже, є підстави вважати, що саме ці роботи заклали важливі початки педагогічної гуманістики радянського періоду на основі врахування особливостей розвитку індивідуальності дитини та її ставлення до довкілля. В цьому їх безсумнівна цінність і перевага над подальшими розробками означеної проблеми, де головний акцент переносився на ознайомлення з радянською дійсністю та колективістські відносини, а відтак «губилася» дитина, що стало наслідком надмірної політизації навчання і виховання.

Проблема програми виховання у цей час поставала також і у зв'язку із спробами визначити чіткий зміст виховання дітей дошкільного віку. Зокрема, IV з'їзд з дошкільного виховання (1928) розглянув питання про необхідність створення Дискусія щодо виховної ролі та співвідношення між видами дитячої діяльності на з'їзді завершилась підтвердженням провідної ролі трудової діяльності у моральному вихованні дітей. Натомість гра характеризувалася як "орієнтовно-приспосувальний процес", спрямований на пізнання навколишнього світу, а праця – як "життєво-приспосувальний процес", спрямований на пристосування до запитів довкілля та на задоволення життєво необхідних потреб дітей. Разом з тим, матеріали з'їздів, методичні рекомендації Наркомосу та звіти дошкільних закладів кінця 20-х – початку 30-х років свідчать про те, що офіційні настанови не могли фатально вплинути на масову практику. Наукові дискусії, а також творчість дошкільних працівників на місцях часто допомагали уникнути схематизму в навчально-виховній роботі, перевантаження дітей різними видами праці, складними для дошкільного віку, а також давали змогу використовувати ігрову діяльність для ефективного розвитку морально-вольових рис характеру [8].

Необхідність уточнення і систематизації навчально-виховної роботи з дошкільниками зумовила видання першого проекту (1932) і Програми (1934) дитячого садка. Ці документи не позбавлені окремих вад попередніх методологічних настанов, проте безперечними перевагами їх були спрямованість на врахування вікових особливостей дітей, вказівка на виховні можливості цікавої, посильної і зрозумілої праці дітей в межах дошкільного закладу, а також на значення ознайомлення з подіями навколишнього життя з метою виховання свідомого ставлення до довкілля.

На той час варто відзначити як позитивне те, що питання виховання гуманного ставлення дітей до довкілля вчені пов'язують з розвитком гри як вільної діяльності дітей та дійового засобу виховання особистісних якостей, про що свідчать теоретичні й методичні

роботи Ю.Аркіна, Р.Жуковської, В.П.Залогіної, О.Суровцевої. Вчені вважали, що гра сприяє розвитку в дитини уважності, піклування про дорослих, однолітків, малюків. Дослідники значну увагу приділяли змістові ігор, який відображає позитивні вчинки і якості дорослих, людяність, дружбу, готовність допомогти, підтримати того, хто поруч. Зауважувалося, що знання про сучасність збагачують сюжети творчих ігор, а також зміст трудової діяльності, а зв'язок уявлень про навколишнє з різними видами самостійної діяльності дітей сприяє формуванню гуманних почуттів.

Результати наукових досліджень та практичний досвід виховання дітей у дошкільних закладах було враховано в “Керівництві для вихователя дитячого садка” (1938). Цей програмовий документ визначав керівну роль вихователя в процесі виховання та навчання при провідній ролі виховання. На жаль, на керівництві позначилися ті тенденції, які дедалі більше поширювались у педагогічній науці і практиці: регламентація змісту програми партійними і державними рішеннями, тобто надмірна політизація виховання дітей.

Проблему морального виховання дошкільників в процесі ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю у 50-60-х роках досліджувала Є.Радіна, зв'язок морального і розумового виховання на матеріалі ознайомлення з працею дорослих – Г.Лєскова. Проблема морального виховання в грі дістала висвітлення у роботах Д.Менджерницької, Р.Жуковської, Ф.Лєвін-Щиріної. Належну увагу було приділено питанню виховання моральних рис особистості в трудовій діяльності дітей дошкільного віку в роботах З.Борисової, Л.Порембської. Проблеми виховання взаємин дітей на моральних засадах товарищескості, дружби, гуманності досліджували Р.Римбург, О.Булатова, Т.Маркова, В.Нечаєва та ін.

Розробки науковців та передовий практичний досвід було узагальнено в «Програмі виховання в дитячому садку», що вийшла у 1962 р. У програмі визначено завдання виховання дітей у дошкільних закладах: за час перебування у дитячому садку у дітей повинні бути сформовані моральні риси і якості особистості: вміння відрізнити, що добре і що погано, робити те, що можна, і утримуватися від того, що не дозволяється, поважати старших, доброзичливо ставитись до однолітків, допомагати кожному, хто цього потребує, дружно гратися і працювати, бути правдивим і скромним. Отже, виховання гуманних рис поведінки входить у програми дошкільних закладів як одне із завдань виховання.

Важливе значення для розробки наукових основ гуманістичного виховання дітей дошкільного віку мали проведені у цей час психологічні дослідження під керівництвом О.Запорожця та Я.Неверович з проблеми розвитку емоцій у дітей дошкільного віку, Т.Рєпіної – в галузі соціальної психології дошкільного віку. Колектив науковців (В.Нечаєва, Т.Маркова, Р.Жуковська, Л.Пєньєвська) вивчав питання формування взаємин у групі дошкільників від початкового виявлення симпатій та уподобань до взаємної відповідальності, гуманності, дружби та товарищескості. Під керівництвом Р.Жуковської С.Козловою, М.І.Богомоловою, Л.Бєляєвою, Г.Григоренко розроблено важливий напрям виховання – формування інтересу до явищ суспільного життя як вияву моральної спрямованості особистості. Низка досліджень проблеми взаємин дітей дошкільного віку в спільній продуктивній діяльності проведена під керівництвом Р.Буре А.Тулегеновою, Л.Крайноюю, Д.Воробйовою.

Значний внесок у розвиток теорії гуманістичного виховання було зроблено працями українських дослідників гри (Л.Артемова та її наукова школа), трудового виховання (З.Борисова) та ін.

Значного розвитку проблема виховання гуманістичної спрямованості особистості дошкільника набула у Типовій програмі виховання і навчання у дитячому садку (1984 р.), яка була створена на засадах системності і науковості колективом педагогів, психологів, мистецтвознавців – наукових співробітників НДІ дошкільного виховання АПН СРСР на матеріалі тривалих досліджень розвитку і виховання дітей дошкільного віку. Програма ставить завдання формувати гуманні почуття та уявлення про доброту, чуйність, справедливість, уявлення про добро і зло, сміливість, скромність, а також виховувати турботливе ставлення до людей, вміння помічати образу, смуток, труднощі, прагнення допомогти, стати на захист слабого.

Отже, не лише у наукових дослідженнях, а й у державних програмах виховання і навчання дітей наголошується на необхідності цілісного виховання дитини у зв'язку морального виховання з формуванням її як суб'єкта власної життєдіяльності, хоч про це і не заявлено офіційно. Можна стверджувати, що проблема гуманістичного виховання таким чином починає виокремлюватися з контексту морального виховання дітей дошкільного віку.

Наукове обґрунтування цього напрямку було зроблено у 90-х рр. ХХ ст. новими концепціями дошкільного виховання, які мали на меті перебудову виховного процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу до виховання. Актуальності набувають проблеми індивідуального підходу, нових форм взаємодії дорослого і дитини у вихованні та навчанні на засадах гуманізації цілісного педагогічного процесу дошкільного закладу. У концепціях піддавалась критиці навчально-дисциплінарна модель взаємодії дитини і дорослого у процесі навчання і виховання, результатом чого була взаємна відчуженість, порушення у формуванні особистості дитини: невропатія, негативізм поведінки. Натомість гуманізація виховного процесу пов'язується із впровадженням і розширенням особистісно-орієнтованої моделі виховання, мета якої – забезпечити дитині почуття психологічного комфорту, наголошується на необхідності виховання у дитини довіри до світу, радості існування. Особлива увага надається формуванню початків особистості (базису особистісної культури, розвитку індивідуальності дитини). Виховна взаємодія дорослого і дитини будуються на партнерських стосунках співробітництва, а процес виховання розглядається як прилучення дитини до світу людських цінностей.

Гуманістичні підходи концепцій дошкільного виховання 1989 р. були реалізовані в українських програмах виховання “Малятко”, “Дитина”, “Дитина в дошкільні роки”. Можна ставити питання про міру реалізації, однак, безперечно, ці програми, прийняті у 90-ті роки, були побудовані на ідеї прийняття самоцінності дошкільного дитинства. Вони також були створені на засадах української системи виховання, враховували дослідження українських учених того часу.

Висновки. Отже, гуманістичне виховання виокремлюється в умовах переорієнтації суспільства та освіти із соціальних цілей як визначальних у вихованні на гуманістичні цінності. Актуальність проблеми гуманістичного виховання обумовлена як значущістю для сучасної системи освіти, так і обґрунтованістю теоретичних та емпіричних передумов. До теоретичних варто віднести дослідження, що стосуються означеної проблеми. До емпіричних – досвід педагогічної діяльності, спрямованої на створення і реалізацію різних взаємодоповнюючих концепцій та підходів до проблеми гуманістичного виховання.

Література:

1. Антропо-гуманистическое направление в развитии отечественной концепции педагогического стимулирования как альтернативное течение в советской педагогике (1920 – 30-е гг.) // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / [под ред. З. И. Равкина]. – М. : Ин-т теории и истории педагогики РАО, 1994. – Т. 3. – С. 80-106.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
3. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский ; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 336 с.
4. Концепция дошкольного воспитания / Г.Г.Кравцов, С.Л.Новосёлова, Л.А.Парамонова и др. – М.: НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, 1989. – 48 с.
5. Концепция дошкольного воспитания (В.А.Петровский, В.В.Давыдов, А.М.Виноградова и др.). М.: ВНИК “Школа”, 1989. – 36 с.
6. Перельгина Л. Н. Гуманистические особенности педагогического процесса в отечественной дошкольной педагогике начала XX века : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теория и методика дошк. образования” / Л. Н. Перельгина – М., 1996. – 17 с.
7. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти / Т. І. Поніманська ; Міжнар. фонд “Відродження” ; – К. : Абрис, 1998. – 460 с.
8. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки в Україні :навч.посібник /Упор. І.Г.Улюкаєва.- 2-ге вид., Донецьк, 2008. – 213 с.

*Ольга Більська,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

ЄВРОПЕЙСЬКА ІНТЕГРАЦІЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ, ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ, ПРОБЛЕМАТИКА

Сучасний розвиток України відбувається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на демократично-ліберальні цінності західно-європейської культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня тощо. Таким чином Європейська інтеграція стає необхідним етапом переходу України від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства.

“Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу” визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС задля всебічного входження України до європейського політико-економічного та правового простору з подальшим набуттям членства у Європейському Союзі.

Поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний займають особливе місце. Інтеграційні процеси у цих напрямках полягають у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. Здійснення даного завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципових обмежень на контакти і обміни, на поширення інформації.

Згідно “Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір”, які ґрунтуються на засадах Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, законів України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про вищу освіту”, Державної програми “Вчитель” та інших нормативних актів, одним із завдань педагогічної освіти в Україні є модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів.

Дослідники намагаються виділити загальні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти. У європейських країнах можна виділити такі принципи реалізації інноваційного підходу в педагогічній освіті:

- безперервний професійний розвиток та удосконалення вчителя;
- демократизація педагогічної освіти, устрою педагогічних навчальних закладів, широке самоврядування;
- орієнтація на творчу діяльність, забезпечення диференційованого особистісно-творчого підходу до його підготовки;
- єдність соціально-етичного, загальнокультурного та професійного розвитку особистості вчителя в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти;
- гуманізація педагогічної освіти, дбайливе, уважне ставлення до людини – суб'єкту спілкування, пізнання, соціальної творчості;
- єдність фундаментальної і практичної спрямованості в цілісному процесі підготовки вчителя;
- постійне вдосконалення системи педагогічної освіти, що передбачає динамічність форм і методів підготовки вчителя;

- єдність і наступність у роботі шкіл, педагогічних навчальних закладів, органів освіти, громадських організацій, інститутів удосконалення вчителів, інститутів підвищення кваліфікації щодо формування та вдосконалення майстерності вчителя;

- спрямованість змісту, форм і методів підготовки вчителя на широке використання нових інформаційних технологій [1, 64-65].

Зближення з Європою вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти: ліквідації ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій. Значні зміни повинні бути здійснені в напрямку демократизації освітньої політики. Особлива увага повинна приділятися виховній роботі в педагогічному університеті. Вона може здійснюватися через формування толерантності, вміння жити разом, культивування поваги до етнічного, конфесійного та культурного розмаїття, через формування поваги до власного національного буття, культури, національної ідентичності. При цьому ніхто і нікому не має права нав'язувати власні цінності. У цьому і полягає новизна підготовки майбутнього вчителя в педагогічному університеті в світлі європейських освітніх стратегій. Інновації педагогічної освіти повинні забезпечити високу конкурентоспроможність майбутнього випускника. Його освіта має бути фундаментальною, якісною, здійснюватися в органічному взаємозв'язку з наукою і педагогічною практикою.

Європейська інтеграція в освіті залежить не тільки від знання дидактичних та методичних понять випускником, а й визнання ним європейських цінностей: плюралізму, культурної спадщини, прагнення до взаєморозуміння тощо. Нові освітні парадигми підвищують вимоги до особистісних якостей учителя. Так, дослідники учительської професії на перше місце ставлять такі якості особистості педагога: високі етичні норми; широта поглядів, адаптивність, зацікавленість нововведеннями, допитливість; готовність взяти на себе відповідальність; здатність до аналізу і вирішення важливих проблем; доступність, контактність, увага до особистості; висока громадянська активність, вміння працювати в колективі, проявляючи самостійність; висока стійкість в стресових ситуаціях, емоційна стабільність. Ці якості необхідні і для міжкультурної взаємодії фахівців в галузі освіти [3, 42-46].

Сучасні вимоги до вчителя як до фахівця включають також високий рівень академічної освіти, поглиблене знання свого предмета, практичний і життєвий досвід, володіння сучасними технологіями навчання та дослідницькими прийомами, високу ерудицію та володіння іноземними мовами [2, 67-70].

У зв'язку з вищевказаним не можна не відзначити, що проблема вдосконалення вищої педагогічної освіти має розглядатися з урахуванням тенденцій середньої освіти. Найбільш перспективною у даному контексті сьогодні вважається модель навчання, за якої учні поряд з вивченням обов'язкових предметів у встановленому обсязі мають широкі можливості вивчення предметів за вибором. Така модель давно існує в США, Канаді, Японії. На шляху до неї знаходяться скандинавські країни, Франція, Іспанія. У Швеції, наприклад, сьогодні існують 23 профілі в старших класах середньої школи. При цьому вони включають не лише освітні профілі, але й такі, які традиційно належали до середньотехнічної освіти. Рання профілізація навчання гарантує серйозну пропедевтичну підготовку майбутніх абітурієнтів, зокрема, педагогічного фаху.

В Україні основні тенденції розвитку системи освіти, постановка і вирішення пов'язаних з цим проблем в останні роки стають все більш суперечливими. З одного боку, вирішуються проблеми, пов'язані з активним входженням України до єдиного світового освітнього простору. З іншого боку, чітко проявляються тенденції і процеси, пов'язані з прагненням держави зменшити тягар витрат на потреби освіти. Природно, що нові соціально-економічні умови не можуть не привести до змін в організації підготовки фахівців з вищою освітою. Однак орієнтація закладів вищої освіти тільки на показники ринкової рентабельності негативно позначається на діяльності більшості з них. Багато вузів останнім часом працюють у стресових умовах, пов'язаних з постійно виникаючими пропозиціями про необхідність скорочення загального числа вищих навчальних закладів, що фінансуються за

рахунок коштів держбюджету. На жаль, у число таких з великою ймовірністю можуть потрапити педагогічні вузи, матеріально-технічна база яких завжди формувалася за залишковим принципом, а колективи мали і мають обмежений досвід залучення на розвиток вузів додаткових фінансових коштів за рахунок госпдоговорів, грантів, додаткових освітніх послуг тощо. Періодично виникають пропозиції про передачу такої підготовки у відання класичних університетів, що свідчить про нерозуміння специфіки підготовки вчителя в порівнянні з підготовкою фахівців з інших професій

Ще однією проблемою української педагогічної освіти стає зміна мотивації випускників шкіл та їхніх батьків у виборі майбутнього місця навчання. Як наслідок – значна частина випускників шкіл обирають вузи, факультети і спеціальності за можливостями і бажанням батьків. Говорити про професійну орієнтацію таких абітурієнтів важко. Не дивно, що в процесі навчання в вузі не тільки студенти молодших курсів, а й випускники відкрито заявляють про своє небажання працювати за фахом після закінчення вузу. Звернемо увагу і на наступний суттєвий момент. Загальновідомі висока якість та широкий універсалізм підготовки фахівців у педагогічних університетах та інститутах. Випускники педагогічних вузів нерідко роблять успішну професійну чи соціальну кар'єру, що виходить за межі власне професійно-педагогічної діяльності. Ці реалії сприяють припливу в педагогічні навчальні заклади абітурієнтів, орієнтація яких на оволодіння майбутньою професією педагогічної вкрай низька.

Нові соціально-економічні реалії привели до значних змін у переліку напрямів і спеціальностей підготовки, здійснюваної в педагогічних вузах. Пошук шляхів поліпшення фінансового положення вузів призвів до значного збільшення прийому студентів за контрактом, відкриття спеціальностей, що приносять максимальний прибуток. На жаль, в таких умовах для колективів цілої низки кафедр професійно-педагогічна спрямованість у роботі зі студентами перестала бути основною. Розширення кількості напрямів і спеціальностей підготовки, введення широкого спектра спеціалізацій призвело до того, що в багатьох вузах по більшості спеціальностей на кожному з курсів рідко навчається більше однієї академічної групи студентів, що спричиняє труднощі в організації навчального процесу.

Реальна ситуація в педагогічній освіті стає все більш складною. Основна маса абітурієнтів професійно не зорієнтована. Потрібні значні зусилля і пошук нових форм роботи для того, щоб випускники школи, які прийшли в педагогічний вуз тільки для того, щоб отримати диплом про вищу освіту, змінили ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності, щоб педагогічна професія стала для них сенсом життя. Ще важливіше – підготувати з них справжніх професіоналів, не тільки бажаючих, але і здатних ефективно і творчо працювати в сфері освіти.

Розв'язання зазначених проблем розвитку вищої педагогічної освіти в умовах формування єдиного освітнього простору в сучасних умовах носить об'єктивний характер, неминуче призводить до необхідності трансформації освітніх систем всіх країн. Найважливішим завданням у цих умовах є пошук оптимальних шляхів вдосконалення, які, з одного боку, дозволять здійснити відповідні вимогам часу зміни, а з іншого, зберегти цінний національний досвід української вищої педагогічної школи.

На сьогодні підготовка вчителів до “європейської інтеграції в освіті” знаходиться на стадії концептуального становлення. Тим не менш, незважаючи на відсутність загальнодержавних та загальноєвропейських стандартів педагогічної освіти, можна виділити деякі тенденції в підготовці вчителів, які беззаперечно сприятимуть розвитку компетентності міжкультурної взаємодії:

- підготовка педагогів до інноваційних освітніх процесів в цілому, включаючи інноваційне навчання, формування творчого та критичного мислення, досвіду та інструментарію індивідуальної та колективної навчально-дослідницької діяльності;

- включення до змісту педагогічної освіти методологічних курсів порівняльної педагогіки, як основи компаративного мислення та доведення результатів вивчення позитивного зарубіжного досвіду до рівня перенесення і перетворення у практичні

рекомендації для вчителів, розробки конкретних методів навчання, що виправдовують себе на практиці;

- розвиток лінгвістичної освіти і практики стажувань учителів за кордоном.

Сучасний розвиток системи освіти в нашій країні пред'являє підвищені вимоги до якості педагогічної освіти, що становить фундамент сучасної системи безперервної освіти. Одним з можливих способів пошуку шляхів підвищення ефективності вищої педагогічної освіти є вивчення зарубіжного педагогічного досвіду. Видається актуальним по-новому поглянути на наявний досвід навчання, в тому числі і зарубіжний, переосмислити його, знайти шляхи використання передових ідей у вітчизняній практиці навчання.

Порівняльне знання у галузі освіти повинно стати основою пізнання загальносвітової освітньої системи й основою для розвитку загальнопедагогічного світогляду працівників освіти. При цьому важливо не просто зафіксувати позитивність досвіду, а виявити зміст і тенденції дидактичних пошуків; осмислити й опанувати підходи до навчального процесу, вироблені у світовій теорії і практиці навчання.

Література:

1. Бугрін О. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності // Вища школа. - 2003. - № 4-5. - С. 62-65.
2. Корепанова Н. В. и др. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-70.
3. Левицкий М. Л. Профессиональная подготовка учителя // Педагогика. – 1993. - № 3. - С. 40-49.

Оксана Деркач,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АРТ-ПЕДАГОГІКИ ТА ЇЇ МІСЦЕ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗБУДОВИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ

Сучасне суспільство вимагає від школи докорінного переосмислення парадигми навчання і виховання дітей та молоді, освоєння прогресивних технологій духовного становлення особистості кожного учня, створення умов для реалізації його сутнісних сил у різних видах творчої діяльності. Мова йде, передусім, про такі педагогічні ідеї, концепції та технології, у центрі яких – особистість дитини з її потребами й інтересами, життєвими проблемами і драмами. Як стверджують провідні науковці, головним завданням освіти є не лише пізнання законів природи і суспільства, а й особистісно-діяльнісне оволодіння дитиною гуманістичною методологією творчого перетворення світу і гармонізації відносин «людина – природа – суспільство». Інноваційний тип освіти передбачає не лише розвиток здатності дитини до пошуку нових знань, а й до творчості та оволодіння рефлексією як механізмом постійних роздумів над своїми вчинками та діями. Саме розвиток і поширення методології рефлексії, прогнозування і проектування дають підстави сподіватися на досягнення нової якості навчально-виховного процесу [6, 275].

Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел засвідчує, що використання арт-педагогіки як *інноваційної психолого-педагогічної технології особистісно зорієнтованого навчання та виховання* спрямоване на «плекання дитини як суб'єкта життя, допомогу їй у визначенні життєвих стратегій, у пошуках смислу життя, його повноти і культури, у пізнанні життя як результату життєздійснення» [5, 17]. Впровадження таких технологій у навчально-виховний процес початкової школи допоможе зреалізувати концептуальні ідеї педагогіки життєтворчості, а саме – розвиток і саморозвиток особистості, здатної до самотворення (тобто до свідомої, цілеспрямованої діяльності щодо визначення життєвих цілей, планів та способів самореалізації, формування своїх життєвих принципів та пріоритетів).

Визначаючи концептуальні засади *арт-педагогіки* як «науки про спеціально організовану цілеспрямовану й систематичну діяльність з формування людини, про зміст, форми й методи виховання, освіти й навчання засобами мистецтва» [3, 62], передусім вважаємо за необхідне зазначити, що саме міждисциплінарний, практикоорієнтований характер арт-педагогіки, яка об'єднує поліфункціональний потенціал мистецтва, педагогіки та психології, дозволяє розглядати її як «новий напрямок педагогічної науки, що вивчає природу, закономірності, принципи та механізми застосування засобів мистецтва для вирішення педагогічних задач» [7, 4].

Вперше на пострадянському просторі термін «арт-педагогіка» з'явився у 1997 році, коли світ побачив навчально-методичний посібник «Принципи арт-терапії та арт-педагогіки в роботі з дітьми та підлітками» (автори-упорядники Ю.Шевченко та А.Крепідца). Та широкого розповсюдження термін отримав лише за п'ять років – після виходу у світ колективної праці московських авторів під керівництвом Е.Медведевої – «Арт-педагогіка та арт-терапія у спеціальній освіті». Саме з цим підручником пов'язане трактування арт-педагогіки переважно як корекційного напрямку художнього розвитку дітей з особливими потребами. Як зазначають автори, арт-педагогіка – це синтез двох областей наукового знання (мистецтва та педагогіки), метою якої є розробка:

- теорії та практики корекційно-спрямованого педагогічного процесу художнього розвитку дітей з особливими потребами;
- питань формування основ художньої культури дітей з недоліками розвитку через мистецтво та художньо-творчу діяльність (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову).

Таким чином, на думку авторів підручника, арт-педагогіка не зводиться лише до реалізації завдань художнього виховання, оскільки дозволяє розглядати в межах спеціальної освіти і усі компоненти корекційно-розвивального процесу (розвиток, виховання, навчання та корекцію) засобами мистецтва [1, 24].

Як стверджує О.Кондрицька, арт-педагогіка «синтезує знання з мистецтва, психології психотерапії й педагогіки, необхідні для теоретичного осмислення процесу особистісного, культурного, художньо-естетичного розвитку вихованця, спрямованого на формування всебічно розвиненої особистості через мистецтво й художньо-творчу діяльність (образотворчу, а також музичну, театральну), та забезпечує формувальний вплив на процеси розвитку, виховання, навчання, корекції засобами мистецтва». Арт-педагогіка вивчає процеси виховання лише у властивих їй межах, розглядає в них тільки ті аспекти, що педагогічно спрямовані на мистецтво, досліджує організаційно-методичні засади побудови особистісно-центрованого виховного процесу. Саме такий підхід, на думку О.Кондрицької, дозволяє визначити арт-педагогіку як «фактор особистісно орієнтованого виховання, котрий передбачає використання засобів образотворчого мистецтва, розробляє та реалізує його психотехніки, спрямовані на самовизначення особистості, розвиток у неї здібностей до рефлексії, що дозволяє знаходити зовнішні та внутрішні механізми для активізації особистісного зростання і творчого саморозвитку». Це значною мірою зумовлено спроможністю образотворчої діяльності забезпечити «гармонію виховного середовища з цілісним світом особистості, її психологічний комфорт, почуття захищеності й унікальності», оскільки вона є засобом візуальної комунікації, що забезпечує особистісний рівень взаємодії через продукти художньо-творчої діяльності [4, 8].

Аналіз психолого-педагогічних публікацій та результатів останніх дисертаційних досліджень у галузі арт-педагогіки (О.Вознесенська, О.Кондрицька, Е.Медведева, Н.Сергеева, Н.Шумакова та ін.) дозволяє зробити висновок, що на сьогодні арт-педагогіка продовжує перебувати у стадії активного становлення та дистанціюється від арт-терапії, спеціальної художньої освіти та напрямку традиційного художньо-естетичного розвитку дітей і молоді. Цей процес супроводжується уточненням та доповненням як наукового апарату даної галузі, так і її методологічної бази. Такі пошуки, як стверджує Н.Сергеева, нерідко призводять до паралельного існування різноманітних трактувань змісту самого поняття «арт-

педагогіка», що уможливило виникнення неточностей, підміни значень, трансформації сутнісного змісту понять та функціональних змішувань [Сергєєва – 10, 22]. Це і зумовило нашу прискіпливу увагу до поглибленого вивчення концептуальних засад арт-педагогіки, її методологічної бази та категоріального апарату.

Передусім необхідно зазначити, що у перекладі з англійської, слово «art» водночас означає і мистецтво, і живопис, що зумовило подвійне трактування термінів «арт-терапія» та, відповідно, «арт-педагогіка»:

- у вузькому сенсі, як правило, розуміють так звані візуальні види мистецтва (живопис, малюнок, ліплення, грим, мозаїка, боді-арт, різного виду інсталяції з предметів, колажі – тобто усе те, що можна побачити). Саме з малюнка почалася історія арт-терапії як психотерапевтичного методу, тож на сьогодні це найбільш розроблений напрямок із величезною кількістю технік, прийомів, методик. Перевагами використання візуальних видів мистецтва є відносна простота в застосуванні, багатство матеріалів, можливість використання в поєднанні з будь-якими іншими психотерапевтичними методами та медичними засобами;
- у широкому сенсі «арт-педагогіка» (як і «арт-терапія») є назвою, що в практиці часто застосовується як назва всього напряму реалізації психокорекційного та психотерапевтичного потенціалу мистецтва у педагогічній (психологічній, медичній чи соціальній) сфері, що включає безпосередньо образотворчу діяльність дітей, а також музичну терапію, танцювально-рухову терапію, казкотерапію, бібліотерапію, драматерапію, лялькотерапію, маскотерапію, фототерапію, кольоротерапію, пісочну терапію тощо [2, 7].

Актуальність пошуку організаційно-методичних засад реалізації поліфункціонального потенціалу арт-педагогіки в умовах навчального-виховного процесу освітнього закладу будь-якого рівня акредитації зумовлює потребу у формуванні власного категоріального апарату арт-педагогіки як окремої галузі психолого-педагогічних знань. Зокрема, до ключових понять, що формують категоріальний апарат арт-педагогіки, належать: «*арт-педагогічний процес*», «*арт-педагогічні засоби*», «*арт-педагогічне середовище*», «*арт-педагогічна діяльність*», «*арт-педагогічна взаємодія*» та «*арт-педагогічний супровід*».

В межах дисертаційного дослідження Н.Сергєєвої вперше здійснено спробу дати визначення означеним поняттям у єдиному концептуальному ключі. Зокрема, на думку російського науковця, *арт-педагогічний процес* – це педагогічний процес, невід'ємною частиною якого є «використання засобів мистецтва задля вирішення педагогічних задач та реалізації педагогічних задумів» [7, 14].

Одразу постає питання визначення *арт-педагогічних засобів*, що, як зазначає Н.Сергєєва, охоплюють «усе різноманіття явищ і процесів, пов'язаних зі сферою мистецтва як особливого способу пізнання людиною світу і себе в інтеграції із педагогічними задачами (твори мистецтва, продукти художньої творчості учнів, художні образи, спонтанна та планована художня діяльність учасників образотворчого процесу)» [там само]. Проте не лише витвори мистецтва (графічні, живописні, скульптурні вироби), образотворчі приладдя (фарби, олівці тощо), продукти образотворчої діяльності вихованців, образотворчі, діагностичні та інші психотехніки мистецтва належать до засобів арт-педагогіки. Ми цілком погоджуємося із твердженням О.Кондрицької, що визначальну роль в організації арт-педагогічного процесу відіграють «арт-педагогічна взаємодія вихователя й вихованця» та «особистісно орієнтований виховний простір», що виникає в її результаті [4, 10].

Що стосується характерних ознак *арт-педагогічного середовища*, то, на думку Н.Сергєєвої, це «упорядкована у відповідності до цілей, задач та принципів арт-педагогічної діяльності частина освітнього простору» [7, 14].

Відповідно, виникає потреба визначитися із сутністю та теоретико-методологічними засадами організації *арт-педагогічної діяльності* у сучасному освітньому просторі, що перебуває під прицілним поглядом провідних фахівці. Зокрема, в межах докторського

дисертаційного дослідження Н.Сергєєвої обґрунтовано цільове призначення арт-педагогічної діяльності як «самостійного виду професійно-педагогічної діяльності», що являє собою «сукупність педагогічних дій», спрямованих на реалізацію можливостей мистецтва «прояснювати зміст освітнього процесу на рівні його індивідуально-особистісного сприймання, оптимізувати та гуманізувати педагогічну взаємодію, забезпечувати творчу самореалізацію її суб'єктів» [7, 13-14]. Дослідницею було визначено і основні принципи арт-педагогічної діяльності, а саме:

- інтеграція педагогічного та художнього потенціалу у діяльності учителя/викладача;
- художньо-образне представлення педагогічного змісту;
- спонтанність самовираження засобами мистецтва;
- творче «спів-буття» учасників освітнього процесу;
- єдність свідомого та підсвідомого сі арт-педагогічної взаємодії;
- вільна інтерпретація художньої продукції у межах арт-педагогічної взаємодії;
- співзвуччя професійних дій учителя/викладача арт-педагогічному дискурсу заняття.

Таким чином, в якості основних сфер арт-педагогічної діяльності Н.Сергєєва визначає не лише стимулювання та організацію художньої творчості учасників освітнього процесу, а й «створення в освітньому просторі системи морально-естетичної взаємодії шляхом інтеграції можливостей мистецтва, педагогіки, психології та інших галузей наукових знань, що вивчають природу людини» [7, 23-25].

Аналогічних поглядів дотримуються і вітчизняні науковці О.Вознесенська та Л.Волкова. На їх думку, арт-педагогічна діяльність у сучасній освіті передбачає:

- використання засобів мистецтва в системі роботи вчителя-предметника, куратора, соціального педагога в системах дошкільної, додаткової, професійної, післядипломної освіти;
- використання засобів мистецтва з метою виховання, навчання, розвитку, підтримки, соціалізації тощо;
- вплив різних видів мистецтва (музика, театр, образотворче мистецтво, танець, фотографія, поезія тощо) на людину та вивчення природи цього впливу;
- художній підхід до принципів пізнання – формування думок та сприймання з точки зору цілісності образу [3, 62].

Окрему увагу необхідно приділити і таким ключовим поняттям, як «арт-педагогічна взаємодія» та «арт-педагогічний супровід». Так, саме *арт-педагогічний супровід*, що визначається Н.Сергєєвою як «гнучка система дій, спрямованих на інтеграцію арт-педагогічної діяльності в освітній процес з метою його успішної реалізації та створення сприятливих умов для особистісного становлення всіх його учасників», якнайкраще здатен забезпечити *арт-педагогічну взаємодію* – «сукупність специфічних відносин та зв'язків, що виникають у системі «педагог (викладач) – зміст освіти – засіб мистецтва – учень (студент)» [7, 14]. Саме арт-педагогічний супровід, на думку автора, якнайкраще здатен забезпечити цілеспрямовану та органічну модернізацію освітнього процесу, збагачуючи його у «змістовно-ціннісному, емоційному, комунікативному та діяльнісному аспектах». Таке звертання до педагогічного феномену «супроводу» у контексті модернізації освітнього процесу «зумовлене гуманітарною сутністю [арт-педагогіки], гнучкістю, ненасильницьким характером, компліментарністю у відношенні до освітнього процесу, здатністю безпосередньо співвідноситися із потребами та інтересами його учасників».

Порівняльний аналіз вимог до організації та проведення традиційних навчальних занять зі шкільного курсу мистецьких дисциплін (образотворче мистецтво, музика та художня праця) дозволив констатувати, що визначальною рисою цих уроків є спеціально організована діяльність, метою якої є художньо-естетичний розвиток учнів, оволодіння знаннями та навичками образотворчої (музичної) діяльності, тоді як арт-педагогіка носить спонтанний характер (відсутність заданого зразка), а наявність художніх талантів чи спеціальної підготовки не відіграє значущої ролі. Під час проведення таких занять важливим

є творчий акт, як такий, та особливості внутрішнього світу творця, що виявляються у результаті втілення цього акту. Ще однією важливою особливістю арт-педагогічних занять є безумовне прийняття кожної роботи у відповідності до суб'єктивних бачень та проявів її автора. Таке прийняття роботи, що передбачає повну відсутність будь-якого оцінювання, створює ситуацію успіху для кожної дитини, оскільки забезпечує виникнення емоційно теплої атмосфери доброзичливості, емпатійного спілкування та визнання цінності кожної особистості, її почуттів та переживань.

Таки чином, піднімається питання пошуку ефективних організаційних форм залучення арт-педагогіки до навчально-виховного процесу початкової школи. Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел та власна арт-педагогічна практика засвідчують, що це можливо у наступних форматах:

- введення спеціальних курсів та факультативів до варіативної частини навчального плану;
- позакласна виховна робота вчителя (виховні години, гуртки, творчі арт-педагогічні майстерні чи лабораторії);
- вкраплення арт-педагогічних технологій в роботу групи продовженого дня;
- використання інтегрованих підходів у класно-урочній роботі.

Що стосується останньої позиції, то учитель початкових класів має унікальну можливість впровадження арт-педагогічних технологій у навчальний процес на засадах інтеграції, зокрема – в межах художньо-естетичного та гуманітарного циклу. Наприклад:

- корекція емоційного та психічного стану школярів засобами музичного мистецтва шляхом організації музичного супроводу різних видів навчальної діяльності може успішно здійснюватися на уроках читання, письма, природознавства, «Я і Україна», художньої праці, музики та малювання;
- використання психокорекційних казок, спрямованих на формування системи ціннісних орієнтацій школярів та корекцію їх поведінкових моделей, що можливе на уроках читання із організацією подальшої художньо-творчої спонтанної діяльності школярів на уроках художньо-естетичного циклу (казкотворення, малювання, колажування, драматизація);
- використання елементів танцювально-рухової терапії на уроках музики та фізичної культури тощо.

Багаторазове використання арт-педагогічних технологій у начально-виховному процесі початкової школи та спостереження за дітьми під час виконання запропонованих завдань дозволило вкотре переконатися, що арт-педагогіка є яскравим прикладом гуманної, особистісно орієнтованої педагогіки, що ґрунтується на безумовному прийнятті кожної дитини, усвідомленні її унікальності та необмежених можливостях духовного розвитку. Прийняття кожної роботи у відповідності до суб'єктивних бачень та проявів її автора, створює ситуацію успіху для як для дорослого, так і для дитини; забезпечує виникнення емоційно теплої атмосфери доброзичливості, емпатійного спілкування та визнання цінності кожної особистості, її почуттів та переживань. Саме це допомагає вчителю забезпечити гармонію виховного середовища з цілісним світом особистості кожної дитини; створити психологічний комфорт та почуття захищеності; допомогти відчутти себе неповторною унікальністю, що сприятиме формуванню активної, гуманістично спрямованої та здатної до самотворення особистості, яка в своїй життєдіяльності керується загальнолюдськими і культурно-національними цінностями.

Література:

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений /Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комисарова, Т.А.Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.- 248 с.
2. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.

3. Вознесенська О.Л., Волкова Л.М. Методичні засади підготовки майбутніх арт-педагогів //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). № 7 (194). Частина I. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – С. 60 – 65.
4. Кондрицька О.І. Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 /Інститут проблем виховання АПН України. - К.: 2009. – 22 с.
5. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. /Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівники авт. колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. - 936 с.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник /Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1996. – 792 с.
7. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.08, 13.00.01 /ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары, 2010. – 43 с.

*Анна Хіля,
провідний спеціаліст Вінницького обласного центру
соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
аспірант*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ ВИМІР

Одним з основних питань, що постійно знаходяться в полі зору як провідних науковців, так і практиків, є пошук необхідних умов для забезпечення повноцінного, гармонійного та всебічного розвитку дітей, чий життєвий простір, у силу тих чи інших функціональних обмежень, звужився до меж сім'ї та спеціалізованих закладів (мова йде, передусім, про інтернати закритого типу або центри соціально-психологічної реабілітації денного перебування). Це замкнене коло, де дитина, отримуючи необхідну соціально-психологічну та медичну допомогу, виявляється позбавленою можливості спілкуватися із здоровими дітьми, що призводить до заниження самооцінки та наступної зневіри у можливості самореалізуватися в житті. Переосмислення концептуальних засад соціально-психологічного та педагогічного супроводу даної категорії дітей задля забезпечення їм рівних можливостей набуття необхідних знань, умінь та навичок, а також – можливості бути конкурентоспроможними та успішними у майбутньому, зумовило пошук альтернативних напрямів організації даного напрямку роботи.

Одним із таких напрямів, що має місце на сучасному етапі трансформації вітчизняної системи освіти, є поступовий перехід до інклюзивного навчання, що покликане забезпечити дітям з функціональними обмеженнями рівні права в отриманні освітніх послуг, сприяти їх адаптації до самостійного життя, формуванню навичок ефективної комунікації та наступної самореалізації. Визначенню та вибору даного напрямку є ратифікація Україною ряду таких міжнародних документів, як Конвенція ООН про права дитини, Конвенція ООН про права інвалідів та Саламанська Декларація осіб з особливими потребами. Під впливом світових тенденцій розпочато розробку та створення законодавчого підґрунтя для формування принципово нової моделі навчання і виховання дітей з функціональними обмеженнями в умовах *інклюзивного навчання*, що визначається як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» (Наказ Міністерства освіти і науки України

від 01.10.2010 р. № 912). Розглянемо основні нормативно-правові акти, що регулюють освітню політику держави у зазначеному напрямку.

Одним із перших таких документів є Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 р. № 1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року». Даним документом було визначено необхідність та строки для:

- розробки та подання на розгляд Кабінету Міністрів України проект Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань освіти» щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах;
- розробки та затвердження положення про клас з інклюзивним навчанням і спеціальний клас для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, загальноосвітнього навчального закладу;
- розгляду питання щодо утворення навчально-реабілітаційних центрів на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів, залучення фахівців і використання обладнання зазначених шкіл-інтернатів з метою поліпшення навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, в класах з інклюзивним навчанням і спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів;
- створення системи моніторингу досягнень у навчанні учнів інклюзивних класів, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, обсягу і якості наданих їм освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг;
- забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням спеціальними підручниками і наочними дидактичними посібниками для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку;
- введення до штатного розпису загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням посади вчителя-дефектолога, вчителя-логопеда, соціального працівника за наявності контингенту учнів з розрахунку одна посада на навчальний заклад;
- організації підвезення учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, зору до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу;
- створення умов для безперешкодного доступу дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, до будівель і приміщень загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивним та інтегрованим навчанням тощо [7].

У результаті виконання даного Розпорядження було розроблено «Концепцію розвитку інклюзивного навчання», затверджену наказом Міністерства освіти і наук України від 01.10.2010 р. за № 912. У даному документі чітко обґрунтовано необхідність подальшого розвитку системи інклюзивного навчання; визначено мету, завдання та принципи, якими має керуватися освітня галузь у цьому питанні.

Серед шляхів впровадження інклюзивного навчання, як основні було визначено:

- нормативно-правове та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання;
- інституційні зміни, що полягають у запровадженні системної ранньої допомоги та реабілітації дітей з порушеннями розвитку, починаючи від народження, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах інклюзивного навчання з урахуванням побажань батьків (осіб, які їх замінюють); у створенні підрозділів з питань освіти дітей з особливими освітніми потребами, кафедр корекційної освіти (лабораторій) в інститутах післядипломної педагогічної освіти та введення посади методиста з питань інклюзивного навчання тощо;
- модернізацію вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: та очікувані результати [3].

Очікуваними результатами реалізації Концепції є:

- забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, місця їх проживання;
- створення належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в Україні, забезпеченню достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання;
- зміна освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики;
- забезпечення архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування, відповідно до потреб дітей;
- підготовка достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної майстерності;
- забезпечення навчальних закладів, що впроваджують інклюзивне навчання, транспортними засобами, відповідними навчально-методичними, наочними, дидактичними матеріалами, сучасними засобами реабілітації індивідуального та колективного призначення [3].

Наступним етапом щодо реалізації питань, піднятих у попередніх документах, було прийняття Наказу Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. №1224 «Про затвердження положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах». Саме цим документом регламентувалися такі організаційні питання, як:

- умови зарахування учнів до класів інклюзивного навчання;
- наповнюваність та комплектування класів інклюзивного навчання («не більш як 20 учнів, з них: одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку; не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках»);
- основні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями та організації навчально-виховного процесу;
- часові характеристики навчально-виховного процесу;
- критерії визначення навчальної успішності дітей з функціональними обмеженнями;
- матеріально-технічне та фінансове забезпечення таких класів.

Таким чином, саме даний документ визначає організаційно-методичні засади навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів та мету їх створення, а саме – «реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти за місцем проживання, залучення сім'ї до участі у навчально-реабілітаційному процесі з урахуванням особливостей розвитку та потреб дитини, створення передумов для соціальної адаптації, подальшої інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами» [4].

Подальшого свого розвитку ідеї інклюзивного навчання отримали у Постанові Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», де розглянуто такі питання, як:

- забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень такого закладу дітей з вадами опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з вадами зору;
- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

- облаштування кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного для проведення корекційно-розвивальних занять;
- забезпечення відповідними педагогічними кадрами (наприклад – введення посади асистента вчителя, який має брати участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптувати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами) [6].

Таким чином, можемо констатувати, що на даний момент в Україні прийнято ряд документів, що чітко регламентують основні положення інклюзивного навчання. Зокрема, корекційна спрямованість навчально-виховного процесу проявляється у тому, що в індивідуальному навчальному плані кожної дитини з функціональними обмеженнями передбачається від трьох до восьми годин на тиждень для проведення корекційно-розвивальних занять з урахуванням висновку психолого-медико-педагогічної консультації та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку.

Особлива увага відводиться на створення комплексної системи умов, що сприяють успішній адаптації, реабілітації та особистісному становленню дитини з функціональними обмеженнями. У зв'язку з цим розклад уроків для означеної категорії дітей складається з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності протягом дня і тижня та з дотриманням санітарно-гігієнічних вимог). Навчально-виховний процес при цьому здійснюється відповідно до робочого навчального плану, складеного на основі типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затверджених Міністерством освіти і науки тощо.

Окремо у п.6 даного документу, а також у п. 8 розділу III Наказу «Про затвердження положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» визначено осіб, які відповідатимуть, здійснюватимуть та координуватимуть *психолого-педагогічний супровід дітей з функціональними обмеженнями*, що навчатимуться у таких інклюзивних класах.

В межах нашого дослідження нами було проаналізовано сутність та зміст поняття «супровід». Зокрема, у тлумачному словнику С.Ожегова «супровід» визначається як «слідувати разом з ким-небудь, перебуваючи поруч; ведучи куди-небудь або йдучи за ким-небудь» [5]. Відповідно до абзацу 28 статті 1 розділу I Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні», психолого-педагогічний супровід визначається як «системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум» [2].

Відповідно, основними завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивного навчання є:

- актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;
- формування позитивних міжособистісних стосунків учнів з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі внутрішкільної інтеграції;
- організація клубів за інтересами, проведення конкурсів, фестивалів;
- організація проведення заходів, спрямованих на успішну реабілітацію та інтеграцію в суспільство дітей та молоді, що в ньому перебувають;
- консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо;
- забезпечення розроблення та виконання реабілітаційних програм;
- надання різних видів соціальних, юридичних, побутових та інших послуг;

здійснення лікувально-оздоровчих заходів, надання невідкладної допомоги в разі необхідності [4].

Таким чином, аналіз нормативно-правового забезпечення засвідчує, що на сьогоднішній день достатньою мірою регламентовані всі основні аспекти організації навчально-виховного процесу та психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзії. Розроблено ключові положення, що визначають кількісні показники наповнюваності інклюзивних класів та порядок прийому до них дітей; визначено особливості планування навчально-виховного процесу та склад педагогічних працівників. Це все покликано максимально сприяти процесу реабілітації, адаптації та самореалізації дітей з функціональними обмеженнями у соціумі. Проте, на даний момент, проблемними залишаються питаннями не лише низького рівня фінансового та матеріально-технічного забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивними класами. Недостатньо розроблена навчально-методична база (індивідуальні плани, посібники, підручники та інші спеціальні посібники), не вистачає кваліфікованих педагогічних кадрів. Все це дещо уповільнює впровадження у вітчизняну систему освіти ідей інклюзивного навчання, що потребує додаткового вивчення та дослідження в педагогічній теорії та практиці актуальних проблем впровадження інклюзивного навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з функціональними обмеженнями.

Література:

1. Закон України «Про охорону дитинства» // Нормативно-правове забезпечення діяльності центрів соціальних служб для молоді. Частина I. – К.: ДЦССМ, 2003. – С.13-28.
2. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Закон України № 2961-ІУ від 06.10.2005 р./ Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010р. №912 «Концепція розвитку інклюзивного навчання» // <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/pro-ministerstvo/normativno-pravova-baza-diyalnosti-ministerstva>
4. Наказ Міністерства освіти та науки «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» №1224 від 09.12.2010 р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Около 57 000 слов / Под ред. чл. корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» №872 від 15.08.2011р. / Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
7. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009р. №1482-р «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.

*Тетяна Галашко,
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. Коцюбинського,
наук. кер. – канд. пед. наук,
доц. Більська О.В.*

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОРІЄНТИРУ НА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Початок ХХІ століття характеризують як постіндустріальне суспільство, як інформаційне суспільство, як епоху глобалізації, як технократичне суспільство і т.п. Всі ці визначення так чи інакше вказують на те, що століття, яке настає – це століття реформування освіти, і це не випадково. У сучасному світі освіта стає одним із найважливіших факторів, які забезпечують економічний розвиток, соціальну стабільність, розвиток інститутів громадянського суспільства. Саме освіта значною мірою обумовлює завтрашній день планети та світового співтовариства в

цілому. У світовому співтоваристві зростає розуміння ролі освіти як інструмента стійкого розвитку і забезпечення добробуту людей.

Забезпечення якості освіти як складова проблеми забезпечення якості освіти європейського рівня стає все більш актуальною, особливо за умов вступу України до Болонського процесу та набуттям у 2008 році повноправного членства у Європейському реєстрі забезпечення якості вищої освіти (EQAR). Причому ця проблема сьогодні вийшла за рамки лише освітніх, її можна віднести до соціальної та політичної, оскільки питаннями надання якісної освіти стурбоване все суспільство. Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства і держави. За окремими оцінками, проблему якості освіти нині пов'язують з розбудовою нової, інформаційної, цивілізації XXI ст. [2].

Проблема якості шкільної освіти знаходиться зараз в епіцентрі уваги освітян, батьків і суспільства загалом, хоча саме поняття якості освіти у педагогічному мовленні вживається порівняно недавно. Стосовно галузі освіти поняття „якість освіти” з'явилося нещодавно. Ще десятиліття тому у цьому контексті говорили про якість знань, контроль, перевірку, оцінювання, відсоток успішності, відсоток учнів, які вступили до ВНЗ, тобто йшлося про окремі результати початкової діяльності учнів, а не про якість освіти в цілому. Лише на початку XXI століття цей термін з'явився у нормативних і довідникових виданнях.

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [3]; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників. Як зазначає більшість дослідників (Н.В.Москаленко, І.О.Потай, І.А.Шайдур та ін.), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

Поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту [1]. Загалом окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їх дії, поважаючи одночасно їх відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність.

Шляхи підвищення ефективності навчання шукають у всіх країнах світу. В Україні проблеми результативності навчання активно розробляються на основі використання останніх досягнень психології, інформатики та теорії управління пізнавальною діяльністю. Сучасна освіта має готувати людину знань. Це стосується професійної, суспільної, політичної діяльності та побуту. Точніше, в процесі навчання необхідно зробити знання органічною складовою особистості, її сутністю, основою і методологією її поведінки, діяльності, самого життя. Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій, поряд з іншими назрілими перетвореннями, дасть можливість сформуванню людини з інноваційним типом мислення, культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що

стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши таку особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. І одним із засобів підвищення якості освіти є новітні технології навчання.

У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань із врахуванням технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії. Метою використання новітніх технологій навчання є підвищення якості і забезпечення доступності освіти на рівні європейських стандартів.

Сучасні технології навчання головним чином базуються на особистісно-орієнтованому підході, який передбачає не лише урахування індивідуальних особливостей учнів, а й на диференційованому підході до навчання. Більш важливим є те, що цей підхід вимагає визначення власної навчальної мети, усвідомлення особистісної освітньої траєкторії та створення особистого освітнього продукту, який відображає досвід практичної діяльності учня щодо засвоєння ним засобів діяльності, а також його власну творчість. Реалізація сучасних особистісно орієнтованих технологій навчання (методу проектів, колажу, дебатів тощо) передбачає широке застосування методів непрямого управління з використанням індивідуальних, групових та колективних форм організації навчання, підґрунтям яких виступає взаємодія.

Сьогодні метод проектів глибоко укорінився в багатьох школах світу. Запроваджується дана технологія і в окремих Вінницьких школах. У процесі педагогічного спостереження за учнями різних Вінницьких шкіл, ми відзначили кращий рівень засвоєння матеріалу учнями тих класів, де вчителі досить часто й активно використовують проектну технологію. Результати цих спостережень дали нам можливість припустити, що проектна діяльність, особливо колективна, сприятливо впливає на якість засвоєння знань учнів.

Для експерименту ми обрали два класи школи-гімназії № 30, а саме 3-А і 3-Б, з яких 2-А був контрольним, а 2-Б – експериментальним. Експериментом було охоплено 59 учнів. Як метод дослідження рівня знань учнів було обрано тестування. Нами було запропоновано тести, що склалися з 20 запитань закритого типу. Зібравши емпіричні дані по обох класам ми представили їх у вигляді діаграм (рис. 1).



Рис. 1. Рівень якості знань учнів до експерименту

З діаграм видно, що до проведення експерименту якість знань учнів обох класів не мала суттєвої різниці. Різниця у якості засвоєння становила лише 5%. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що діти в обох класах засвоюють матеріал приблизно однаково. Тому, нами було здійснено формувальний експеримент, який полягав в тому, що ми почали працювати з експериментальним класом 3-Б. Основним нашим завданням було впровадження методу проектів протягом навчання учнів 3-Б класу. Через 2 місяці використання методу проектів, було проведено контрольний експеримент, який дав нам чітке уявлення про вплив проектних технологій на рівень якості навчання. Для визначення рівня якості навчальної діяльності було використано тест, аналогічний констатувальному. У тестуванні брали участь учнів 3-А та 3-Б класів. Процедура обробки тестів ідентична описаній вище. Отримані результати представленні на рисунку 2.

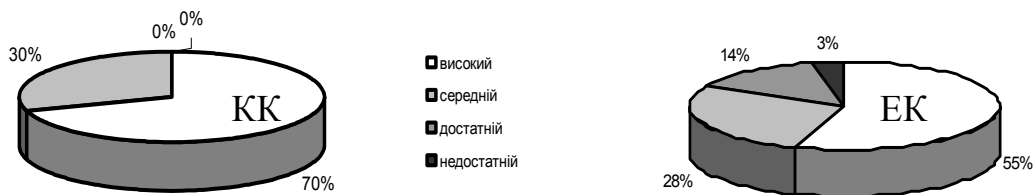


Рис. 2. Рівень якості знань учнів після проведення експерименту

З діаграм видно, що метод проектів суттєво вплинув на рівень якості знань учнів експериментальної групи. Оскільки було виявлено, що рівень засвоєння матеріалу після використання методу проектів для опанування нової теми значно вищий: 70% учнів засвоїли матеріал на високому рівні. У той же час, у класі, де опановували тему з використанням звичайних методів, лише 55% учнів показали гарні результати. Тобто різниця у якості засвоєння знань до експерименту становила лише 5%, а після експерименту – 25%, що засвідчує ефективність використання проектної діяльності як методу опанування новою інформацією. Припускаємо, що використання проектних технологій в 3-Б класі на уроках суттєво вплинуло на отримані нами результати.

Здійснений експеримент з учнями дозволяє припустити, що для того, щоб підвищити якість навчання, слід використовувати такі технології навчання, які б активно залучали учнів до навчальних дій на уроці, робили їх повноцінними учасниками процесу опанування знанням. Оскільки лише тоді, коли дитина буде прямим і активним учасником у навчальному процесі, вона зможе не лише виявити позитивне ставлення і інтерес до предмету, а й зрозуміти важливість предмету. Для молодшого школяра робота над проектом, наповнена різними видами діяльності, має особливе значення, оскільки кожен з них активізує учнів, формує в них самостійність, розкриває природні здібності, збагачує життєвим досвідом, підвищує інтерес до пізнання. Таким чином, можна стверджувати, що створення креативного технологічного навчально-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі впливає на мотивацію навчання учнів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок у майбутньому, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до наукової діяльності, а отже підвищується якість освіти.

Література:

1. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти: Збірник – К.: Парламентське вид-во, 2004.
2. Культурная свобода в современном многообразном мире: Доклад о развитии человека 2004. – М.: Весь мир, 2004.
3. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – Спб., Кострома, 2000.

*Марина Майданюк,
студентка 3 курсу
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.*

ПЕДАГОГІКА ДОБРОТИ ЯНУША КОРЧАКА

Небагато було на землі таких подвижників культури, ім'я яких стало б символом, а життя легендою. Януш Корчак належить саме до них. «Життя Януша Корчака, його подвиг дивовижної моральної сили й чистоти стали для мене натхненням. Я зрозумів: щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддати їм своє серце», - говорив В.О.Сухомлинський.

Він був письменником, лікарем, вченим, вихователем. І в усі сфери своєї діяльності

вносив щось дуже своє – щось піднесено-казкове і водночас відчутно реальне.

Талант видатного педагога органічно злився в ньому з талантом майстра слова. Сьогодні ім'я Януша Корчака відоме в усьому світі як символ самовідданого служіння дітям, їхньому щасливому майбутньому, а отже, – майбутньому людства.

Справжнє ім'я Януша Корчака – Генрік Гольдшміт. Народився він у 1878 році у Варшаві в сім'ї адвоката. Його вважали дивною дитиною: до 14 років грався кубиками. У 15 ним оволоділа жадоба до читання. Януш любив спілкуватися з малечою, але також не цурався розмов з дорослими. Після смерті батька родина втратила матеріальний достаток, і він вимушений був підробляти, даючи приватні уроки, багато часу приділяв самоосвіті.

У 1897 році Я.Корчак вступив на медичний факультет Варшавського університету, на спеціальність педіатрія. У студентські роки він постійно і наполегливо прагнув брати активну участь у громадському житті, допомагаючи тим, хто мав потребу в цьому. У 1903 р. закінчив медичний інститут у Варшаві, працював у дитячій лікарні, де і відбувся його перехід від медицини до педагогіки, хоч лікарем він залишався все життя. Свою педагогічну діяльність Я.Корчак почав в дитячих літніх таборах, де пізнав, за його словами, «азбуку виховної роботи». У 1911 р. очолив створений для єврейських дітей «Будинок сиріт», який став його домівкою.

Перші книги, які принесли Янушу Корчаку літературну популярність, написані для дорослих: соціально-викривальні романи «Діти вулиці», «Дитя салону» (1906), гумористичні оповідання, п'єси для театру. Ще на початку ХХ століття російською мовою було видано кілька книг Корчака, які пізніше виявилися забутими. Серед них – збірка оповідань в гумористичній бібліотеці журналу «Сатирикон», драма «Сліпота» і твори для дітей (повість «Слава», оповідання та нариси з життя світової колонії).

Свої педагогічні погляди Я.Корчак виклав у книзі «Як любити дітей», написаній в роки першої світової війни в прифронтовому військовому госпіталі, де він служив лікарем. Це не учений трактат, а схвильована сповідь педагога, що хворіє душею за улюблену справу. Книга рясніє тонкими психологічними спостереженнями і численними прикладами з власного досвіду автора. Кожен з 85 розділів – ліричний роздум, або ненастирливе повчання: як краще вчинити вихователю в тому чи іншому випадку і чого не слід робити. Корчак гаряче відстоює свою думку. Вихідна теза: «Одна з найтяжчих помилок - вважати, що педагогіка - наука про дитину, а не про людину». Дитина не піддослідний кролик, а людина з багатим і складним внутрішнім світом, з тонкою, вразливою душею. Щоб заслужити її довіру, потрібно до неї ставитися серйозно, поважати її людську гідність [3, 7].

Педагогічним кредо Януша Корчака було – любов до дітей, повага до особистості дитини, тендітне ставлення до її серця. Своєю основною педагогічною ідеєю він вважав пошук прихованих зв'язків між вихованням дітей і нашим майбутнім, між дитинством і зрілим віком.

Педагогічні погляди Я.Корчака формувалися під впливом багаторічних досліджень і досвіду спілкування з дітьми. Він застерігав від неправильного розуміння природи дитини. Дорослі часто неуважні до неї, вважаючи, що в дитини ще все попереду. Вони не вникають у багатогранність її життя і ті прості радощі, які легко їй можна дати. Януш Корчак осуджував лінію поведінки багатьох батьків і педагогів у ставленні до дітей: критикувати, не дозволяти, наглядати, «стояти на сторожі інтересів дитини», адже вона сама «не знає», скільки їй їсти, пити, спати, прогулюватись, грати. Він помічав, що дорослі дуже часто у взаєминах з дітьми бояться доброти, вважаючи, що від дружнього спілкування діти стають нахабними і відповідають недисциплінованістю. Януш Корчак переконував, що дитина – істота розумна, добре знає потреби і складнощі свого життя, а дитячий вік – це довгі важкі роки в житті людини, коли їй потрібні від дорослих, тактовна домовленість, віра в досвід, співробітництво і спільне життя. Він закликав поважати незнання дитини, її сьогодення, розвиток та почуття. Приділяв увагу вивченню дитини, вважаючи це необхідним у виховній роботі. Я.Корчак запровадив педагогіку доброти. Він вважав, що дітей треба вивчати як відмінну, але не більш слабку і бідну організацію по відношенню до дорослих. «Нема дітей, є люди», - переконував

польський вихователь.

Я.Корчак вчив ніколи не нехтувати повсякденними дрібними справами, незначними зусиллями волі і розуму, вчив прощати. Він відмічав три стадії духовного розвитку: набуття віри, усвідомлення Батьківщини, виховання любові до людини. На його думку при проходженні цих трьох стадій кожною людиною – це є шлях до кращого суспільного ладу.

У нього взагалі все народжувалось з рефлексії, гарячого почуття реального життя, повної радості і болю, які забезпечували йому живий зв'язок з людьми. Теорія і практика – вільний і постійний зв'язок науки з поезією, творчої уяви з реальним світом. Я.Корчак ніколи не намагався створити закінчену теорію розвитку дитини. Він діяв в плані здійснення виховних ідеалів, розкриваючи і затверджуючи в дітях можливості саморозвитку, закладені в них природою.

Високо цінував колектив, але як результат самодіяльної творчості особистостей. Він говорив: «Особистості створюють колектив, а колектив виховує особистості, які перетворюють вигляд колективу. Колектив повинен бути вільним, творчим, духовно об'єднаним, не насильницьким. Колектив – спосіб виховання у дитини почуття любові і співчуття» [3, 13].

Я.Корчак не створював системи, але створював певні ідеї, які не визнавали догм. Основний зміст його вчення: виховання без краси, без любові є мертвим, і при всій своїй науковості позбавлене перспектив. Він відмовлявся ділити дітей на категорії, бо виникала стіна, яка заважала спілкуванню. Своїми методами Я.Корчак випередив епоху, в яку жив. В своїх працях він рідко використовує слово «діти», а частіше «дитина» – підкреслюючи індивідуальне виховання дитини. До всіх (хворих, брудних і вередливих) підходив зі своєю педагогікою любові і співчуття. Він підмічав у дитини найменші схильності, і дійшов висновку, що виховання – це процес постійного пізнання дитини і розвитку її природних здібностей.

У себе в притулку ввів дитяче самоврядування, як метод педагогічного впливу на кожну дитину, пробудження її суспільної активності. Я.Корчак навчав терпінню, вчив дітей підкоряти собі свої почуття. Основа зразкової дисципліни – сім'я, вчитель, суспільство, і кожна з них готує до наступного, а результат залежить від попередніх обставин.

Діти мають право на власну думку, і навіть на протест. У притулку, Януша Корчака діти виховували дітей, вчинки оцінювалися однолітками: «Дитячий суд – суд без покарань».

«Якщо хтось провинився, краще за все його пробачити. Якщо він винний, то за незнанням, а коли дізнається, чому винний, то не повторить такого. А як повторить, то тому, що відразу важко виправитися» [1, 57]. Повчання тільки заважає, треба терпляче чекати. Дитина не терпить примусу, у покаранні дитини – корінь зла. Педагог вважав, що у поганій дитини є право залишитися собою. Діти довіряли Корчаку більше, ніж іншим, він вірив в їх відвертість, вчив, що щаслива людина любить оточуючих, а нещаслива - звинувачує у своїх невдачах інших.

Любов до дітей багатогранна. Крупська любила дітей дбайливо, Гайдар – весело, Макаренка – вимогливо, Сухомлинський – ніжно, Корчак – сумно. Коли діти виростили і йшли з Нашого Дому, Януш Корчак говорив їм: «Ми даємо вам одне – тугу за кращим життям, якої поки немає, але яка буде» [3, 9].

Вся педагогічна філософія Корчака у відповідях на головне питання вихователя: чому вчити? що дати дитині? які цінності? Януш Корчак відповідає: дайте їй одне – прагнення до кращого життя; заразьте її своєю тугою – загальнолюдською тугою! – за кращим життям. Туга, прагнення – це різні переклади одного й того ж слова, варто зазначити, що мова йде не про особисте життя, а загальне – про життя людства, про життя взагалі. Людина, яка прагне до кращого життя народу – це Людина.

Ось як точно говорив Януш Корчак: «Ми не даємо вам Бога, бо кожен з вас повинен сам знайти його у своїй душі. Не даємо Батьківщини, бо її ви повинні знайти працею свого серця і розуму. Не даємо любові до людини, бо немає любові без вибачення, а прощення є тяжка праця, і кожен повинен взяти його на себе. Ми даємо вам одне, даємо прагнення до

кращого життя за правду і справедливість. І може бути, це прагнення приведе вас до Бога, Батьківщини і Любові» [2, 5].

У цих словах визнання: кращого життя немає, воно далеко. І впевненість: воно буде. І найточніше визначення: це життя по правді і справедливості. Ігор Неверлі, секретар і біограф Я.Корчака, сказав дуже влучно: «Для нього майбутнє – не стільки інший, кращий лад, скільки інша, більш досконала людина» [3, 7].

Усі заслуги Януша Корчака важко перелічити. В організації різнобічної діяльності немало підказали видатному педагогу самі діти. Він вважав, що навчався в них, йшов за ними, але найбільше за все – любив їх, був відданий їм до останніх днів життя. У газових печах Треблінки загинули Януш Корчак, його найближча помічниця Стефанія Вільчинська та 200 дітей. Останній запис в своєму щоденнику видатний педагог зробив 4 серпня 1942 р. У Польщі його прекрасне життя і мученицька смерть оточені легендами. На фасаді колишнього «Будинку сиріт» укріплена меморіальна дошка: «Тут жив і самовіддано працював вихователь дітей, директор Януш Корчак. Загинув смертю героя, замучений гітлерівськими фашистами...». За тридцять років свого існування «Будинок сиріт» дав путівку в життя декільком тисячам вихованців.

Його педагогічні ідеї і сьогодні є дуже актуальними. Його методи виховання, які спрямовані на виховання повноцінної особистості, на виявлення і розвиток вроджених талантів дитини, на становлення дитини, як повноцінної, соціально-активної одиниці, мають застосовуватися і застосовуються сьогодні. І як же можна дійсно казати про виховання без любові до дитини, без уважного і тендітного ставлення до неї, до її душі! Потрібно також відмітити ту увагу, яку Я.Корчак приділяв значенню колективу у вихованні, самоуправлінню в цьому колективі. Ідею Я.Корчака про створення «Суду без покарань» сьогодні вважають досить таки перспективною, такою, яка діє, і дає дуже гарні результати. Щодо літературної спадщини Я.Корчака, то нею й до тепер захоплюються у всьому світі. Його приклад самовідданої любові до дітей та служіння своїй справі надихає педагогів виховних закладів працювати, «віддаючи своє серце дітям».

Література:

1. Камищенко Н.П., Ільченко Ж.О. Життя віддане дітям [Про Януша Корчака] // Початкова школа. – 1993. – № 9.– С. 56-58.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1979. – 471с.
3. Корчак Я. Як любити дітей. – К.: Знання, 1976. – 158с.

Наталія Богданець-Білокаленко,

Київ, Україна

Київський університет імені Бориса Грінченка,

канд. пед. наук, доцент

ВАЖЛИВІСТЬ ВНЕСКУ ЯКОВА ЧЕПІГИ У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ

Педагогічна і громадська діяльність педагога, вченого, психолога Я.Чепіги відбувалася у складний перехідний період 1917-1920 років. Ідея національної школи, виховання впиралася в нерушиму стіну радянської і комуністичної освіти, що позначилося на світоглядних і концептуальних тенденціях педагогічної науки.

Безперечно, реформаторські зміни торкнулися і Я.Ф.Чепіги. Але він намагався не втрачати власного стилю у науково-педагогічних працях, які відтворювали таку проблематику: національна школа, морально-психологічні особливості виховання, самовиховання педагога, творчо-пізнавальні аспекти виховання дитини, національне

оточення і роль мовного розвитку, трудове виховання тощо. Численні статті професора педагогіки публікувалися в журналі «Світло» та інших часописах.

Особливого розквіту підручникотворення для Я.Чепіги набирає в період 20-х років, коли і вся його науково-педагогічна діяльність була сповнена активної праці в культурно-освітніх установах. Так, протягом другої половини 20-х років Я.Чепіга займається справами Держнаукаметодкому. Йому доводиться багато писати «на замовлення» різних методичних вказівок до дня 1-го травня, жіночого свята 8 Березня, але головним для його душі, вільної і творчої, було написання підручників, укладання читанок, букварів, збірників для дітей, методичних посібників для дорослого населення.

У 20-ті роки розвиваються ідеї комплексного навчання в школах України. Я.Чепіга негативно ставився до комплексної системи навчання, критикував її, віддаючи перевагу класно-урочній системі. Тому його підручники, створені для початкової школи в ці роки, були спрямовані на проведення саме уроків читання та навчання грамоти.

У 1921 р. виходить читанка «Веселка» для першого року навчання.

Спробуємо детальніше заглибитися в науково-ідейні, композиційні та навчально-виховні особливості згаданої читанки «Веселка» (1921р.) Складається із шести розділів, які мають назви: I-ий «Осінь. Зима»; II-ий «В хаті. Сім'я»; III-ій «Навколо хати»; IV-ий «В селі й за селом»; V-ий «Товариство і приятелювання»; VI-ий «Природа в казках, оповіданнях, байках і віршах».

Виходячи тільки з назв розділів, можна зробити припущення, що це цікавий підручник про виховання у дітей естетичного сприймання довколишнього світу, почуттів любові і приязні, доброти у ставленні до близьких людей. У читанці відсутні будь-які політичні мотиви, багато казок – улюбленого дитячого жанру художньої літератури.

Усі книжки, підручники, видані Я. Чепігою та його спілниками по духу після 1923 року дещо відрізнялися тематикою та змістом не з вини авторів-упорядників, а через соціально-політичні причини. З 1923 р. починають діяти накази Головоцвиху «Про заходи щодо українізації шкільно-виховних установ», «План українізації установ соціального виховання», декрет Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету та Ради Народних Комісарів про заходи забезпечення рівноправності мов і про підмогу розвитку української мови.

Ці документи були видані згідно рішення XII з'їзду РКП (б) про коренізацію з метою українізації громадських установ, підприємств, а також шкільних закладів. В одному з документів вказувалося, що в закладах для дітей, де діти української національності, запровадити навчання всіх предметів українською мовою укомплектувати, відповідно такі школи учительськими кадрами, які володіють українською мовою. Йшлося і про підручники – придбати достатню кількість підручників та інших книг українською мовою, «з числа тих, що ухвалив Головоцвих» [2, 2].

І хоч розширялася мережа шкіл і вищих навчальних закладів, де навчання відбувалося українською мовою, ідейно-виховний зміст підручників не відповідав українському, національно-патріотичному вихованню. Тексти, поміщені в підручниках, відображали Велику Жовтневу Соціалістичну революцію і її «успішну» перемогу, прославляли Країну Рад і комуністичні ідеали. Слабкими тексти були і в художньо-естетичному вираженні, здебільшого мали інформативно-описовий характер.

Тому читанка Я. Чепіги «Промінь» (1926 р.) відрізнялася від «Веснянки». На другій сторінці було помічено: «Державний Науково-Методологічний Комітет НКО УСРР по секції соціального виховання дозволив до вжитку як підручник в установах Соцвиху».

Складалася нова читанка з восьми розділів, але вони вже не були такими лагідно-промовистими, співзвучними з дитячим світосприйманням, як у читанці «Веселка». Я.Чепіга не хотів кривити своєю ширістю і намагався упорядкувати розділи, а відповідно і тексти таким чином, щоб не виходити за рамки вимог державних інструкцій, але щоб і дитина отримувала пізнавально-виховне збагачення. Розділи мали назви на зразок «День пам'яті Шевченка і Лютнева революція» (сьомий розділ), «Сільськогосподарські роботи і початок весни» (четвертий) та інші.

Цей підручник змістовно нагадує підручник природознавства, а скоріше, – інтегрований підручник із читання. Автори до текстів не вказані, лише подекуди можна натрапити на такі, як Г.Косинка, В.Поліщук та ін. Відсутність авторів спонукає думати, що більша частина матеріалів підручника написана Я.Чепігою на основі компіляції текстів з книжок природничого характеру.

У тому ж 1923 р. була впорядкована, а 1924 р. опублікована його читанка для дорослих «Шляхом життя». Упорядниками були, крім Чепіги, Б.Якубовський та Г.Іваниця. Вони поклали на цей підручник великі дидактично-пізнавальні можливості. У передмові зазначали: «Ця хрестоматія не може бути історично-літературною, бо систематичну історію літератури ні з наукового, ні з педагогічного погляду ще не можливо давати трудовій школі. Але виразно встає необхідність дати школі яскраве розуміння органічного зв'язку літературного розвитку з розвитком соціально-політичного життя, навчити в явищах літератури бачити явища соціальні» [1, 209].

Зацитований фрагмент передмови засвідчує певну заідеологізованість підручника. Очевидно, тексти скомпоновано так, щоб у явищах літератури виховувати явища соціальні (комуністичні) тощо.

У 1928 році Я.Чепіга у співавторстві з Л.Єгоровою та В.Павловським підготував «Рухому хрестоматію української сучасної літератури».

У вступі автори роз'яснювали необхідність рухомої хрестоматії. Вона обґрунтовується недостатньою кількістю шкільної літератури, відсутністю потрібних підручників у бібліотеках. Перевага рухомої хрестоматії від звичайної полягала в тому, що в ній друкувалися тексти в повному обсязі.

Характерною композиційно-новаторською ознакою щодо впорядкування рухомої хрестоматії було те, що переважна кількість творів друкувалася вперше. Твори супроводжувалися короткими змістовними біографічними або автобіографічними нарисами, які допомагали підліткам в інформаційному представленні письменницьких імен, пояснювали деякі мовно-стилістичні форми слів і виразів. Після художніх текстів подавалися спеціальні завдання, що активізували мислення школярів.

Відомо, що у першій половині 30-х років Яків Чепіга працював науковим співробітником секції методики навчання дорослих в УНДПі. У цей період він написав цілу низку методичних посібників для вчителів початкових класів, які склалися переважно з методичних порад та розробок дидактичних проблем. Назвемо деякі з посібників: «Методика усної лічби та вправи у перших групах семирічки» (1930), «Методика навчання в трудовій школі першого концентру» (1930), «Читання й робота над книжкою в першому концентрі політехнічної школи» (1932), «Методика роботи з підручником математики» (1933), «Методичні поради до роботи з читанкою першого класу» (1934) та інші.

Книжки навчального характеру Я.Чепіга писав співзвучно тогочасним поглядам підручникотворення. Будучи активним захисником теорії трудової школи, він вважав, що підручник повинен давати відповіді на внутрішні пошуки школяра, бути другом і радником, а особливо ж – культурно-виховним джерелом поширення світогляду учня та поглиблення його знань.

Посібники та підручники Яків Феофанович створював на теоретичному підґрунті праць про підручникотворення. Однією з головних умов створення підручника є написання його рідною для дитини мовою.

Аналізуючи роль підручника для учня початкової школи, педагог Я. Чепіга звертає увагу на малюнки в навчальних книжках. Роль малюнка має виховне призначення. Дітям потрібно пропонувати посильні завдання: описати малюнок у довільній формі, скласти речення на задані опорні слова з малюнка, відповісти на запитання вчителя. Існує багато видів роботи з малюнком. Особливо – розвивальних вправ з мови. Малюнок часто може правдивіше розкрити певне явище життя аніж словесні методи навчання та виховання. Малюнок Я.Чепіга називає засобом, який достовірно розвиває думку, почуття і мову дитини.

Отже, Яків Чепіга вважав доречним і необхідним поміщати в підручниках для дітей малюнки, художньо виконані, чіткі й не перевантажені зайвими образами, відповідати темі та мати національний колорит, близький і зрозумілий дитині.

Видатний учений і педагог дотримувач певних правил щодо змісту і komponування підручника, вважав: підручник має бути легким і доступним, простим у плані інформації, не обтяжливим енциклопедичністю. Підручник повинен містити необхідний для учня матеріал, а не охоплювати «вся і все». Роль бібліотек – зацікавити підручником, викликати пошану до книжки та збудити інтерес учня до прочитання. Зокрема, Чепіга писав: «Старе навчання не рахувалося з потребами життя і інтересами дітей, воно мало певний метод, певний обсяг знань і набивало дитячі голови не цікавим, не потрібним дитині для даного моменту знанням» [3, 68].

Підручники та посібники Я.Ф.Чепіги стали значним внеском у розвиток української освіти в першій чверті ХХ ст. і були фундаментальною основою створення книжок для національної школи на майбутні часи.

Всі книжки Я.Чепіги є предметом дослідницької праці сучасних педагогів, учених і психологів, тепер і в майбутньому.

Література:

1. Іваниця Г., Чепіга Я., Якубовський Б. Шляхом життя. Читанка для 6-7 груп трудової школи, робфахів, шкіл для дорослих і т.п. Ч.І. Видання друге. – К.-Х., 1924. – 211 с.
2. Про заходи щодо українізації шкільно-виховних установ // Радянська школа. – Х., 1923. – ч. 2. – С. 133-135.
3. Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання. – К.: Час, 1922. – 82 с.
4. Чепіга Я. Веселка: Перша читанка після букваря. – К.: ДВУ, 1921. – 128 с.
5. Чепіга Я. Промінь. Читанка. Рік другий. – Харків: ДВУ, 1926. – 88 с.

*Юлія Фурдига,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Голюк О.А.*

СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Демократичні перетворення і соціальні зміни в українському суспільстві зламали систему традиційного шкільного виховання. Стало очевидно, що нова соціальна реальність принципово змінює механізм людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, що актуалізує проблему соціалізації дитини, впливу соціального середовища на формування особистості і зокрема, молодшого шкільного віку.

Процес соціалізації став об'єктом наукових пошуків досить давно й має західне походження. З цією проблемою пов'язані імена Г.Тарда, Г.Гітінгса, Е.Дюркгейма, Т.Парсонса, Ч.Кулі, Дж.Г.Міда, А.Маслоу, К.Роджерса, А.Оллпорта та ін. Предметом їхніх досліджень стали особливості та механізми взаємозв'язків суспільства й людини, а результатом – різні теорії соціалізації й погляди на роль особистості в цьому процесі.

У вітчизняній науці питанням соціалізації та впливу соціального середовища на особистість останнім часом приділяється багато уваги. Це відображено в змісті навчальних посібників, у публікаціях та дослідженнях. Серед українських учених зазначеною проблемою займаються А.Капська, І.Зверева, С.Савченко, С.Харченко, В.Оржеховська, М.Лукашевич, Н.Заверико та ін. Розглядаючи процес соціалізації під різними кутами зору, науковці доходять висновку, що в сучасних умовах він потребує спеціально організованих заходів з боку держави, навчальних закладів, громадськості. Актуальним залишається й

питання ефективності роботи вчителя школи I ступеня в контексті створення умов для успішної соціалізації дитини.

У XXI столітті процес формування особистості визначається діалектичною єдністю об'єктивного і суб'єктивного, спадкового і соціального, матеріального і духовного, цілеспрямованого і стихійного, позитивного і негативного. Серед основних чинників цього процесу можна виділити вплив природного середовища та соціального оточення, суб'єктів суспільного та сімейного виховання, самовиховання, предметно-практичну діяльність та спілкування.

Середовище як фактор соціалізації і виховання особистості характеризується багатогранністю, якісною різноманітністю та протистоянням формувальних впливів. Якщо брати до уваги, що саме соціальне середовище визначає спосіб життя, під впливом якого формуються установки, цінності та стереотипи підростаючого покоління, то стає очевидним акцентування на цілісності середовища як сукупності умов, які забезпечують людині як реалізацію її вітальних потреб, так і задоволення потреб соціальних, що сприяє самоутвердженню, самореалізації, формуванню соціальної зрілості [5, 136].

Потенційні можливості навколишнього середовища слід уміло використовувати вчителю початкової школи в процесі виховання дітей, оскільки саме під впливом середовища відбувається соціалізація особистості. Зазначимо, що соціалізація – процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин. Через неї відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. Її мета – допомогти дитині адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання, знайти шляхи найефективнішого самовизначення. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду в діяльності та спілкуванні [2, 28].

Вплив середовища на формування особистості здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою вона у процесі активного ставлення до соціального середовища здатна сприйняти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. У взаємодії з навколишнім світом дитина є активною, діяльною істотою. У діяльності – навчальній, трудовій, побутовій – виявляються і розвиваються її природні можливості, вона набуває нових фізичних і духовних якостей, знань та умінь, формується її свідомість. Важливою умовою ефективного розвитку особистості у діяльності є її активність, яка виявляється у рухах (сприяють фізичному загартуванню), пізнанні навколишньої дійсності (сприяє інтелектуальному розвитку), спілкуванні (дає змогу набутти морального досвіду поведінки, визначити своє місце в колективі, вміти підкорятися і керувати іншими), впливі на оточення й на саму себе (самовиховання). На кожному віковому етапі розвитку переважає певний вид діяльності: ігрова (у дошкільному віці), навчальна (у шкільному віці), трудова (у дорослих).

Неоціненний внесок в розробку зазначеної проблеми здійснив С.Шацький. Педагогічний процес він порівнював з “дитячим царством”, де вільно розвивається природа дитини, а педагог виступає в ролі друга, товариша. С.Шацький намагався хоча б тимчасово ізолювати дітей від несприятливих впливів середовища. Однак розуміння того, що це зробити неможливо, привело його до ідеї про необхідність забезпечити активну педагогізацію середовища існування дитини, використати всі засоби суспільства, щоб допомогти самовизначенню особистості. У своїх вихідних теоретичних підходах він керувався положенням про те, що розвиток людини у взаємодії і під впливом оточуючого середовища, є не що інше як процес її соціалізації і самореалізації в тому суспільстві, в якому вона живе. Соціалізація проходить як в процесі стихійної взаємодії людини з оточуючим середовищем і неорганізованого впливу на неї різних обставин життя, так і у відносно спрямованому суспільством процесі впливу на ті чи інші категорії людей, а також в процесі цілеспрямованого створення умов для розвитку людини і виховання. С.Шацький віддавав перевагу вивченню дітей як представників певного соціокультурного середовища. Він вказував, що вплив середовища на дитину проявляється у всіх видах її роботи: в дитячих зошитах, при розв'язуванні нею задач, в почерку, словах, виразах, на кінець, у тому опорі,

який вона виявляє у ставленні до матеріалу, що вивчається в школі, у всій її поведінці [3, 73]. Тому педагог повинен прагнути зрозуміти дитину у контексті її оточення, не вириваючи її з середовища, але постійно підвищуючи її педагогічний потенціал. У цьому проявились своєрідність і самотність педагогічних підходів С.Шацького.

Через теоретичну і практичну діяльність педагога проходить також ідея дитячої праці в контексті соціалізації особистості. Осмислюючи місце праці в дитячому житті, він дійшов думки, що в ранньому віці праця повинна бути пов'язана з мистецтвом та грою. Але чим старшою стає дитина, тим серйозніше вона повинна ставитись до трудової діяльності. Праця, гра, мистецтво – ці три елементи дитячого життя невіддільні один від одного і є обов'язковою умовою соціалізації і розвитку особистості дитини [1, 37].

Видатний педагог серед кола важливих проблем виділяв питання самоврядування школярів, виховання як організацію життєдіяльності дітей, в тому числі проблеми лідерства в дитячому співтоваристві. Головне завдання школи, на думку С.Шацького, полягало в залученні дитини до культурних досягнень людства. Освіта, стверджував педагог, повинна бути спрямована на формування людини, здатної самоудосконалюватися і удосконалювати своє оточення. Він вважав, що школа повинна проводити роботу з оточуючим середовищем, щоб підтримувати його позитивні впливи і боротися з негативними.

Важливим положенням концепції С.Шацького було переконання, що джерело розвитку дитини знаходиться не в генетичних задатках, а в тому соціальному і економічному середовищі, в якому протікає її виховання. Він виходив з припущення, що фактором, який визначає поведінку людини є “соціальна спадковість” – норми, традиції, які передаються з покоління в покоління. Великого значення надавав соціально-педагогічним дослідженням.

Справжня школа, на думку С.Шацького, повинна розвивати дитину цілісно в процесі трудової, естетичної, розумової, фізичної та соціальної діяльності. У взаємодії один з одним різні види діяльності сприяють і різнобічному розвитку особистості. Найважливішою метою виховання С.Шацький вважав проектування процесу розвитку особистості учня, що дозволило б з року в рік розширювати простір його культури, висувати перед ним нові завдання, привчаючи до всього доходити самостійно [4, 123].

Вивчення і аналіз педагогічної спадщини С.Шацького, а також сучасної науково-педагогічної літератури з проблематики дослідження дозволяють стверджувати, що важливою функцією вчителя початкової школи є створення умов для успішної життєдіяльності дитини в загальноосвітньому закладі; створення умов для саморозвитку та самореалізації учнів, їхньої успішної соціалізації в суспільстві.

Отже, вчитель-класовод створює умови для ефективного цілісного виховного процесу, процесу становлення особистості кожної дитини, аналізує характер впливу на дитину, координує навчальну діяльність кожного вихованця та всього класного колективу, самовизначення, самовиховання та саморозвиток дитини, формування класного колективу, розвиток творчих можливостей вихованців, взаємини між учасниками виховного процесу.

У сучасній школі відсутня жорстка регламентація діяльності вчителя, йому надається можливість творчості за винятком нормативно-правового забезпечення. Він сам обирає свою позицію, зміст та засоби, установлює стиль і тон взаємин з учнями, використовуючи при цьому різні організаційні форми. Але все це можливо тільки за тієї умови, коли він чітко знає мету виховної діяльності, уміє правильно визначити для себе та для колективу виховні завдання.

Завдання, які ставить перед собою вчитель школи I ступеня, можна розділити на чотири типи. Перша група завдань може бути названа соціальними завданнями. Це перш за все захист дитини, включення дитини в систему соціальних зв'язків, взаємодія із сім'єю, дитячими громадськими організаціями з метою створення оптимальних умов для розвитку особистості та формування її індивідуальності.

Друга група завдань – діагностико-етичні. Для того, щоб правильно організувати систему виховної роботи з класом, вчитель повинен знати своїх вихованців, їх особливості, особистісні якості.

Третя група завдань може бути названа моральними завданнями. Вони пов'язані з орієнтацією дитини на критерії добра, зла, постановку дітей у ситуацію вибору, конкретизацію моральних критеріїв у певних життєвих ситуаціях.

Четверта група завдань індивідуально-практичного характеру. До них можна віднести вибір ефективних педагогічних технологій роботи з учнями, планування своєї роботи, контроль та корекцію діяльності, педагогіку рефлексії, емпатію.

Виходячи з визначених завдань, основні напрямки та зміст діяльності вчителя-класовода з дітьми молодшого шкільного віку можуть бути наступними:

- сприяння створенню сприятливих психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку особистості дитини;
- здійснення роботи щодо організації та розвитку життєздатного класного колективу;
- здійснення допомоги учням у навчальній діяльності;
- активна співпраця з батьківською громадськістю;
- взаємодія з дитячими громадськими організаціями;
- сприяння формуванню в учнів здорового способу життя;
- постійне підвищення власного професійного рівня.

Таким чином, враховуючи принципово нові умови життєдіяльності дитини молодшого шкільного віку, від вчителя школі I ступеня вимагається суттєве корегування підходів до організації виховання і соціалізації учнів, які мають бути спрямовані на формування морально-етичного, особистісно-розвивального, соціально відкритого устрою шкільного життя.

Література:

1. Івашенко К.В. Педагогічні погляди С.Т.Шацького на виховання підростаючого покоління // Вісник Черкаського університету. – Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2008. – Вип. 132. – (Серія «Педагогічні науки») – С. 35-41.
2. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – 128 с.
3. Шацкий С.Т. Школа для детей или ребенок для школы // Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1980. - Т. 2. - С. 71-85.
4. Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни // Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1980. - Т. 2. - С. 122-130.
5. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. - М.: Народное образование, 1997. - 281 с.

Олександра Омельчук,

Вінниця, Україна

студентка 3 курсу

ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського

наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г.

ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА АДАПТАЦІЮ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В СОЦІУМІ

У нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціальної адаптації. Система виховання та освіти вимагає суттєвих змін методик, цінностей та змісту підготовки нової генерації до життя [14, 18]. Проблема адаптації в соціумі дітей молодшого шкільного віку є актуальною і потребує зі сторони психологів, учителів і батьків значних зусиль для її розв'язання.

Поняття “адаптація” (термін виник у другій половині XVIII ст.) – одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

Адаптація (від лат. *Adapto* – пристосовую) – одне з центральних понять біології. Механізми адаптації підвищують стійкість організму до перепадів температури, до нестачі кисню, змін тиску й інших несприятливих впливів середовища. Адаптація – динамічний

процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі “організм – середовище” виникають значні зміни.

Термін “адаптація” широко застосовується як теоретичне поняття в психології, педагогіці, освітній практиці.

Адаптація – пристосування дитини до умов та вимог нового середовища. Її результатом є пристосованість як особистісна характеристика, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля. Термін “шкільна адаптація” став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов’язують відхилення в навчальній діяльності – утруднення в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптивності повинне бути спрямоване на усунення причин, що її викликають. Адаптація висуває високі вимоги до власних сил дитини.

Можна говорити про адаптацію біологічну, психологічну, соціальну. Адаптація *біологічна* – пристосування організму до фізичних умов (температури, тиску, вологості, освітлення, запахів, звуків та змін у власному організмі). Адаптація *психологічна* – пристосування дитини як особистості до існування у соціумі згідно з його вимогами та власними потребами, мотивами та інтересами. Здійснюється шляхом освоєння норм і цінностей суспільства. У цьому сенсі актуалізується проблема формування у дитини пристосованості до життя як здатності бути придатною до повноти проявів, відповідною вимогам життя. Адаптація *соціальна* – інтегративний показник стану дитини, який відображає її здатність адекватно сприймати навколишню дійсність, ставитися до людей, подій, вчинків, спілкуватися, вчитися, працювати, відпочивати, регулювати поведінку відповідно до сподівань інших [9].

Соціальна адаптація (адаптивна діяльність) містить сукупність усіх видів діяльності, що відбуваються одночасно. З одного боку, це зумовлене орієнтувальними потребами пізнання змін у предметній діяльності, встановлення з цією метою необхідних емоційних контактів і відносин, а також оцінювання на підставі цього особистої та суспільної значущості змін, що відбулися. З іншого боку, це здійснювана в діалектичній єдності з оцінковою діяльністю (та на її основі) корекція поведінки особистості та її предметної діяльності, пов’язаної з перетворенням навколишнього середовища. За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціальної адаптації молодших школярів.

Адаптація молодших школярів є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки дитини: біологічного, психологічного та соціального при визначальній ролі останнього. Адаптація є діяльністю, спричиненою змінами у взаємодії дитини із навколишнім середовищем. Ця діяльність пов’язана з оптимізацією взаємодії дитини із середовищем. Оптимізація відбувається за допомогою виконуваної на основі оцінювання характеру змін корекції поведінки дитини та навколишнього середовища. Бачимо, що адаптація є складовим елементом механізму соціалізації, що відбувається як сукупність адаптацій до різноманітних життєвих ситуацій, під час яких нагромаджується соціальний досвід, засвоюються норми та цінності. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід, полегшує подальшу соціалізацію дитини.

Термін „соціалізація” використовується нині дуже широко, однак однозначного його тлумачення не існує. В одних випадках соціалізацію розуміють як щось подібне до процесу виховання, в інших – як формування особистості, а ще в інших – як соціальну адаптацію. Так, М.Ільчиков і Б.Смирнов вважають соціалізацію „багатогранним процесом становлення і розвитку людини як в онтогенезі, так і в філогенезі, шляхом прилучення людей до всіх елементів матеріальної і духовної культури суспільства через пізнання, спілкування і практичну діяльність, відповідні механізми передачі соціального досвіду з метою формування людини для її нормального функціонування в суспільстві” [4]. Багато авторів визнають основними інститутами соціалізації систему навчання і виховання. Вони вважають, що „виховання є провідним і

визначальним початком соціалізації. Ядро виховання визначає процес передачі нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта” [5].

Л.Божович вважає, що процес соціалізації є активним і цілеспрямованим управлінням формування людської особистості, яке здійснюється під контролем виховання [1]. На думку М.Лукашевича та І.Матюші, соціалізація – це не тільки процес навчання індивіда соціальним ролям, але й обов’язково процес взаємовпливу [5; 6]. Взаємодія людини з соціальним середовищем забезпечує їй активне входження в соціум, готовність до прийняття самостійних рішень в ситуації вибору, схильність впливати на середовище, змінюючи його або змінюючи себе. В.Войтко вважає, що “соціалізація – найвищий щабель у розвитку біологічної та психологічної адаптації людини до навколишнього середовища, оптимальне входження індивіда в соціальне оточення, знаходження свого місця в цьому оточенні, максимальне сполучення потреб і інтересів суспільства і кожного члена” [2].

Загалом процеси виховання й соціалізації відбуваються паралельно і водночас незалежно одне від одного, хоча обидва спрямовані на становлення особистості. Але за своєю суттю вони різні. Виховання – це цілеспрямований процес, а соціалізація – процес стихійний. Виховання, яке здійснюється в сім’ї і школі, може припинитися на певний час, а соціалізація триває безперервно.

У процесі соціалізації дитина засвоює цінності, переконання, суспільно схвалені форми поведінки, які необхідні їй для нормальної життєдіяльності в колективі. Тобто – люди вчать жити і діяти спільно. Через контакти, взаємини дитина починає правильно сприймати й оцінювати себе та інших. Саме в процесі соціалізації вона збагачується досвідом попередніх поколінь, всотує, вбирає все те, що потрібно саме їй – тобто вона стає особистістю.

Реалізується процес соціалізації переважно через наслідування та ідентифікацію, організацію соціальної діяльності, систему контролю і стимуляції. Соціалізація здійснюється на базі розвитку таких потреб, як потреба в емоційному контакті, в психологічному захисті, афіліації, самооцінці тощо. Незадоволення цих потреб у школі, в колективі однолітків може негативно позначитися на соціалізації дітей.

В ході соціалізації дитина грає як пасивну роль (засвоєння соціального досвіду, сприймання цінностей тощо), так і активну (вироблення певної системи орієнтацій, настановлень тощо). Соціалізація немислима без активної участі самої людини в процесі засвоєння соціального досвіду і культури. Л.Божович вважає, що коли процес соціалізації відбувається стихійно, некеровано, то немає жодної гарантії, що він спрямовуватиметься на засвоєння кращих, а не гірших взірців. “В ідеалі соціалізована людина, – наголошує А.Мудрик, – повинна бути схильна якоюсь мірою протистояти якщо не суспільству, то тим або іншим життєвим обставинам. Однак ми повсюди зустрічаємо людей повністю соціалізованих, фактично розчинених в соціумі, не готових і не здатних до такої активності, яка потрібна для протистояння середовищу, впливу на нього” [7].

Саме тому на сучасному етапі розвитку соціальних стосунків однією з найважливіших проблем є розвиток комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Вікова категорія дітей обрана не випадково. Наступний етап у житті дитини – підлітковий вік, коли одним з домінуючих чинників розвитку є навичка спілкування. Освоєння елементів комунікативної культури в молодшому шкільному віці дозволить дітям успішніше реалізувати свій потенціал, а отже – успішніше соціалізуватися.

Необхідність роботи щодо вдосконалення комунікативних навичок молодших школярів пов’язана з загальними завданнями демократизації і гуманізації освіти, з вимогами сучасного етапу реформування системи освіти; з потребою в розробці технології формування комунікативних навичок у молодших школярів, що дозволяє встановити максимально ефективні взаємини з навколишнім світом.

Теоретичні основи формування комунікативних умінь особистості у філософському аспекті розглядалися в працях А.А.Бодалева, А.А.Брудно, Л.С.Виготського, І.А.Зимової, М.С.Кагана та ін. Деякі автори ототожнюють поняття “спілкування” і “комунікація”, розуміючи під ними “процес передачі і прийому інформації, усвідомлений і неусвідомлений

зв'язок". Однак більшість вчених, які досліджують міжособистісні відносини, розрізняють поняття "спілкування" і "комунікація".

Комунікація – це спілкування, передача інформації в людському суспільстві [10, 434]. Вона передбачає повідомлення партнерами один одному якогось певного обсягу нової інформації та достатню мотивацію, що є необхідною умовою здійснення комунікативного акту. З позиції діяльнісного підходу до спілкування комунікація – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений потребами у спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Розвиток комунікативних навичок молодших школярів безпосередньо залежить від рівня розвитку активного та пасивного словникового запасу, розвитку вміння будувати речення, висловлювання різних видів. Розвиток комунікативно-функціональної компетенції – важлива ланка в соціальній адаптації дитини, оскільки, удосконалюючи свої комунікативні вміння, школяр зможе подолати свій страх перед необхідністю довести та відстояти свою думку у гуманний спосіб з повагою до гідності власної та співрозмовника, а в подальшому буде більш успішний у встановленні контактів з оточуючими людьми.

Орієнтація сучасної педагогіки на гуманізацію освітньо-виховного процесу висуває в число актуальних проблем створення оптимальних умов розвитку особистості кожної дитини, її особистісного самовизначення. Особливо гостро ця проблема назріла стосовно молодших школярів, оскільки, за даними психолого-педагогічних досліджень, процес особистісного розвитку і самовизначення дітей даного віку останнім часом утруднений. Це обумовлено незрілістю їх емоційно-вольової сфери, відставанням у формуванні системи соціальних відносин, вікової ідентифікації, проблемами сімейного виховання. Ситуація сучасного шкільного навчання вимагає від дитини активного вирішення нових складних комунікативних завдань: організації ділового спілкування учнів один з одним і з учителем. Тому дуже важливо розвивати в дитини високі форми спілкування з дорослими і однолітками, що складе передумову формування нового типу взаємовідносин між учителем і учнем, між однокласниками.

Розвиток комунікативних можливостей людини в сучасному суспільстві стає надзвичайно актуальною проблемою. Удосконалення наукових технологій призвело до зростання потреб суспільства в людях, які могли б ставити і вирішувати завдання, пов'язані не тільки з сучасністю, але і майбутнім. Потреба у спілкуванні – одна з найголовніших у житті людини. Вступаючи в відносини з навколишнім світом, ми повідомляємо інформацію про себе, натомість отримуємо відомості, які цікавлять нас, аналізуємо їх і плануємо свою діяльність в соціумі на основі цього аналізу. Ефективність цієї діяльності часто залежить від якості обміну інформацією, що в свою чергу забезпечується наявністю необхідного і достатнього комунікативного досвіду суб'єктів відносин. Чим раніше освоюється цей досвід, чим багатший арсенал комунікативних засобів, тим успішніше реалізується взаємодія. Отже, самореалізація і самоактуалізація особистості в соціумі безпосередньо залежить від рівня сформованості її комунікативної культури.

Вивченню впливу рівня комунікативної компетентності на адаптацію школярів в соціумі був присвячений експеримент, проведений на базі 4-А класу ЗОШ № 22 м. Вінниця. Експеримент мав на меті виявлення стану сформованості комунікативних умінь та навичок у учнів, взаємозв'язку між рівнем сформованості комунікативно-функціональної компетенції і успішною соціалізацією дітей та методів і прийомів, ефективних у роботі над формуванням у дітей здатності користуватися мовою у спілкуванні. В рамках експерименту проведено психолого-педагогічне дослідження з використанням методик визначення рівня розвитку мовлення ("Визначення поняття", "Визначення пасивного словникового запасу", "Склади речення") та методик діагностування рівня соціальної адаптації ("Діагностика шкільної мотивації", "Сформованість внутрішньої позиції школяра" та "Мотиваційна готовність") [8].

Згідно результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень встановлено рівні розвитку мовлення молодших школярів та їх показники: низький (дитина не в змозі дати

точне визначення поняття, скласти асоціативний ряд, поєднати слова в реченні), середній (учень (учениця) дає не зовсім точні визначення поняття, може поєднати в асоціативний ряд декілька слів, із запропонованих слів складає декілька речень), достатній (дитина виконує більше 50 відсотків завдань з визначення понять, складання слів в асоціативний ряд, складання речень із запропонованих слів), високий (учень (учениця) виконує правильно в повному об'ємі завдання з визначення поняття, складання асоціативного ряду, складання речень із запропонованих слів).

Встановлено також рівні та показники адаптації дітей в соціумі: низький (відсутність шкільної мотивації (перевага ігрових мотивів); небажання дотримуватись дисципліни, байдуже або негативне ставлення до товаришів і вчителів; оцінка ставлення до себе зі сторони оточуючих в школі, в родині, на вулиці як негативне або відчужене) та високий (позитивне ставлення до школи за чітко вираженою внутрішньою мотивацією; усвідомлення необхідності дотримання дисципліни, доброзичливість до товаришів і педагогів; дитина оцінює ставлення до себе зі сторони оточуючих в школі, в родині, на вулиці позитивно).

Узагальнені дані діагностики розвитку мовлення четвертокласників представлені у підсумковій діаграмі.

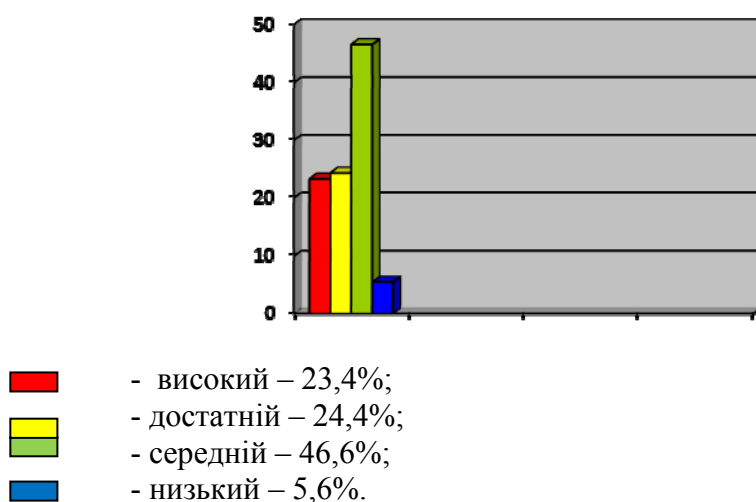


Рис. 1. Узагальнені дані щодо рівня розвитку мовлення учнів 4-А класу

Отримані дані свідчать про те, що майже половина дітей володіє середнім рівнем розвитку мовлення, друга половина (47,8%) досягли високого та достатнього рівня, однак деяким дітям (5,6%) властивий низький рівень розвитку мовлення.

Важливим аспектом дослідження було проведення діагностики адаптації (дезадаптації) дітей в соціумі. Узагальнені дані експерименту, представлені в підсумковій діаграмі, дають змогу побачити, що у переважній більшості молодших школярів соціальна адаптація проходить успішно і лише кожен четвертий потребує психологічної та педагогічної корекції.

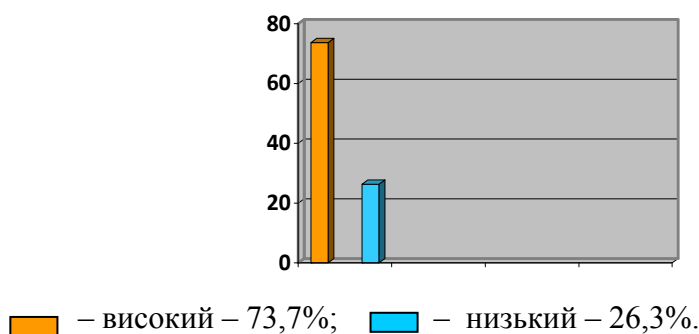


Рис. 2. Діагностика адаптації (дезадаптації) в соціумі учнів 4 класу.

Узагальнені дані щодо співвіднесення рівня розвитку мовлення учнів 4-А класу та адаптації школярів в соціумі свідчать, що учні, які володіють високим та достатнім рівнем розвитку комунікативних навичок, досягли високого рівня адаптації в соціумі. Учні з низьким рівнем соціальної адаптації володіють низьким та середнім рівнем розвитку мовлення.

Варто зауважити, що значна частина дітей володіють середнім рівнем розвитку мовлення, маючи водночас пасивний словниковий запас високого рівня. Тому саме функціональний аспект комунікативної компетенції потребує посиленої уваги, комунікативно-діяльнісного підходу, спрямованого на формування в учнів здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації.

Високі пізнавальні можливості дітей відповідають високому рівню адаптації дітей в школі та сформованості внутрішньої позиції школяра. Але маємо гостру проблему щодо адаптації дітей в соціумі. Четверокласники адаптувалися до шкільного життя, та за стінами школи починаються проблеми, розв'язувати які належить самостійно і лише шляхом взаємної згоди і поваги інтересів усіх.

Розв'язання цих проблем можливе в умовах безпосередньої взаємодії психологів, вчителів, батьків та молодших школярів. Ми повинні спрямовувати нашу діяльність на підвищення ефективності процесу формування комунікативно-функціональної компетенції, на накопичення досвіду спілкування дітей. Здійснене дослідження, спрямоване на виявлення зв'язку функціонального аспекту комунікативної компетенції з загальною культурою і соціальною адаптацією молодших школярів, не вичерпує всіх аспектів проблеми, яка є значущою і багатогранною і передбачає подальшу розробку таких питань як:

- розширення технологічного аспекту вивчення умов формування у молодших школярів комунікативно-функціональної компетенції, апробація нових методів та прийомів розвитку мовлення;

- розширення спектру навчальних предметів, вивчення стану формування комунікативно-функціональної компетенції на уроках та в позаурочний час.

Якщо навколишнє середовище виявляє до дитини вимоги, а вона важко адаптується в силу особистісних чи вікових особливостей, то може розвинути відчуття соціальної, психічної і соматичної напруги, а це загроза дезадаптації. Щоб захистити і підтримати дітей молодшого шкільного віку, необхідно усвідомлювати важливість не лише функцій постачальника інформації для розуму, а й оберега, на якого можна покластися, на якого дитина може розраховувати у плині життя. Підтримка дорослого – важливий гарант гармонійного входження дитини у життя.

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1968.
2. Войтко В.І. Методологічні проблеми соціалізації молоді. – К., 1976.
3. Деякі питання психологічного супроводу навально-виховного процесу: Методичні рекомендації. - Івано-Франківськ, 2003.
4. Ильчиков М.З. Социология воспитания. – М.: ИМПИЭ, 1996.
5. Лукашевич Н.П. Социология воспитания. – К.: МАУП, 1996.
6. Матюша І.К. Особистість і колектив як цілісна гармонійна система (психолого–педагогічний аспект). – К.: ІЗМН, 1997.
7. Мудрик А.В. Социализация и „смутное время“. – М.: Знание, 1991.
8. Психодіагностика дітей молодшого шкільного віку: Посібник для самостійної роботи студентів / Укладач Г.М.Ніщук. - Вінниця: ВДПУ, 2008. - 36 с.
9. Психологічний словник / За ред. В.І.Войтко. – Київ, 1982.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М.Пентилюк. - К.: Ленвіт, 2003.

*Тетяна Оцабера,
Вінниця, Україна
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Більська О.В.*

ТЕОРІЯ РОЗВ'ЯЗКУ ВИНАХІДНИЦЬКИХ ЗАДАЧ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Характерна риса сучасного світу – інтернаціоналізація суспільного життя, розвиток інтеграційних процесів, що охоплюють економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту. У той же час зберігаються багатовікові традиції різних культурно-історичних типів суспільства, різних цивілізацій. Природно тому, що найбільш інтенсивно інтеграція здійснюється в рамках геополітичних регіонів, які об'єднують країни з відносно подібними умовами історичного розвитку і з більш-менш аналогічної соціально-політичною структурою. Серед цих регіонів перше місце за масштабами і глибині інтеграції, безперечно, займає Західна Європа.

Європейська орієнтація України вносить свої корективи в процес реформування освітянської галузі. Відповідно до світових стандартів, з молоді сьогодні потрібно виховувати всебічно розвинену, креативну особистість, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. На сьогодні існує значна кількість технологій та методик розвитку творчого потенціалу людини. Усі вони спрямовані на реалізацію закладеного у людині потенціалу до творчої самореалізації. Однією з найбільш потужних систем виховання творчого начала у людини вважаємо теорію розв'язування винахідницьких задач (ТРВЗ), яка дозволяє не тільки „виявляти і вирішувати творчі задачі у різних сферах знань, але й розвивати творче мислення, якості творчої особистості” [6, 24].

Ідея основоположника ТРВЗ – Генріха Саулович Альтшуллера – полягає в тому, що творчості можна вчити так само, як і іншим видам людської діяльності. Дійсно, адже творчість – це створення чогось нового. Але якщо пізнати закономірності, за якими це нове з'являється, то їх можна навчитися застосовувати – а значить, навчитися “обчислювати” нове, тобто винаходити [1, 79]. Цю ідею передає назва однієї з перших книг Генріха Саулович – “Творчість, як точна наука” [2]. Автор теорії розв'язання винахідницьких завдань Г.С.Альтшуллер приділяв значну увагу не тільки методам вирішення творчих завдань, але й вихованню творчої особистості. Його книга для дітей “І тут з'явився винахідник” чотири рази видавалася російською мовою, вона перекладена на молдавську, англійську та інші мови.

Роботу над створенням ТРВЗ Альтшуллер почав в 1946 році. Спочатку всі його розробки були спрямовані на інженерну творчість, проте не випадково перша публікація з теорії з'явилася в журналі “Питання психології”. Книги Генріха Саулович Альтшуллера, написані живою цікавою мовою, надихнули тисячі людей на творчу роботу, допомогли повірити в себе. Поступово теорія стала підтримуватися громадським рухом, стали з'являтися громадські інститути ТРВЗ, школи, у 1990 році невеликим тиражем вийшов перший професійний журнал ТРВЗ. У 1989 р. У межах громадського руху ТРВЗ була утворена Міжнародна Асоціація ТРВЗ [6, 24].

Все більшу популярність отримує теорія в економічно розвинених країнах. Перший європейський ТРВЗ-конгрес відбувся в січні 1999 року в Австрії. На сьогоднішній день відбулося вже кілька конференцій в країнах Європи та США. Ряд університетів європейських країн, Японії та США вводять ТРВЗ в свої навчальні програми. Книги з теорії розв'язку винахідницьких задач видані і продовжують видаватися в США, Великобританії, Японії, Швеції, Голландії, Фінляндії, Німеччині, Ізраїлі та в інших країнах. Причому все частіше авторами книг стають зарубіжні фахівці, які отримали освіту з ТРВЗ в своїх країнах.

Сьогодні тих, хто майстерно володіє ТРВЗ можна зустріти у США, Європі, в Японії, Південній Кореї, Китаї, Ірані, В'єтнамі. На сьогоднішній день десятки найбільших

високотехнологічних компаній світу включили ТРВЗ до корпоративної політики. У числі корпорацій, які інтенсивно використовують напрацювання Г.С.Альтшуллера, найбільші компанії США, Європи та Японії: Samsung, Siemens, Alcoa, Procter & Gamble, Unilever, Xerox, Energizer, Gillette, Honda, Nestle Purina, Nippon Chemi-Con, General Electric, Toshiba та інші. Intel, наприклад, навчила прийомам ТРВЗ вже більше тисячі співробітників своїх підрозділів в усьому світі. Навчанням спеціалістів таких компаній ТРВЗ займаються спеціалізовані фірми: GEN3 Partners (США), Ideation International (США), CREAX (Бельгія), IWINT (Китай) і «ТРИЗ-профі» (Росія).

У 1976 році в Мінську була заснована школа ТРВЗ (нині – Центр ОТСМ-ТРВЗ технологій) В.М.Цуриковим з метою підготовки кадрів для проекту “Винахідлива машина”. За час свого існування Центр ОТСМ-ТРВЗ технологій є некомерційною організацією і об'єднує фахівців з ТРВЗ, що працюють в різних областях застосування теорії Г.С.Альтшуллера, а саме: наукові дослідження, інженерна діяльність, організація і проведення рекламних та виборчих компаній і, звичайно ж, сфера освіти: від дитячого садка до студентів вузів.

Мінська школа ТРВЗ активно співпрацює з колегами – провідними фахівцями з ТРВЗ з міст і країн колишнього СРСР: Біла Церква, Севастополь, Сімферополь (України), Гомель (Білорусь), Москва, Санкт-Петербург, Новосибірськ, Ульяновск, Челябінськ (Росія), Елгава (Латвія) та ін. Центр має великий інформаційним фондом по різних аспектам використання ТРВЗ. Постійно ведуться в Центрі дослідження та розробка технологій навчання дозволяють підтримувати досить високий рівень освіти з ТРВЗ.

На даний час основним напрямком діяльності мінської школи ТРВЗ є реалізація проекту “Джонатан Лівінгстон”, присвяченого сприянню реорганізації системи освіти і переведення її в русло розвитку творчих здібностей дітей починаючи з трирічного віку. У межах проекту “Джонатан Лівінгстон” регулярно проводяться заняття з дітьми та педагогами міста Мінська та інших міст СНД. Створено кілька базових майданчиків з підготовки педагогів дошкільників. Курси із ТРВЗ технологій читається майбутнім педагогам протягом чотирьох років у якості основного навчального предмета. Здійснюється інформаційна підтримка експериментальних майданчиків в різних містах колишнього СРСР.

Фахівці Центру ОТСМ-ТРВЗ технологій з 1994 року ведуть постійну рубрику із ТРВЗ-педагогіки у провідному білоруському журналі для педагогів початкової школи – “Пачатковая школа”. В інших періодичних виданнях публікують окремі статті та інтерв'ю у білоруській пресі, по кабельному телебаченню одного з районів Мінська виходять спеціальні телевізійні передачі присвячені ТРВЗ-педагогіки, педагогічні бібліотеки Мінська забезпечуються новинками літератури за новим педагогічним напрямком. Робота Центру не обмежується тільки білоруським регіоном. Семінари відбуваються і на території СНД і за його межами, постійно обмінюючись досвідом з випускниками та викладачами центру, що живуть і працюють за кордоном.

Формування в Україні відкритого демократичного суспільства, вільного від ідеологічних установок, з правом на власне розуміння світу і свого місця в ньому вимагають від кожної особистості уміння мислити. Таке вміння закладається з раннього дитинства і безпосередньо пов'язане із системою освіти.

Чітко і коротко ідеал освіти майбутнього сформулював доктор А.Урбанські, віце-президент Американської асоціації вчителів: “в основі викладання має лежати навчання мислення” [8]. На думку професора МГУ, психолога І.Ільєсова, “найважливіший момент у цьому навчальному процесі – перехід від переважно неререфлексивного до усвідомленого оволодіння і володіння розумовими прийомами і операціями” [4]. У новій техніці навчання матеріал повинен вводитися не як описовий, а “як такий, що містить реальну проблему”. А для цього потрібна “методологія розв'язання проблем”, - вважають В.Болотов, заступник міністра освіти Росії, і Джоді Спіро, професор Колумбійського університету. І додають: “У новій системі навчання ... фокус уваги викладача зміщується від отримання правильної відповіді до розуміння того, яким чином цю відповідь отримано” [5].

У пошуках технологій, які могли б забезпечити “навчання мисленню”, педагогіка

звернулася до методів, що застосовуються інженерами для вирішення технічних і наукових завдань і проблем. Методи ці чисто практичні, їх поява викликана гострою потребою саме в тій сфері виробництва, в якій творчий процес є частиною щоденної роботи. За основним принципом пошуку рішення ці методи можна розділити на дві групи: методи перебору варіантів (мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів та інші) та алгоритмічні методи на основі ТРВЗ. Як відомо, методи перебору варіантів, активізуючи психічні процеси, мають дуже незначним навчальним ефектом. Тому зупинимося на можливостях ТРВЗ.

Головна привабливість ТРВЗ полягає в тому, що в ній практично відсутні інтуїтивні варіанти пошуку рішення, а основний наголос перенесений на свідомі операції мислення. ТРВЗ створювалася як стратегія мислення, яка дозволяла б кожному добре підготовленому спеціалісту свідомо і цілеспрямовано отримувати гарні винахідницькі результати. Отже в педагогіці ТРВЗ може бути використана з метою формування культури творчого мислення як усвідомленого, цілеспрямованого і керованого процесу мислєдїяльності [7].

ТРВЗ-педагогіка, успішно вирішує завдання проблемного та розвивального навчання і може стати наступним етапом розвитку педагогічних систем. Формулювання функції штучного об'єкта вводить учня в світ реальних потреб, для задоволення яких був створений конкретний об'єкт, надає знанням практичний характер і стає природною вихідною точкою до необхідності вивчення законів природи, які лежать в основі принципу дії даного об'єкта. Використання системного підходу як інструменту для аналізу ситуацій та об'єктів дозволяє виявляти зв'язки між елементами, організувати інформацію і формулювати висновки, формуючи навички такого вміння.

Основою творчого мислення є уява. Для цього до ТРВЗ уведений спеціальний комплекс вправ для розвитку творчої уяви. Ці вправи спрямовують процеси усвідомленої обробки та засвоєння інформації, виробляючи навички активної творчої мислєдїяльності. Вправи зі створення образів, оповідань, метафор пропонують роботу з найбільш творчим матеріалом – мовою, активізують і збагачують словник, навчають вільному володінню словом, скорочують розрив між думкою і вмінням її висловити.

Наявність в структурі ТРВЗ як матеріалу, що містить реальну проблему, так і методів усвідомленого оволодіння розумовими операціями і прийомами дозволяє застосовувати ТРВЗ в якості методологічної бази для розвитку мислення і створення розвиваючих програм. Розвиток ринкових відносин обумовлює випереджаюче процес технологічного розвитку, прогнозування якісних (удосконалення) і кількісних (попит) складових. Цим вимогам відповідає ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких задач, створена Г.С.Альтшуллером, що успішно застосовується і розвивається його учнями в Росії, Америці, Японії, Франції та інших країнах і регіонах.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. – Москва: Альпина Бизнес Букс, Альпина Паблшерз, 2008. – 410 с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Советское радио, 1979. – 379 с.
3. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. – М.: Московський робочий, 1973. – 133 с.
4. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы //Директор школы. – 1995. - № 1. - С. 67-73.
5. Ильясов И. Критическое мышление: организация процесса обучения //Директор школы. - 1995. - № 2. - С. 50-55.
6. Макрїдіна Л.О. Технологія творчості ТРВЗ //Управління школою. – 2003. – № 32(44). – С. 24 - 26.
7. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2000. – 432 с.
8. Урбански А. Начало с учетом конца... или какой может быть система образования через десять лет //Директор школы. – 1994. - № 4. - С. 79-87.

*Тетяна Чорна,
Вінниця, Україна
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Більська О.В.*

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Згідно Національної доктрини розвитку освіти [4] одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту є поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї. Загалом дане явище є світовою тенденцією інноваційного розвитку освітніх систем, оскільки сьогодні якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства.

В усьому світі зростає увага до якості освіти. Формування системи забезпечення якості освіти, заснованої на єдиних стандартах рекомендаціях, свідчить про виникнення справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, що має посилити привабливість європейського простору освіти. Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їх дії, поважаючи одночасно їх відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність [2, 10].

Особливої гостроти проблема якості освіти набуває в ранньому віці: рівний старт є запорукою успішного навчання учнів в школі та забезпечення держави висококваліфікованими кадрами у майбутньому. Як і будь-який науковий об'єкт, проблема забезпечення якості освіти молодших школярів потребує вивчення певного комплексу категорій і понять, що зумовлюють її теоретичну розробку, обґрунтування та впровадження в практичну діяльність.

У педагогіці [2] поняття “якість” – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті. У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [5]; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників.

В Європі історично сформувалась “англійська” модель якості освіти, яка базується на внутрішній самооцінці академічної спільноти, і “французька” модель, що ґрунтується на зовнішній оцінці навчальних закладів з погляду його відповідальності перед суспільством [1, 9]. Проте в кожній країні існують свої підходи до забезпечення й оцінки якості освіти.

Освіта в Англії відома на весь світ неперевершеною якістю освіти і всебічного розвитку дітей в середніх школах. Разом з тим суспільство і влада постійно працюють над вдосконаленням освіти в Англії. Французька система освіти вважається однією з передових у світі. Якість освіти контролюється на державному рівні Міністерством освіти і досліджень у Франції. Якість освіти в Німеччині підвищується з кожним роком: закуповується нова техніка, впроваджуються новітні технології навчання. Якість освіти у Швеції контролюється Міністерством освіти, досліджень і культури та створеною ним комісією. З кожним роком Міністерство освіти працює над вдосконаленням і підвищенням якості освіти [2, 6-9].

В Україні результативній складовій кожної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти визначено державні вимоги до навчальних досягнень учнів, які відповідають структурі предметних компетентностей (учень знає, розуміє, застосовує, виявляє ставлення, оцінює). З метою визначення відповідності освітнього рівня випускників

початкової школи вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та готовності школярів навчатися в основній школі здійснюється державна підсумкова атестація. Відповідно до чинного законодавства підсумковій атестації підлягають результати навчальної діяльності учнів 4-х класів з української мови (мови і читання) та математики.

Контроль за навчальними досягненнями молодших школярів забезпечує зворотній зв'язок між учителем і учнями. Змістом контролю є виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів, які структуровані у програмах, і представлені у вимогах до здійснення контролю і оцінювання за предметами. Об'єктами контролю у процесі початкового навчання є предметні компетентності: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення.

У початкових класах застосовуються методи: *усної* перевірки (бесіда, розповідь учня); *письмової* перевірки (самостійні і контрольні роботи, твори, перекази, диктанти, графічні завдання тощо); *практичної* перевірки (дослід, практична робота, спостереження, заповнення таблиць, побудова схем, моделей, перфокарт тощо). Відносно новим є використання *тестових завдань*, які є стандартизованим засобом перевірки, який цілеспрямовано і економно у часі може кількісно виявити, що учень знає і вміє.

З метою визначення освітнього рівня випускників початкової школи вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та готовності школярів навчатися в основній школі здійснюється державна підсумкова атестація. Відповідно до чинного законодавства підсумковій атестації підлягають результати навчальної діяльності учнів 4-х класів з української мови (мови і читання) та математики. Саме ці предмети були обрані нами для перевірки рівня якості підготовки учнів початкових класів. Щоб визначити якість підготовки сучасних молодших школярів, ми здійснили обстеження 48 учнів двох 4 класів навчального закладу "НВК: ЗОШ І-ІІІ ст. - гімназія № 30 ім. Т.Шевченка" вінницької міської ради.

Контроль знань з української мови здійснювався нами у тестовій формі закритого та відкритого типу, яка передбачала перевірку мовленнєвих умінь учнів (зокрема: будувати речення, зв'язні тексти, висловлювати міркування, власну думку за допомогою різних мовних засобів), а також практичне застосування мовних знань з фонетики, лексики, граматики, орфографії тощо, відповідно до державних вимог щодо рівня навчальних досягнень учні із зазначеного предмету. Завдання мали практичне спрямування і передбачали застосування теоретичних знань з мови та вміння школярів зорієнтуватися у способі їх виконання. Результати обстеження дітей представлені на рисунку 1.

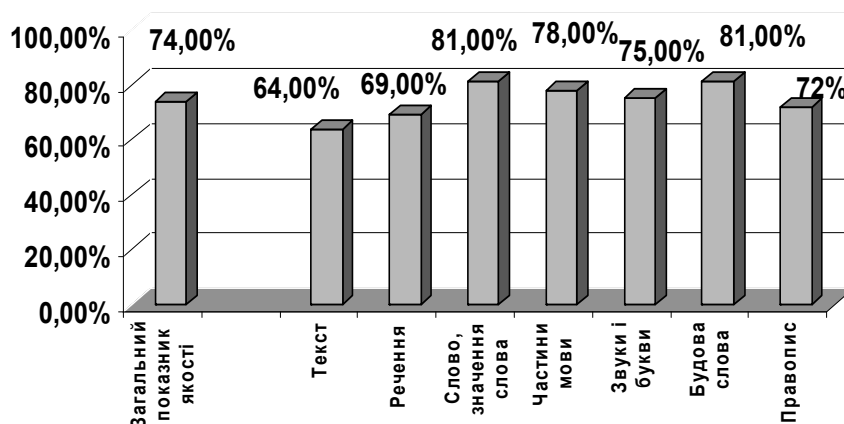


Рис. 1. Якість знань з української мови (за окремими змістовими лініями).

Контролю з читання підлягали навчальні досягнення учнів 4-х класів, окреслені такими змістовими лініями Державного стандарту початкової загальної освіти: елементарна обізнаність учнів з колом дитячого читання; літературознавча пропедевтика; усвідомлення жанрової специфіки творів; смисловий і структурний аналіз тексту; виконання творчого

завдання на основі прочитаного. Результати обстеження учнів представлені на рисунку 2.

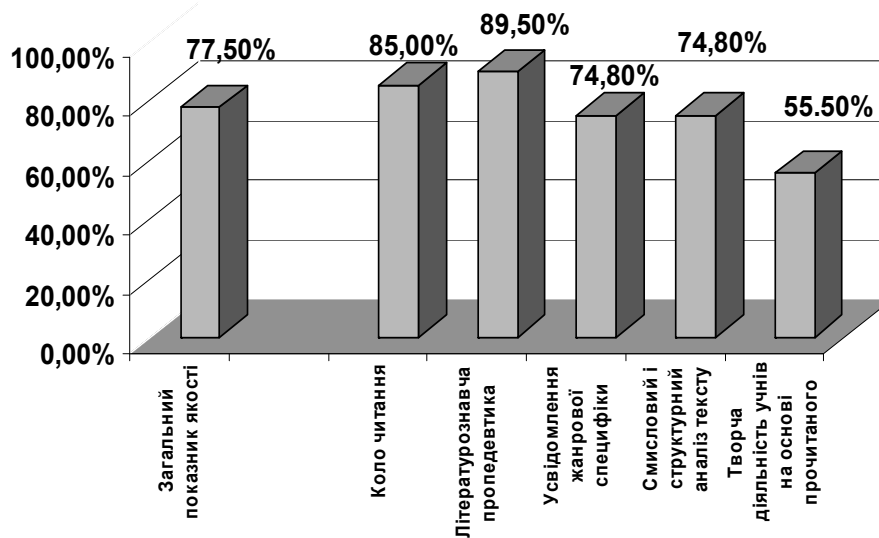


Рис. 2. Якість знань з читання (за окремими змістовими лініями).

Зміст контролю знань з математики відповідав програмовим вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за змістовими лініями. Результати обстеження учнів представлені на рисунку 3.

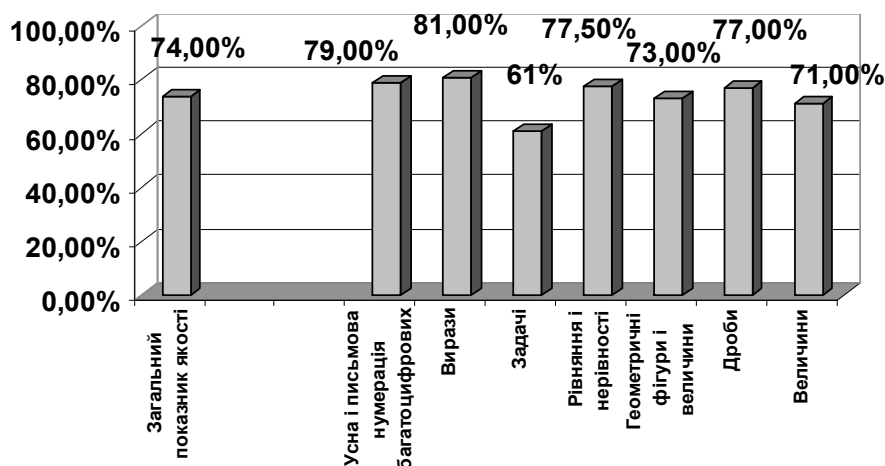


Рис. 3. Якість знань з математики (за окремими змістовими лініями).

Аналіз результатів тестування учнів дав можливість зробити висновки, що загальнонавчальні вміння і навички обстежених учнів 4-х класів з української мови та математики сформовані на достатньому рівні (за 12-бальною шкалою – 9 та 8,7 балів). Учні початкової школи набули фундаментальних знань і можуть їх впевнено відтворити. Водночас, їм важко пристосувати знання до ситуації з реального життя, інтерпретувати дані, порівнювати, встановлювати зв'язки, використовувати одержані знання для розв'язання нових задач, проблем.

Час освітніх реформ змінює підходи до освітньої діяльності: євроінтеграційні процеси стають невід'ємними і бажаними в освіті України. А вчителю випадає роль менеджера в освітньому просторі. Він має відчувати попит освітнього ринку і бути конкурентоспроможним партнером. Дослідження якості підготовки молодших школярів надасть можливість контролювати успішність використання тих чи інших технологій, вносити зміни у навчальний процес свідомо, відслідковуючи їх вплив на якість освіти дітей.

Література:

1. Зайчук В.О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики // Педагогіка і психологія. - № 4. - 2007. – С. 9.

2. Ляшенко О.І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти // Педагогіка і психологія. – № 1 (46), 2005. – С. 5-12.
3. Максимова В.Н. Качество образования как тенденция европейской интеграции // Освіта в Україні та за кордоном. - № 12. - 2008. - С. 7-13.
4. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти: Збірник – К.: Парламент. вид-во, 2004. – С. 23-28.
5. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – Спб., Кострома, 2000. – 78 с.

*Ганна Лаврентюк,
Вінниця, Україна
студентка 2 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук Колосова О.В.*

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ ДЕМОКРАТИЧНИХ КРАЇНАХ

В умовах трансформації політичної системи України зростає роль і значення громадянської освіти підрастаючого покоління, результатом якої має бути нова політична культура, компетентна участь населення у державних та громадських справах. Серед молоді спостерігається небезпечно для соціальної стабільності зростання бездуховності, зневаги до моральних та правових норм, антисоціальної поведінки, споживацької психології, зневір'я в позитивні перспективи розвитку нашої країни [1, 23]. Саме громадянській освіті належить найбільш відповідальна роль у здійсненні соціалізації особистості.

Європейський вибір України означає необхідність критичного осмислення і творчого використання досвіду європейського суспільства, особливо у сфері освіти. Саме аналіз навчально-виховних процесів у країнах Європи може допомогти виокремити найважливіші зразки прийнятні для нашого суспільства досвіду сучасних демократичних країн у вирішенні багатьох проблем у сфері громадянської освіти.

В якості основних напрямків громадянської освіти зарубіжні вчені виділяють політичне виховання, правове навчання, виховання поваги до прав людини та відповідальності перед суспільством, екологічна освіта та виховання культури міжнародного спілкування. Слід зазначити також, що в умовах одностайного визнання усіма державами ролі громадянської освіти підходи до місця останньої в школах варіюються.

Так, в деяких зарубіжних країнах викладання знань та розвиток вмінь відбувається через впровадження окремого предмету “Громадянознавство”. Зміст дисципліни “Громадянознавства” у Франції зосереджено на правилах демократичного життя, політичних та адміністративних інститутах, місці Франції у світі. Як окремий предмет “Громадянознавство” також викладається і в початковій школі Бельгії (в частині французької спільноти (1 год. на тиждень)). В програму для початкової школи включені такі теми, як: “Основні правила життя в суспільстві”, “Повага до себе та інших, почуття автономії і відповідальності”, “Визнання прав інших, рівність рас і статі, повага до особистості”, “Символи Республіки: Маріанна, прапор, Марсельеза, день 14 липня” тощо [3, 212].

В більшості інших країн ідея “Громадянської освіти” реалізується шляхом включення блоків знань з громадянознавства до інших навчальних дисциплін (Велика Британія, Данія, Норвегія, Нідерланди, Фінляндія, тощо). Освіта з прав людини в зарубіжних країнах зазвичай передбачає формування знань, навичок, цінностей та громадянської участі. Ядро знань, як правило, включає: основні категорії прав людини, права та обов'язки (ідея прав пов'язана із відповідальністю перед іншими, перед суспільством та людством в цілому); основоположні міжнародні декларації та конвенції з прав людини; інформацію про видатних діячів та основні події в історичній боротьбі за права людини; матеріали про різні форми

несправедливості та дискримінації (расизм, геноцид та ін).

Громадянську освіту, педагоги Великої Британії, вважають однією із найважливіших передумов розвитку сучасного суспільства, основна мета якої – формування громадянськості як важливої і необхідної якості особистості. Громадянськість охоплює внутрішню свободу і повагу до державної влади, почуття самоповаги та культуру міжнаціонального спілкування.

У Норвегії “громадянська освіта” охоплює предметний матеріал для 1-6 класів, який розглядається у процесі вивчення історії рідного краю, географії, природничих наук і суспільствознавства. До програми внесено розділ “Народність саамі”, в процесі вивчення якого учні знайомляться з культурою та історією саамського народу, у них формується почуття поваги до цієї народності, що проживає на території Норвегії. Програма також включає такі розділи як: “Наше тіло і здоров’я” (пропаганда здорового способу життя), “Використання навколишнього середовища” (формування екологічної культури), “Повсякденне життя і співпраця серед людей” (розвиток вмінь співпрацювати, здатності до самооцінки), “Спілкування, драма, картини й засоби інформації” (розвиток творчих здібностей). До основних завдань громадянської освіти у Норвегії відносять наступні: забезпечити учнів різнобічними знаннями про себе, сім’ю і довкілля; історію й життя в суспільстві, природні ресурси і географію; надати інформацію про взаємозв’язок природи, суспільства; сприяти здобуттю різноманітного досвіду, почуттю впевненості у власних здібностях; сприяти розвитку уваги та критичного мислення; закладення основи, що потрібна для прийняття рішень та відповідальності [3, 217]. Серед методів, що застосовуються під час навчально-виховного процесу, перевага надається інтерактивним (дискусії, вільне висловлювання думок, захист особистих і колективних прав).

До основних завдань громадянської освіти Німеччини педагоги відносять: засвоєння політико-правових знань і навичок взаємодії, а також формування системи потреб і установок особистості, які б відповідали цінностям демократичного суспільства. На практиці активно застосовуються політичні ігри (“Якщо б я був президентом протягом тижня”, “Якщо б я був директором школи”).

В США розроблені національні стандарти суспільствознавства, які спрямовані на засвоєння учнями цінностей американського суспільства, формування громадянських якостей. Канадські програми та підручники включають тематику багатокультурної спадщини. За допомогою посібників учні вчать розробляти “Кодекс школи”, працюють у “Клубі правозахисників”, засновують “Комітет з захисту прав жінок та дітей”, готують виступи з проблем прав людини та дитини на телебаченні та ставлять п’єси відповідної спрямованості [2, 54].

Не зважаючи на різноманітність інтеграції громадянської освіти у навчально-виховний процес демократичних країн світу, кожна програма громадянствознавства відповідає тим вимогам суспільства, які останнє ставить в певний конкретний час.

Основоположні принципи вітчизняної громадянської освіти й виховання відображено в Конституції України, законах України “Про освіту”, “Про громадянство України”, “Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті”, проектах “Концепції громадянської освіти та виховання в Україні”, “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”. Найбільш повно і детально проблеми громадянської освіти та виховання репрезентовані у роботах Н.Абашкіної, А.Алексюка, О.Бенци, Г.Ващенко, О.Вишневського, П.Ігнатенка, В.Іванчука, Н.Косаревої, О.Кошолопа, Л.Крицької, А.Макаренка, Т.Пантюк, В.Поплужного, М.Рагозіна, А.Сбруєвої, Н.Скотної, В.Струманського, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської, К.Чорної та ін.

У працях теоретиків громадянської освіти досить ґрунтовно опрацьовані питання про сутність громадянської освіти та її структуру, визначено обсяг необхідних “громадянських знань”, досліджено зв’язок між громадянською освітою та формуванням особистості, сформульовано стратегічну мету і завдання розвитку громадянської освіти.

На їх думку, громадянська освіта учнів має здійснюватися за трьома напрямками: впровадження окремого навчального предмета, інтеграція громадянських знань у інші шкільні предмети та відповідна орієнтація виховної роботи в навчальному закладі. Метою ж

громадянської освіти є формування особистості, якій притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі в житті суспільства. Серед завдань громадянської освіти, які визначають науковці, є формування світоглядних орієнтацій особистості, вироблення власної філософії життєдіяльності, самоідентифікація та самореалізація в економічній, соціальній, культурній, політико-правовій сферах, формування мотивації та основних умінь, необхідних для відповідальної участі в громадянсько-політичних процесах, критично-конструктивне ставлення молоді до життя суспільства, орієнтація на позитивні соціальні дії, формування толерантності, плюралізму, гуманізму [3, 8-16]. Серед принципів громадянської освіти найважливішими є такі: реалізація міжпредметних зв'язків; культуровідповідність; систематичність; зв'язок з життям; активність та включеність у діяльність.

У вихованні громадянина велика роль належить початковій школі. Оскільки формування громадянської культури у молодших школярів забезпечує збагачення їхнього емоційно-духовного життя; виховання патріотизму, розвиток громадянської активності, культури поведінки особистості, що виявляється в сукупності сформованих соціально значущих якостей особистості, що ґрунтується на нормах моралі, закону, вчинків людини. Основи громадянської освіти дають можливість молодшим школярам усвідомити основні поняття: “права” і “обов'язки”, “демократія”, “уряд”, “справедливість”, “правосуддя”, “сила”, “влада” тощо, а також адекватно трактувати громадянські цінності (чесність, толерантність, повага до інших, свобода, гідність тощо); вміння оцінювати важливу роль і відповідальність засобів масової комунікації у наданні інформації громадськості. Найважливішими механізмами, які сприяють процесу становлення громадянина, є ідентифікація, емоційне зумовлення, наслідування, мотиваційне опосередкування, вживання у соціальну роль, підтримання внутрішньої узгодженості поглядів, самоспостереження.

Доцільними і популярними формами роботи у сфері громадянської освіти, на нашу думку, є: проектна робота; проведення позакласних годин; робота шкільної газети (журналу); діяльність шкільних клубів; ігри; рольові ігри; зустрічі із представниками громадських організацій та людьми нешкільного середовища; виконання правил, встановлених учнями; зв'язки із громадськими організаціями та відвідування їх учнями тощо.

Отже, повноцінне формування особистості не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. У загальноєвропейському вимірі громадянська освіта сприяє формуванню особистості, якій властиві громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її суспільною відповідальністю, готовність до компетентної участі у житті соціуму. В Україні необхідно використовувати елементи досвіду зарубіжних фахівців з опорою на власні здобутки, з врахуванням національної самобутності. Формування громадянина активно здійснювати як на уроках, так і у позаурочній та позашкільній діяльності, шляхом використання цілого комплексу заходів, спрямованих на формування особистості, здатної приймати свідомі рішення та впливати на життя суспільства.

Література:

1. Андрусишин Б.І. Громадянська зрілість – основа життя // Освіта. - 2000. - № 61; 2001. - № 62. – 67с.
2. Громадянин – Держава – Громадянське виховання. Антологія / Упорядники М. П. Рогозін і О. В. Сухомлинська. – Донецьк, 2001. – 262 с.
3. Душек М.О. Теоретико-методичне та законодавче підґрунтя громадянського виховання у сучасній світовій практиці // Соціалізація особистості: Педагогічні науки. Збірник наук. праць Національного пед. університету ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2006. – Т. XXVI. – С. 209-219.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Інформаційний збірник МОН України. - 2000. - № 22. - С. 7-21.
5. Концепція громадянської освіти в Україні. Громадянська освіта: Книга для вчителя / Арцишевський Р.А. та ін. - Львів: Вид-во ТЕКА, 2002. – 56 с.
6. Постанова президії Академії педагогічних наук України “Про концепцію громадянського виховання дітей і молоді” 19 квітня 2000 р. Протокол № 1-7/4 – 49

7. Розвиток громадянської освіти в Україні /Збірник матеріалів семінару Київського проекту Інституту Кеннана та Інституту громадянської освіти НаУКМА, 2 жовтня 2001 р. – К.: СтилоС, 2001. - 44 с.
8. Сприяння поширенню толерантності в поліетичному суспільстві / О. Майборода, Р. Чілачава, Т. Пилипенко та ін. - К.: Фонд "Європа ХХІ", 2002. – 287 с.

*Тетяна Ковбасюк,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Голюк О.А.*

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В ПРАКТИКУ РОБОТИ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

Потенціал медіакультури в сучасному освітньому процесі визначається широким спектром розвитку людської особистості: емоцій, інтелекту, самостійного творчого і критичного мислення, світогляду, естетичної свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу тощо), активізації знань, отриманих в процесі вивчення традиційних дисциплін гуманітарного циклу. На жаль, в більшості сучасних навчальних закладів і зокрема, в школах І ступеня, цей потенціал до сих пір залишається нереалізованим.

З іншого боку, сучасна людина, а особливо – дитина, в сучасному медіапросторі підпадає під справжню інформаційну атаку. Великий потік інформації поступає з різних джерел (радіо, телебачення, відео, преси, Інтернет тощо) і впливає на всі рецептори людини (візуальні, слухові). Інформація може бути як позитивною, так і негативною. Другий тип найбільш характерний для сучасного суспільства. Засоби масової інформації (ЗМІ) мають величезний вплив на соціум, причому цей вплив все частіше переростає в маніпулювання людьми. У суспільстві відмічені випадки залежності людини від ЗМІ, яку порівнюють з наркотичною. У зв'язку з цим виникає соціальне замовлення на особистість, яка буде здатна відбирати, отримувати, передавати інформацію, адекватно реагувати на отримані повідомлення, а також буде здатна захиститися від зомбування і непотрібної інформації. Підростаюче покоління найбільш схильне до атаки медіа через те, що для них ЗМІ є одним з основних джерел розваг, оскільки анімаційні і художні фільми, реаліті-шоу, комп'ютерні ігри, спілкування в чатах виступають основним видом розважальної діяльності молоді, у тому числі й дітей молодшого шкільного віку. Не маючи великого життєвого досвіду, дітям важко оцінювати і відбирати інформацію, унаслідок чого вони знаходяться в повній владі медіа. Інформація, яка доноситься до їхньої свідомості, доволі часто є агресивною, не щепить людських цінностей, учить насильству і злу. Тому виникає гостра необхідність введення в навчальний процес загальноосвітньої школи медіаосвіти, починаючи з її початкової ланки.

Проблеми медіакультури й медіаосвіти привертають увагу представників різних наук. Причина – не тільки в тому, що медіакультура є домінуючою культурою інформаційного суспільства, а й в міжпредметності. А відтак, нині медіаосвіта виступає – предметом зацікавлень педагогів, психологів, журналістів, соціологів, філософів, політологів, культурологів, мистецтвознавців, філологів, мовознавців, а також представників інших наук.

За визначенням ЮНЕСКО, медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими й графічними, звуковими, екранними та ін.) й різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здатностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як:

- 1) аналізувати, критично усвідомлювати й створювати медіатексти;
- 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й/або культурні інтереси, їхній контекст;

- 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що ширяться медіа;
- 4) відбирати відповідні медіа для створення й поширення своїх власних медіатекстів і знаходження зацікавленої в них аудиторії;
- 5) отримати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції.

З погляду світової та європейської педагогічної спільноти, запровадження медіаосвіти до навчальних планів і програм є важливою вимогою навчання школярів. Це пов'язано з тим, що для розуміння процесів, які відбуваються в сучасному медіадовкіллі, молодій людині слід володіти особливими знаннями, комунікативними та інформаційними вміннями й навичками, здатністю до критичного аналізу (тобто медіаграмотністю), які можна сформувані завдяки організованому та цілеспрямованому процесу медіаосвіти.

Вивчення і аналіз літератури з теми дослідження засвідчив, що доволі часто категорії медіа культура, медіаосвіта і медіаграмотність використовують як синоніми. Але ми не ототожнюємо дані поняття, а погоджуємося з позицією О.Федорова, який медіаграмотність розглядає як результат оволодіння особистістю певним рівнем медіаосвіти. Одним із показників сформованості медіаграмотності виступає культура адекватного сприйняття медіатекстів та медійних повідомлень (статей, радіо/телепередач, фільмів, інтернетних сайтів тощо), уміння здійснювати самостійну оцінку роботи засобів масової інформації з урахуванням демократичних і гуманних ідеалів та цінностей, уміння творчо використовувати медіапродукцію у власній життєдіяльності.

Для виявлення творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку в медіаосвітній діяльності (прояв гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвиненості уяви, фантазії і т.д.), ми запропонували учням 2-го класу художньо-імітаційне творче завдання, яке полягало в створенні стінгазети на основі колажування. Для початку ми вирішили попрактикувати групову форму роботи і тому розділили учнів на дві групи. Період створення стінгазет припав на час святкування Дня захисника Вітчизни та 8 Березня у зв'язку з цим ми підібрали відповідні теми: «Містер Мужність» та «Милі принцеси». Дітям дозволялося користуватися різноманітними фотоматеріалами, вирізками із журналів та газет, матеріалами з Інтернету та ксерокопичними матеріалами. Кожен відповідав за власний напрямок роботи і мав продумати захист свого доробку, чому він обрав саме цей матеріал, чи виникали у нього труднощі під час пошуку відповідної інформації, з чим це пов'язано.

Знання та креативні уміння, отримані при виконанні таких завдань, готують учнів до завдань, які розвивають сприйняття медіатекстів, створених професіоналами, сприяють добротному здійсненню навчального процесу.

На основі цілеспрямованого спостереження під час підготовки та створення стінгазет, а також супровідних бесід ми дійшли висновку, що лише 12 учнів (26,4%) орієнтуються у медіапросторі, знають де і як шукати необхідну інформацію; 21 школяр (41,3%) мав певні труднощі при пошуку потрібного матеріалу, але згодом все ж таки підібрали потрібні медіатексти; 15 другокласників (33,3%) не змогли самостійно підібрати відповідні матеріали і лише за допомогою вчителя чи батьків змогли це зробити.

Раціонально використали підібраний матеріал 24 школяра (50,07%); 15 учнів (33,3%) спочатку підібрали одні медіатексти, але згодом змінили свою думку; 9 учасників (19,8%) не розуміли, що їм слід робити з отриманою інформацією.

При захисті робіт 18 другокласників, що становлять 39,6% вільно висловлювали свою думку стосовно проведеної ними роботи, давали чітку характеристику кінцевому продукту (стінгазеті), розуміли, що отримані знання вони можуть використовувати у інших видах діяльності; 21 учень (46,2%) мали певні труднощі у формулюванні власних думок стосовно медіатексту, проте, намагалися давати чітку характеристику своїй роботі, усвідомлювали, що інформацію яку вони дізналися, може бути використана ними у повсякденному житті; 9 школярів (19,8%) були пасивними при захисті, не могли нічого сказати про кінцевий продукт, проте чітко розповідали про свій внесок у роботу.

Кількісна і якісна обробка результатів всіх діагностичних процедур дозволила зробити висновок про рівень сформованості діяльнісно-креативного компоненту медіаграмотності молодших школярів. Так, 18 другокласників (39,6%) – високий рівень; 21 респондент (46,2%) відносяться до середнього рівня; 9 учнів (19,8%) – низький рівень.

Відзначимо, що такий напрям роботи викликав захоплення у другокласників. Вони активно та старанно виконували всі вимоги, відповідально поставилися до завдання роботи. Отримані дані у поєднанні з результатами теоретичного та емпіричного дослідження дозволили нам обґрунтувати шляхи організації медіаосвіти в школі I ступення:

1. Організація позакласної та позаурочної системи медіаосвіти.

Протягом багатьох років медіапедагоги вели суперечку про те, за яких умов медіаосвіта може бути найбільш ефективною. Так, прихильник позаурочної/позакласної медіапедагогіки І.Левшина вважає, що в «системі позаурочної діяльності вся робота з підготовки школяра до спілкування з медіа світом проводиться в середовищі максимально вільному від методів навчання – від обов'язкових завдань, письмових робіт, бальних оцінок» [2, 21]. А ось С.Іванова переконана, що «проблема медіавиховання молодших школярів не може бути вирішена в позаурочній системі» [2, 6]. Прихильники медіаосвіти, інтегрованої в базову систему освіти (Л.Зазнобіна, С.Гуділін, А. Журин, К.Тихомирова, С.Bazalgette, А.Hart та ін.) виступають за впровадження медіапедагогічних завдань в теорію та практику викладання основних навчальних дисциплін. Наприклад, М.Фомінова вважає, що «основна мета включення медіаосвіти в процес засвоєння предмету – формування та розвиток грамотного читача, глядача, слухача, здатного сприймати й аналізувати художній образ, створений в різних видах мистецтв, «декодувати» різні образи» [2, 10]. Повсюдне поширення медіа, поява нових інформаційних технологій, на наш погляд, дозволяє в сучасних умовах успішно застосовувати і розвивати практично, багато існуючих вітчизняних та зарубіжних моделей медіаосвіти, інтегрувати й синтезувати їх.

Вище зазначені педагоги дотримувалися думки, що одними із головних областей застосування медіаосвітніх моделей є позаурочні форми проведення занять (факультатив, гурток і т.д.) в шкільних і позашкільних установах.

До позитивних моментів проведення занять у формі гуртка, факультативу можна віднести відсутність будь-якої оцінної системи; суворих правил при виборі таких видів занять також немає; план заняття легко змінити без шкоди для членів гуртка (на відміну від обов'язкової шкільної програми) [3, 56]. Робота гуртка, факультативу проводиться з урахуванням побажань, інтересів учасників. Дані умови, на наш погляд, найбільш відповідають «вимогам віку», це допомагає сприймати вчителя як рівного, якому можна висловити свою точку зору, і вона не залишиться непоміченою. Така сприятлива атмосфера на заняттях допомагає краще пізнати себе і своїх однокласників, що в свою чергу служить передумовою до згуртування колективу, з одного боку, і розвитку власної медіакультури – з іншого.

2. Використання різноманітних творчих завдань.

Теоретичний аналіз їх елементів, розробка і застосування у практиці навчання початкової школи дозволяють виділити такі основні функції: навчальну, адаптаційну, розвивальну та керівну. При цьому під навчальною функцією розуміється засвоєння знань про теорії і закони, прийоми сприймання та аналізу медіатекстів, здатність застосовувати ці знання в інших ситуаціях, міркувати логічно. Адаптаційна функція проявляється на первісному, понятійному етапі спілкування з медіа культурою. Під розвивальною функцією розуміється розвиток мотиваційних (компенсуючих, терапевтичних, рекреативних і т.д.), вольових та інших властивостей і якостей особистості, досвіду творчого контакту з медіа. Завдання керівної функції – формування найкращих умов для аналізу медіа текстів [1, 34].

У процесі медіаосвіти використовуються найрізноманітніші способи діяльності: описовий (переказ змісту, перерахування подій медіатексту), класифікаційний (визначення місця медіатексту в історичному та соціокультурному контексті), аналітичний (аналіз структури медіатексту, мови медіатексту, авторських концепцій тощо), особистісний (опис стосунків, переживань, почуттів, спогадів, асоціацій, викликаних медіатекстом),

пояснювально-оцінний (формування суджень про медіатексти, про його позитивні риси відповідно до естетичних, моральних та ін. критеріїв).

Що ж стосується типів творчих завдань, то їх можна розділити в залежності від характеру змісту навчального матеріалу (дітям пропонується систематизувати факти і явища на теоретичні та практичні тощо), від характеру вимог (треба встановити, якого типу вимога лежить в основі завдання – на сприйняття, художній аналіз тощо); від співвідношення «даних» і «цілей» виконання навчальної роботи; від форми її організації та виконання (індивідуальні, парні, групові тощо). Важливо враховувати також необхідність повторення й закріплення методичних прийомів, на базі яких удосконалюються отримані аудиторією вміння, поступового ускладнення завдань (у тому числі – розширення спектру самостійності), пробудження творчих начал.

3. Підвищення медіаграмотності вчителів початкових класів.

Дослідники і педагоги різних країн світу часто підкреслюють потребу медіаосвіти вчителів. Передбачається, що медіаграмотний педагог зуміє:

- заохочувати і розвивати в учнів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа;

- використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли учні можуть самостійно шукати (медіа) інформацію, щоб відповісти на різні запитання, застосовувати знання, отримані під час навчання у нових галузях.

- допомогти школярам розвивати здатність використовувати різноманітні первинні джерела (медіа) інформації, щоб дослідити проблему і потім зробити узагальнений висновок;

- організувати проведення дискусій, на яких учні навчатимуться толерантно слухати інших і тактовно висловлювати власні думки, в тому числі і про медіатексти; підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на хвилюючі питання;

- заохочувати учнів проводити власні медіадосліди і діяти на основі їхнього розуміння [4, 87].

Численні дослідження останніх десятиліть довели, що медіаосвіта дітей молодшого шкільного віку є актуальною проблемою сьогодення; впровадження медіаосвіти в практику роботи школи I ступеня сприятиме формуванню художньої культури, розвитку повноцінного сприйняття медіатекстів, аналізу і осмисленню всього різноманіття масової інформації. А відтак, сприятиме розвитку творчої, самостійно і критично мислячої особистості в умовах інтенсивного зростання інформаційного потоку.

Література:

1. Нишета В.А. Технологія життєтворчих проєктів на уроках української мови та літератури. – Х.: Основа, 2009. – 153, [7] с. – (Б-ка журн. «Вивчаємо українську мову та літературу»; Вип. 4 (65)).
2. Онкович Г.В. Пресодидактика: Читаймо газету разом! – К., 1993.
3. Усов Ю.П. Развивать зрительную культуру // Когда подросткам интересно. - М.: Сов. Россия, 1983.
4. Potter, W.J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.

Rozділ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Dr Wojciech Gulin,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko-Pomorska
Szkoła Wyższa w Bydgoszczy,
Adiunkt

RODZINA A ROZWÓJ MOWY DZIECKA

Nie da się analizować procesu mowy człowieka bez wskazania prawidłowości rozwojowych dziecka. Dysponuje ono wprawdzie cechami wrodzonymi lecz podlegają one rozwojowi przez kontakt z drugim człowiekiem. Za pomocą mowy dziecko uczy się nie tylko komunikowania z otoczeniem, opanowuje znaczenie semantyczne pojęć i terminów. Trudno sobie wyobrazić rozwój dziecka bez coraz bardziej skomplikowanego funkcjonowania mowy. Dziecko bowiem nie tylko uczy się komunikowania ale również sygnalizuje swoje stany, na które rodzice powinni reagować. Mowa jest podstawą procesu komunikacji. Nie można sobie wyobrazić sytuacji, w której nie wystąpi żadna postać komunikowania się. Przykładem mogą być środowiska osób głuchoniemych, one również komunikują się z otoczeniem. Ich mowa jednak ma nieco inny charakter, lecz ten sam cel- porozumieć się z otoczeniem. Znaczenie mowy a głównie jej przeznaczenia szczególnie wyraźnie dostrzegalne jest w stanach niecodziennych. Takim stanem jest autyzm. W pierwszym rzędzie zaznaczany jest brak kontaktu z dzieckiem czy też dorosłym. Dlatego też chcielibyśmy zarysować znaczenie środowiska wychowawczego dla rozwoju mowy dziecka (W.Gulin, 2009). Przyjrzyjmy się zatem kilku uwarunkowaniom funkcjonowania dziecka, które w efekcie skutkują wprawdzie całościowym rozwojem, w kontekście jednak niniejszego opracowania odnosić się będą do procesów komunikacji interpersonalnej, szczegółowo zaś mowy.

Ukazanie niniejszego zagadnienia należy poprzedzić kilkoma refleksjami na temat uwarunkowań rozwojowych. Aspekt rozwojowy chcielibyśmy więc zarysować posługując się propozycją J. Piageta (1993). Otóż według niego istnieje ścisła zależność między rozwojem inteligencji a mową dziecka. Według przywołanego autora jedynie wtedy, gdy dziecko podejmuje chętnie i często trud dociekań umysłowych, osiągając określone pozytywne rezultaty, jego inteligencja rozwija się i osiąga coraz wyższy poziom. W rozwoju inteligencji J.Piaget wyróżnił cztery okresy (J.Piaget, B.Inhelder, 1993):

- inteligencja sensoryczno - motoryczna 0 - 2 lata,
- inteligencja przedoperacyjna 2 - 6 lat,
- stadium operacji konkretnych 6 - 11 lat
- stadium operacji formalnych 12 - 15 lat.

Na wiek 2-6 lat przypada więc w teorii Piageta stadium inteligencji przedoperacyjnej, zaś okres od 6 - 11 r.ż. cechuje się pojawieniem struktur poznawczych, zwanych operacjami konkretnymi. Propozycje Piageta wskazują na fakt, iż czynności umysłowe nie mają jeszcze w wieku przedszkolnym charakteru operacji, gdyż dziecko nie potrafi powrócić do punktu wyjścia i uwzględnić pierwotnej relacji tożsamości między przedmiotami. Stopniowo dzieci zaczynają pojmować wzajemne związki między stanami a przekształceniami, dochodząc do zrozumienia pojęcia stałości. Zdaniem autora pod koniec wieku przedszkolnego dziecko rozumie zasadę zachowania stałości w odniesieniu do masy lecz nie pojmuje jej w stosunku do ciężaru i objętości. Opisany proces skutkuje również rozwojem mowy.

Innym ważnym zadaniem jest rozwój emocjonalny dziecka. Wczesne etapy rozwoju człowieka charakteryzują się progresywnym rozwojem psychiki. Jednym z jej elementów są emocje. W literaturze psychologicznej można spotkać różne sposoby definiowania tego

procesu. Jednym z nich jest ujmowanie emocji jako "przeżywania stosunku do otoczenia, jak również do siebie samego" (M.Przetacznik - Gierowska, G.Makiełło - Jarża 1989, s.208). Przeżywanie zaznaczone w przytoczonej definicji jest z kolei ważnym elementem składającym się między innymi na postawy dziecka np. wobec sztuki, powodując doznania estetyczne. Postawy z kolei łączą się często z potrzebą werbalizowania przeżyć. Dziecko zatem zwiększa zasób własnego doświadczenia. Tak więc dzięki nawiązywaniu kontaktów społecznych i stałemu powiększaniu się doświadczenia następuje różnicowanie życia emocjonalnego dziecka. Mniej więcej do 6 r.ż. zachowanie dzieci cechuje afektywność i impulsywność. Dziecko nie umie maskować i tłumić swych stanów emocjonalnych, wyraźnie zaznacza swoją niechęć, gniew, strach, radość, wstyd czy też zazdrość, którym towarzyszą gesty, ruchy całego ciała, okrzyki. Ta żywa, nieopanowana gra uczuć ma swoje źródło w pobudliwości emocjonalnej, wywołanej przewagą procesów pobudzenia nad procesami hamowania (E.Hurock 1985). Jest również zmienne w swoich uczuciach i nastrojach. Dziecko niemal w jednej chwili przechodzi od śmiechu do łez. Charakteryzuje się labilnością i nietrwałością przeżywania emocji, co objawia się szybkością ich zmianą (M.Żebrowska, 1976).

Na przejściowy charakter emocji zwraca uwagę również E.Hurock (1985) podkreślając, że ta pobudliwość zmienia się wraz z wiekiem. Pod koniec wieku przedszkolnego obserwuje się wzrost trwałości emocji.

W rozwoju emocji dziecka przedszkolnego dużą rolę odgrywa naśladowanie zachowania dorosłych (K.Stefanowicz- Zawiszewska, K. Żuchelkowska, 2009). Od nich dziecko uczy się cieszyć, smuć, złościć. Dlatego ważny jest sposób postępowania wobec dziecka. Jednym z podstawowych warunków zróżnicowania zachowań emocjonalnych dzieci jest stopień zaspokajania ich potrzeb (E.Hurock, 1985). Nie uwzględnianie potrzeb dzieci jest źródłem agresji, wywołuje złość, gniew bądź lęk. Natomiast prawidłowe zaspokajanie potrzeb, zarówno biologicznych, jak i społecznych jest zdaniem S.Szumana (1947) podstawą przeżywania emocji i uczuć dodatnich, takich jak radość czy zadowolenie. Stopniowe kształtowanie się uczuć polega na opanowaniu gwałtownych emocji i afektów oraz na rozwoju tzw. uczuć wyższych. Uczucia te są bardziej uprzedmiotowionymi stanami uczuciowymi, które zostają przez dziecko skierowane na określone osoby i zjawiska w sposób trwalszy niż przy przeżywaniu afektywnego stanu emocjonalnego. Opisane wyżej zagadnienie łączy się z rozwojem mowy dziecka. Jest ono bowiem w stanie coraz precyzyjniej określać własne uczucia czy emocje.

Na wiek przedszkolny przypada kształtowanie się niektórych uczuć wyższych, jak np. uczucia poznawcze, związane z zaspokajaniem ciekawości umysłu, z dążeniem do rozszerzania wiadomości o świecie i jego zjawiskach, uczucie estetyczne, uczucie sympatii lub współczucia w stosunku do wybranych osób (M.Przetacznikowa, 1979). Przejście natomiast od nieświadomych emocji do uczuć wyższych według Wygotskiego (1989) jest procesem intelektualizacji. Proces ten dokonuje się w miarę tego jak dziecko nie tylko reaguje emocjonalnie na przeżywaną sytuację lecz ustosunkowuje się uczuciowo do faktów i zdarzeń wyobrażonych i pomyślanych. Dużą rolę w rozwoju uczuciowym oraz kształtowaniu osobowości dziecka odgrywają nawiązywane kontakty społeczne z najbliższym otoczeniem. Przedstawione uwarunkowania istotnie wpływają na rozwój mowy oraz na jakość procesów komunikacyjnych dziecka z otoczeniem, wpływając jednocześnie na rozwój sfery społecznej. Kolejnym więc ważnym dla rozwoju mowy zagadnieniem jest rozwój społeczny dziecka

Dostosowanie zachowania dziecka do wymogów społeczeństwa stanowi ważny moment w jego uspołecznianiu. Dziecko przechodzi głęboką ewolucję, staje się osobą na tyle społecznie dostosowaną do otoczenia, że zdolne jest do uczestnictwa we wspólnych grach, zabawach oraz przygotowane do włączenia się w społeczność klasy szkolnej (M.Przetacznikowa, 1979). Głównym środowiskiem społecznym jest rodzina, a jej dopełnieniem przedszkole.

Kontakty społeczne w obrębie rodziny to przede wszystkim kontakty z rodzicami i rodzeństwem, krewnymi i osobami odwiedzającymi dom. Wpływają one w znacznym stopniu na rozwój osobowości dziecka. W tym czasie kształtują się podstawowe nawyki i sposoby zachowania się, podstawowe potrzeby i skala uczuć, ważne wzory osobowościowe, z którymi dziecko chce

się utożsamiać. W zakresie kontaktów społecznych między dzieckiem a jego rodzeństwem obserwuje się ważne zależności związane z kolejnością urodzenia i płcią rodzeństwa (M.Przetacznikowa, 1979). Najczęściej w licznych opracowaniach dotyczących rodziny podkreśla się, iż jest ona pierwszym i podstawowym środowiskiem życia dziecka. W nim zaś przebiega jego rozwój i wychowanie. Według J. Rembowskiego (1986, s.13) rodzina to „taka grupa, która składa się z mężczyzny i kobiety złączonych małżeństwem, z ich potomstwa (własnego lub adoptowanego) oraz w niektórych przypadkach z osób innych najczęściej najbliższych krewnych”. Wskazanie przez przywołanego autora na to, iż rodzina jest grupą narzuca niejako konieczność uwzględnienia aspektu społecznego, którego wyrazicielem jest J.Szczepański (1970). Według niego rodzina jest grupą pierwotną, którą tworzą osoby połączone silnymi więzami międzyosobniczymi. Relacje zachodzące między osobami mają charakter rodzicielski, znajdujący uzasadnienie w prawie naturalnym. Obaj autorzy akcentują znaczenie relacji interpersonalnych w rodzinie. Istotną więc dla rozwoju dziecka jest jakość relacji między rodzicami oraz między nimi a dzieckiem. Jak bowiem twierdzi M. Plopa (2004) nie tylko rodzice wpływają na dziecko, ono również wpływa na ojca i matkę. Z kolei według P. Watzlawicka (za: Griffin, 2003). Rodzina tworzy system na który składa się sieć wzajemnych powiązań komunikacyjnych. Jest to pewnego rodzaju system naczyń połączonych, zachowanie bowiem jednej osoby wywołuje reakcję innych. Watzlawick nie koncentruje się na tym, jakie były przyczyny i dlaczego ktoś zachował się w określony sposób. Zajmuje go to w jaki sposób inni członkowie rodziny reagują na zachowanie jednostki. Pojawia się więc aspekt komunikacji w rodzinie, będący istotnym składnikiem zachowania człowieka. Dziecko bowiem wymienia informacje z pozostałymi członkami rodziny, odbierając jednocześnie od nich sygnały dotyczące ich przeżyć, postaw czy zachowań. W ten sposób dochodzimy więc do zagadnienia komunikacji w relacjach rodzinnych. Według M.Grygielskiego (1994) proces komunikacji między członkami rodziny nie sprowadza się wyłącznie do przekazu informacyjnego lecz jest również sygnalizowaniem uczuć czy też emocji, związanych ze znaczeniem danej osoby dla pozostałych członków rodziny.

Rodzina często wymieniająca komunikaty o treściach pozytywnych będzie prezentowała wysoki stopień integracji. W rodzinach zaś o komunikatach negatywnych lub też w rodzinach milczących wspomniany wyżej stopień będzie zdecydowanie niższy. Przekazywanie sobie komunikatów jest zatem ważnym aspektem wychowania i uczenia się. Realizuje się bowiem relacja między poszczególnymi członkami rodziny, wpływająca na kształtowanie postaw, wartości czy też najogólniej ujmując osobowości. Najczęściej jest to relacja typu „rodzice- dzieci”. Rodzice poprzez swoje zachowanie wpływają na „przejmowanie” przez dzieci określonego sposobu reagowania w określonych sytuacjach, niejako uczą się ich. Jest to jednocześnie ważny kanał informowania o swoich emocjach. W odniesieniu zaś do rozwoju dziecka proces komunikacji ze strony rodziców jest ważnym elementem wychowania, wskazywania na te zachowania, które są wartościowe z jednoczesnym sygnalizowaniem zachowań o charakterze negatywnym. Jak zatem widzimy mowa jest sposobem, poprzez który zwiększa się stopień integrowania rodziny w dobrze funkcjonującą grupę. Dodać jednak należy, iż często obserwujemy zjawisko przeciwne, w którym społecznie patologiczna rodzina ogranicza swoje kontakty werbalne do zaledwie kilku, najczęściej wulgarnych zwrotów lub gestów. Efektem takiej sytuacji jest nie tylko zaburzona osobowość dziecka ale również mowa prezentuje niski zasób słownictwa często uniemożliwiający kontakty z otoczeniem społecznym- dziecko nie potrafi nawiązać kontaktu werbalnego z otoczeniem. To zaś skutkuje pogłębianiem patologii rodziny.

Oddziaływanie rodziny na dziecko jest znaczące dla jego rozwoju tak w aspekcie pozytywnych jak również negatywnym. Wychowanie bowiem to nie tylko sukcesy ale również porażki rodziców. Nie ma bowiem rodziny, która nie popełniała błędów wychowawczych. Proces wychowania rozszerzany jest wprawdzie przez wpływy różnorodnych instytucji (np. przedszkole, szkoła), jednak działanie domu zaczyna się najwcześniej. W myśl poglądów Z.Włodarskiego (1979) rodzina jest więc naturalnym środowiskiem wychowawczym, oddziaływanie na dziecko dokonuje się w niej w normalnych warunkach życiowych, w różnorodnych sytuacjach codziennych. Proces wychowania przebiega w sposób stały i ciągły, we względnie stabilnym choć dynamicznym

środowisku Dziecko przychodzi na świat w określonej rodzinie i jej wpływowi podlega od początku swego życia. Ona właśnie powinna zaspokajać we wczesnych okresach rozwoju wszystkie potrzeby dziecka w tym również w zakresie rozwoju mowy. Rodzina jest zasadniczą płaszczyzną socjalizacji dziecka, wprowadzając je w kulturę, w której ono się wychowuje i żyje. Brak właściwej atmosfery rodzinnej niezbędnego ciepła, hamuje jego rozwój i wypacza psychikę wprowadzając lękliwość, kształtuje postawę nieufną i agresywną (Z.Wołoszynowa, 1964).

Uważa się, że fizyczny, poznawczy i społeczny rozwój dziecka szczególnie małego, jest w dużym stopniu funkcją poczynań wychowawczych rodziców.

Możliwości poznawcze dziecka mogą być w pełni rozwijane przez bogate w bodźce rozwojowe środowisko lub też hamowane przez ubogie czy rzadkie stymulacje jego rozwoju przez rodzinę (M.Ziemska, 1979).

Znaczenie środowiska rodzinnego, a szczególnie jego wpływ na dziecko nie jest zagadnieniem jednoznacznie rozstrzygniętym. Nie znana jest bowiem odpowiedź na pytanie: który z czynników determinuje rozwój człowieka, czy jest nim środowisko, czy też decydują cechy wrodzone. Liczne badania z zakresu pedagogiki i psychologii wskazują na znaczny wpływ środowiska rodzinnego (W.Gulin, 1995). Potwierdzeniem są badania nad zagadnieniem modelowania, naśladowania czy też identyfikacji, określające znaczącą rolę środowiska rodzinnego. Dziecko bowiem poprzez uczenie się przejmując od rodziców sposoby reagowania na spostrzegane sytuacje. W toku rozwoju internalizuje je. Rozwój dziecka jest procesem dynamicznym (K.Stefanowicz- Zawiszewska, M. Piwkowska 2011), ujmowanym przez naukę w pewne, dobrze poznane fazy czy też etapy. Istotnym aspektem rozwoju jest mowa dziecka. Od jej prawidłowości czy też nieprawidłowości rozwojowych zależy proces komunikacji z otoczeniem lecz również proces samooceny, dokonywanej przez dziecko. Dziecko z nieprawidłowo rozwijającą się mową będzie izolowało się od otoczenia, co będzie skutkowało nabywaniem niskiej samooceny. W przypadku zaś prawidłowo rozwijającej się mowy relacje interpersonalne będą przebiegały prawidłowo. Właśnie ten aspekt jest zauważalny w wykonywaniu pracy logopedy. W środowisku rodzinnym zawarte mogą być znaczne potencjały rozwojowe, jak również możliwości destrukcyjnego wpływania na wspomniany rozwój.

W zaprezentowanym opracowaniu podjęto próbę ukazania zależności między jakością mowy dziecka a rodziną. Obecny poziom funkcjonowania cywilizacji dostarcza coraz nowsze rozwiązania techniczne, wymuszając sprawniejsze porozumiewanie się. Można przypuszczać, iż przyszłe podziały społeczne będą powodowane różnicami w sposobach komunikowania się, nie zaś biedą czy bogactwem. Jedne osoby będą bowiem potrafiły korzystać z wielu sposobów porozumiewania się, inne natomiast ograniczą się do niewielkiej ich liczby. Podstawą jednak do realizowania procesu komunikacji międzyludzkiej będzie mowa człowieka. Od niej będzie zależała dokładność przekazów informacji, a więc zależne będą procesy społeczne. W uwarunkowaniach rozwojowych nic jednak się nie zmienia. Nadal są te same prawidłowości, te same prawa rozwoju oraz ci sami partnerzy, wspomagający dziecko w rozwijaniu się. Najważniejszą więc strukturą nadal pozostaje rodzina.

Bibliografia:

1. Griffin E. Podstawy komunikacji społecznej, Gdańsk 2003, GWP.
2. Grygielski M. Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami. Lublin 1994, TNKUL.
3. Gulin, W. Zaspokajanie potrzeb w rodzinie a empatia u dzieci, Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych. Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995. - s.351- 359.
4. Gulin, W. Wpływ empatii na jakość relacji osoby z otoczeniem społecznym. w: S. Kunikowski, A.Kryniecka – Piotrak (red.). Edukacja społeczeństwa w XXI wieku. - Warszawa 2009. - s. 58-71.
5. Hurlock E.B. Rozwój dziecka, Warszawa 1985, PWN.
6. Piaget J. Mowa i myślenie u dziecka. Warszawa 1992, WNPWN.
7. Piaget J., Inhelder B., Psychologia dziecka, Wrocław 1993, Wyd.Siedmiogród.
8. Plopa M. Psychologia rodziny. Teoria i badania, Elbląg 2004, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej
9. Przetacznikowa M., Wiek przedszkolny, w: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, red: M.Żebrowska, Warszawa 1979, PWN.

10. Przetacznik - Gierowska M., Makiełło - Jarża G., Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1992, WSiP.
11. Rembowski J., Rodzina w świetle psychologii, Warszawa 1986a, WSiP.
12. Stefanowicz- Zawiszewska K., Żuchelkowska K., Wartości preferowane przez nauczycielki przedszkoli – Radom 2009 .
13. Stefanowicz- Zwiszewska K., Piwkowska M., Istota wrażliwości moralnej, W: Acta Pomerania – Zeszyty Naukowe Powszechnej Wyższej Szkoły Humanistycznej „Pomerania” w Chojnicach – Chojnice 2011r.
14. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1970, PWN.
15. Szuman S., Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego, Warszawa 1947, Nasza Księgarnia.
16. Włodarski Z., Problem dojrzałości szkolnej i sposoby jej oceniania. Równy start w szkole, w: Psychologia wychowawcza, M.Przetacznikowa, Z.Włodarski, Warszawa 1979, PWN.
17. Wołoszynowa L., Pozabiologiczne czynniki wpływające na rozwój psychiczny dziecka w młodszym wieku szkolnym, w: Materiały do nauczania psychologii, seria II, t.1, Warszawa 1964, PWN.
18. Wygotski L. Myślenie i mowa, Warszawa 1989, PWN.
19. Ziemska M., Rodzina a osobowość, Warszawa 1979, Wiedza Powszechna.
20. Żebrowska M. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1979, PWN

Dr Katarzyna Stefanowicz-Zawiszewska,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko-Pomorska Szkoła
Wyższa w Bydgoszczy,
Adiunkt

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЗДОРОВЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ИНТЕГРАЦИОННЫХ КЛАССАХ)

В Польше интеграционные стремления имеют довольно короткую историю, которая складывалась в течение последних общественно-политических преобразований. Ранее благодатную почву подготовил знаменитый предшественник идеи интеграции профессор А.Хулька, который обучил большое количество педагогов, интересующихся этой проблемой.

Мерой преобразований в народном образовании несомненно является развитие негосударственных заведений, а в рамках государственного обучения создание авторских классов, детсадов и интеграционных классов в школах.

Польские исследователи считают: „Интеграция, понимаемая как совместное воспитание и обучение здоровых детей и детей с дисфункциями необходима для того, чтобы считаться с их разными потребностями и возможностями. Этот свойственный образовательный плюрализм осуществился после 1989 года, когда власть Польши высказалась за формирование общества, управляемого демократическими законами и принципами” [1].

В последнее время усилился интерес директоров и учителей заведений к интеграционному воспитанию и обучению. Среди многих предметов, изучаемых в школе, огромное значение имеет искусство, на уроках которого дети развивают своё художественное творчество.

В.Копалинский отмечает, что „изобразительное искусство – это живопись, скульптура и графика”.¹ В свою очередь, В.Окоń считает, что „художественное воспитание является суммой действий педагогов и воспитанников, целью которых является формирование эстетической чувствительности и творческой активности в области изобразительных искусств, особенно, живописи, графики и скульптуры”.²

¹ W. Kopałiński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994, s. 397

² W. Okoń, nowy Słownik pedagogiczny, wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 321

Само слово „искусство” обозначает практическое знакомство с чем-либо, способность выполнять что-либо.³ В.Оконь даёт следующую характеристику: „искусство – это умение пользоваться соответствующими знаниями во время выполнения определённых задач”.⁴ В процессе формирования практических и умственных способностей выделяются следующие этапы:

- осознание учеником названия и значения данной способности,
- формулирование правил деятельности,
- знакомство с формулой данного действия,
- первые, точно контролируемые, самостоятельные и соответственно разнообразные упражнения в пользовании данной способностью.

Развитие художественных способностей у детей появляется вместе с его возрастом. Первоначально это только каракули, но с течением времени они превращаются в более яркие изображения. У 10-12 летних детей исчезает свобода рисовать и они начинают создавать более реальные рисунки. В этом возрасте дети довольно критически относятся к своим работам. Одновременно с физическим развитием развивается способность восприятия окружающей действительности.⁵ Дети начинают понимать, чем является глубина картины, а в работах некоторых из них замечаются первые попытки изображения перспективы, а также второго и третьего планов.

Этапы развития художественных способностей

Развитие художественных способностей ребёнка, учащегося в начальной школе, происходит по двум этапам: классы I-III и IV-VI.

На втором этапе развития художественных способностей программа обучения искусства охватывает проблематику художественного творчества ученика, а также знания из области этого предмета. Целью программы подготовить ученика к общению с произведениями искусства, к их восприятию, а также придать определённое направление его творческих попыток и помочь в понимании и переживании мира звуков, форм, красок, ритма и движения.

Искусство как школьный предмет является важным элементом реабилитационного процесса, так как оно способствует общему развитию учеников, их интеграции, улучшению психических и физических функций, а также облегчает напряжение детей с повышенной возбудимостью и побуждает к действию апатичных детей.

Модифицированная программа предмета искусство, направлена к ученикам интеграционных классов IV-VI. Эта модификация касается основ программы по Распоряжению MEN DKW – 4014-152/99.

Задачи для здоровых детей:

- указывают, определяют различия, наблюдаемых в природе предметов, явлений, форм и фактур,
- замечают и определяют различия между штрихом, цветным пятном, глыбой, фактурой,
- создают композиции с применением выше указанных художественных средств,
- умеют правильно отличить, создать и подобрать цвет (основной, производный, чистый, мягкий), перечисляют три основных и производных цвета
- создают зрительно интересные композиции, которые отличаются большой восприимчивостью к экспрессии красок,
- знают чем характеризуется плоская и глубокая печать, указывают на материалы, служащие к созданию такой печати,
- знают, в чём состоит разница между масляными красками, а акварелью,

³ M.Szymczak (red.), Słownik języka polskiego, PWN, Warszawa 1998, s. 556

⁴ W.Okoń, Nowy..., op. cit. s. 301

⁵ W.Gulin, Wrażliwość empatyczna dzieci z rodzin społecznie patologicznych, Studia Pedagogiczne WSP. 1996. s.29- 39

- знают, чем является симметричная композиция,
- знают, что такое рельеф,
- знают, чем является скульптура как объёмное изображение,
- сумеют определить художественные знаки (простые, сложные),
- создают художественные работы с применением разной техники,
- перечисляют черты произведений искусства, обсуждаемого стиля в живописи, скульптуре и архитектуре.

Задачи для детей со специальными образовательными потребностями

- умеют указать и определить в природе предметы, явления, формы, штрих и фактуру,
- различают штрих, цветное пятно, фактуру и создают простую композицию с их применением,
- умеют самостоятельно, а иногда с помощью учителя, отличить и правильно применить в несложной композиции основные, производные, чистые и мягкие цвета,
- с помощью учителя создают художественные работы (учитель даёт шаблон).
- дети сумеют срисовать и вырезать шаблон,
- обсуждают основные черты, характерные для данного стиля в архитектуре и искусстве,
- сумеют выклеивать, выдирать, вырезывать большие элементы, а также писать, уминать, лепить и т.д.

В возрасте 10-12 лет у детей развиваются художественные способности. Первоначально это простые рисунки, изображающие формы разных предметов. С течением времени работы окрашаются новыми элементами и уже можно отметить первый и второй планы. Исчезает стихийный характер рисунка, а создаются работы определённого направления. Ребёнок стремится к рисункам более верным, понятным, согласным с указаниями учителя и похожим на работы ровесников.⁶

В работах 10-12 летних детей появляются элементы перспективы, объёмность пространства, может также появиться тень и попытка изображения планов. Это возраст, который характеризуется интересом к анатомии человека и его правильного телосложения.

Работы, пропитанные богатым воображением, склоняют к фантазии.⁷

К темам работ дети добавляют собственные идеи. Ребёнок, благодаря своему абстрактному творчеству, т.е. своему миру воображений и понятий, может выразить то, что чувствует, он отлично готовится к взаимодействию, установлению дружеских отношений и правильному функционированию в обществе.

Характеристика ребёнка со специальными образовательными потребностями в интеграционных классах

Дети с лёгкой умственной отсталостью учатся в начальной школе, в интеграционных классах. Дети эти не отличаются своим внешним видом среди ровесников и только после внимательного наблюдения можно заметить существенные отклонения в функционировании определённых психо-физических факторов.

Ребёнок с умственной отсталостью вследствие воздействия многих факторов или повреждения центральной нервной системы имеет осложнённый и нарушенный уровень восприятия. Восприятие, в этом случае, является неточным, часто селективным, что связано со значимым нарушением двух процессов – анализа и синтеза. Часто таким детям трудно сосредоточиться, так как их внимание кратковременно и легко нарушается. Детям особенно трудно направить внимание на сложные и мало интересные занятия. Речь у таких детей

⁶ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, WSiP, Warszawa 1992, s. 230

⁷ W. Gulin, Zaspokajanie potrzeb w rodzinie a empatia u dzieci, Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych. Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1995. s.351- 359

отстаёт в развитии, однако учитывая их сравнительно хорошую механическую память, они в состоянии овладеть значительным количеством слов. Дети с умственной отсталостью не понимают значения высказываний, а также имеют проблемы с самостоятельным изложением. В сравнении со здоровыми детьми, у них чаще выступают пороки речи. У детей с умственной дисфункцией можно заметить нарушение абстрактного и словнопонятийного мышлений. Зачастую их развитие останавливается на уровне конкретно-образного мышления, поэтому им так трудно отвлекаться, создавать понятия, делать выводы или предусматривать.

В следующей группе дисфункций нашлись физические недостатки, т.е.

- полиомиелит,
- аутизм,
- слабослышащие и глухие дети,
- слабовидящие и слепые дети.

В ходе проведенных исследований пытались ответить на вопрос: Какими художественными способностями обладают здоровые дети, а какими дети со специальными образовательными потребностями?

С целью определить уровень развития 10-12 летних детей проведено наблюдение, которое касалось физического, интеллектуального и эмоционально-общественного развития. Оказалось, что в исследованной группе, состоящей из 54 человек, были дети, которые характеризовались высоким, средним и низким развитием.

Высокий уровень физического, интеллектуального и эмоционально-общественного развития оценивался по следующим критериям:

- хорошая координация движений тела и рук,
- латерализация,
- мануальная ловкость,
- хороший темп работы,
- подбор основных и производных цветов,
- умение пользоваться ножницами,
- искусство сохранить пропорции,
- понимание поручений учителя,
- умение отличать геометрические фигуры,
- способность самостоятельно устанавливать отношения с ровесниками и взрослыми,
- умение бесконфликтно взаимодействовать,
- уравновешенные эмоциональные реакции,
- выполнение учеником поручений учителя.

Средний уровень физического, интеллектуального и эмоционально-общественного развития представлен следующими признаками:

- иногда выступает плохая координация движений рук и тела,
- неправильное сохранение пропорций,
- латерализация,
- иногда появляется мануальная неловкость,
- иногда для ученика поручения учителя становятся непонятными,
- ученик, с небольшой помощью учителя, различает геометрические фигуры только по 4 признакам,
- единичные случаи установления отношений с ровесниками и взрослыми,
- в большинстве уравновешенные эмоциональные реакции.

Последний, низкий уровень физического, интеллектуального, эмоционально-общественного развития включает следующие критерия:

- нарушение координации движений тела и рук,
- нарушенная латерализация,
- мануальная неловкость,
- очень медлительный темп работы,

- непонимание поручений учителя,
- выполнение порученного учителем задания или отсутствие реакции на это поручение.

На основании проведенных исследований, хороший уровень общего развития обнаружен у 22 детей (41%), а у 2 детей (4%) – слабый уровень развития.

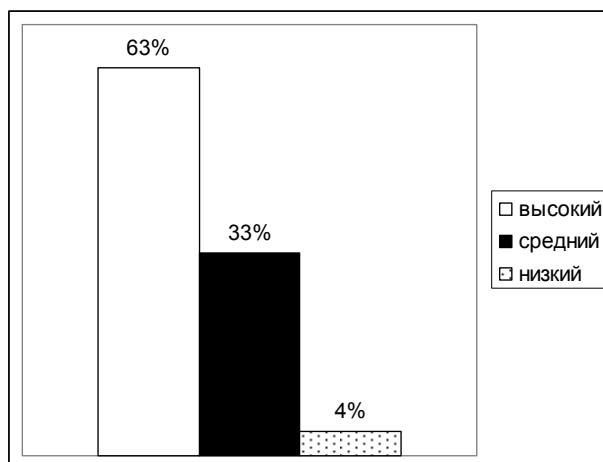


Диаграмма 1. Общй уровень развития 10-12 летних детей в сопоставлении с их художественными способностями

На основании диаграммы можно отметить, что 34 ребёнка (63%) отличается высоким уровнем художественных способностей, 18 детей (33%) – средним и 2 детей (4%) – низким.

Анализ художественных работ у здоровых детей в интеграционных классах

Ребёнок часто с помощью рисунка отражает свои желания, мечты, а также мысли, которых не способен выразить словами. Работы детей проанализированы на основании книги S. Chernet – Саггоу под заглавием

„Пойми рисунки ребёнка т.е. как интерпретировать рисунки маленьких детей” в переводе Й. Ключы. Темой художественных работ было „Осеннее дерево”. Сначала обсуждался вопрос, какие цвета характерны для осени (красный, жёлтый, оранжевый, а также разные тона коричневого цвета). Задачей детей было нарисовать осеннее дерево с использованием естественных природных материалов.

(Образцы детского искусства, используемые в статье, а также некоторые результаты исследований предоставлены Радзиковской Ханной – учителем начальной школы № 18 в Грудзендезе, которой выражаем глубокую благодарность)

Итак, Николетта (рис. 1) в своей работе старалась использовать разные материалы. Ствол дерева сделала из бумаги коричневого цвета, крону из листьев в тонах коричневого и тёмно-зелёного цветов, добавила также плоды рябины. Дерево стоит на определённой почве, под ним лежат листья, среди которых находится ёж. Рядом с деревом растут папоротники. Листья не только на ветвях. На рисунке отражено их нежное движение, когда опадают вниз. Пропорции ствола совпадают с пропорциями кроны. Дерево находится посередине бумаги с лёгким отклонением направо, что свидетельствует о независимости автора данной работы, а также выражает желание открывать мир. Можно полагать, что ребёнок не имеет никаких проблем в установлении отношений. Почва выделена линией. Ствол дерева у своей основы легко расширяется, гарантируя тем самым прочность. Открытая крона поднимается вверх, что свидетельствует о широких взглядах ребёнка.



Николетта (рис. 1)



Дарья (рис. 2)



Павел (рис. 3)



Магда (рис. 4)



Паулина (рис. 5)

Дарья (рис. 2) в своей работе ствол дерева сделала тоже из тёмно-коричневой бумаги, а крону из листьев в разных тонах коричневого цвета. Из красной бумаги вырезала фрукты, напоминающие яблоки. Под деревом лежат листья и медленно прогуливается ёж, который на своих колючках несёт яблоко. Дерево находится посередине бумаги с лёгким отклонением налево. Такое положение дерева выражает, с одной стороны стремление к независимости, а с другой стороны желание чувства безопасности. Ствол дерева, у своей основы расширяется, но можно также заметить маленькие корни, принадлежащие к спрятанной, недоступной зоне, которые обозначают навязчивое любопытство. Широкая крона спускается вниз, что свидетельствует о трудностях в общении с окружающей средой или разочаровании.

Павел (рис. 3) в своей работе использовал ткань в светлых тонах коричневого цвета для изображения ствола дерева и листьев. Мальчик нарисовал только дерево на голубом фоне. Своё дерево расположил посередине бумаги с лёгким отклонением налево, что характерно для детей, стремящихся к независимости, но ищущих чувства безопасности. Отсутствует

выразительная линия почвы. Низ бумаги – это почва. Ствол дерева у своей основы расширяется кверху и колыхается, что может свидетельствовать о преобладании гибкости поведения над откровенностью. Поднимающаяся кверху крона дерева, открывается на все стороны. Она указывает на поиски, которые имеют непостоянный характер. Это не исключает умственных способностей ребёнка, но может обозначать рассеянность.

Магда (рис. 4) в своей работе использовала чёрную ткань для изображения ствола, а для кроны – светло-коричневые листья. На рисунке не сохранены пропорции. Фон она нарисовала жёлтым карандашом, практически незаметным. С помощью опадающих листьев, она старалась выразить движение. Под деревом одиноко растёт гриб. Дерево находится посередине бумаги с отклонением налево, что свидетельствует о стремлении к независимости, но с чувством безопасности. Ствол легко раскачивается, что может быть признаком маленькой неоткровенности.

В широко открытой кроне дерева выразительно очерченные ветви, указывающие на поиски, которым могут сопутствовать нерешительность и непостоянность.

Паулина (рис. 5) в своей работе для изображения фона выбрала жёлтую бумагу. Ствол сделала из светлой ткани, из которой сформировала кору дерева. Крону сделала из контрастных красок листьев. Рядом с деревом, справа и слева от него, расположила низкие кусты, сделанные из зелёных листков. В верхних краях бумаги она тоже наклеила листки, которые отражают птиц. Дерево находится посередине бумаги, что может выражать независимость, а также взаимосвязь чувства безопасности и желания общения с окружающей средой. Ствол расширяется у своей основы, что гарантирует ему прочность, а также свидетельствует о поисках прочной позиции. Развесистая крона, поднимающаяся вверх, отражает умственные способности ребёнка, т.е. искусство выражать свои мысли, а также способность устанавливания отношений с окружающей средой.

В работах детей не хватало жёлтого, оранжевого, красного цветов. Иногда появляется только красный элемент на дереве в виде фруктов, но исчезает он на фоне тёмных красок. Использование так тёмных красок в изображении осени может выражать грусть, чувство угнетённости и апатию.

Подводя итоги, можно сказать, что дерево это „одна из богатейших символических тем. (...) Будучи признаком жизни и подъёма к небу, оно выражает могущество и возвышенность”.⁸

Анализ художественных работ детей со специальными образовательными потребностями выявляет отличия между работами этих детей, а работами здоровых детей. К группе детей с дисфункциями принадлежат дети с полиомиелитом, лёгкой умственной отсталостью, дети с пониженным слухом и дети без правой руки.

На особое внимание заслуживает работа Яцека (рис. 6), который родился без правой руки. Несмотря на то, что он пользуется только одной рукой – левой, он хорошо справляется в повседневной жизни. В своей работе, для изображения дерева он использовал листья и цветную бумагу, из которой сделал ствол. Сохранил пропорции между стволом и кроной дерева. Линия неба совпадает с линией почвы, благодаря чему получается горизонт. В его работе преобладают тёмно-зелёный и коричневый цвета, а также появляется красный цвет фруктов, растущих на дереве. Вокруг дерева лежат листья, среди которых спрятался ёж и растут грибы. О его независимости и сохранении равновесия между чувством безопасности и желанием общения, может свидетельствовать центральное положение дерева.

⁸ S. Chermet-Carroy, Zrozum rysunki dziecka czyli jak interpretować rysunki małych dzieci; wyd. „Ravi”, Łódź 2005, s. 83



Яцек (рис. 6)



Олег (рис. 7)



Ася (рис. 8)



Аня (рис. 9)



Оля (рис. 10)

Линия же почвы, поднимающаяся вверх, может отражать его энтузиазм, усердие и воодушевление. Ствол дерева легко расширяется у своей основы и суживается у кроны, что свидетельствует о поисках прочной позиции. В свою очередь, крона дерева поднимается кверху и разрастается. Кроме листьев, на дереве растут ещё фрукты.

Ребёнок замечает меняющийся характер природы в зависимости от времён года. Его интеллектуальные способности дифференцировались. Он умеет выражать свои мысли, а также создавать концепции. Кроме того, на первый план выдвигаются его мануальные способности и богатое воображение.

Олег (рис. 7) – это слабовидящий мальчик с повышенной возбудимостью. Ему очень трудно сосредоточиться и поэтому на занятиях он постоянно отрывается от своего дела и делает громкие замечания своим друзьям. В своей работе он использовал ткань, из которой сделал ствол и листья. Фоном послужила жёлтая бумага. Рядом с деревом он приклеил зелёные листки наподобие птицы или куста. Ребёнок не сохранил пропорций между стволом, а кроной дерева. Птица слишком большая в сравнении с деревом. Дерево находится

посередине бумаги с отклонением налево, что характерно для лиц, стремящихся к независимости, но желающих сохранить чувство безопасности. Простой ствол соединяется с почвой. Это может свидетельствовать об его обособлении и нужде выразить своё „я”. Небольшая крона, разрастающаяся на все стороны, может выражать рассеянность, возбудимость, а иногда и отсутствие веры в свои возможности.

Ася (рис. 8) – это девочка с лёгкой умственной отсталостью. На занятиях она ведёт себя спокойно, тихо. К своей работе применила ткань, листья и сушёный цветок. Ствол сделала из ткани, крону – из листьев. Под деревом, слева от него одиноко растёт цветок, а справа – низкий куст. Пропорции дерева и кроны не совпадают. Дерево она расположила посередине бумаги с лёгким отклонением направо, что свидетельствует об её независимости, желании открывать мир, непринуждённо участвовать в повседневной жизни и устанавливать дружеские отношения. Открытая крона дерева отражает открытый характер и широкие взгляды.

Аня (рис. 9) – девочка с лёгкой умственной отсталостью. В своей работе она тоже использовала ткань для изображения ствола и листьев. В её работе можно заметить движение из-за опадающих листьев. Аня не сохранила пропорций в изображении дерева. Ствол дерева простой. Дерево находится посередине бумаги, что свидетельствует об её независимости и сохранении равновесия между чувством безопасности, а желанием общения. Широко открытая крона выражает чрезмерные поиски, которым сопутствуют непостоянность и нерешительность.

Оля (рис. 10) – это слабовидящая девочка, которой физические недостатки не мешают правильно функционировать. В своей работе ствол дерева сделала из цветной бумаги, листьев и ткани, располагая её складками так, чтобы возникла кора. Пропорции дерева слабо сохранены. Ствол дерева она расположила посередине бумаги с отклонением налево, что характерно для детей, стремящихся к независимости, но желающих чувства безопасности. Маленькая, разрастающаяся на все стороны крона, выражает рассеянный характер ребёнка, его возбудимость, а также отсутствие веры в свои возможности. Линия почвы, обозначенная зелёной травой, указывает на оптимистический подход к жизни.

Оказалось, что дети способны заметить в окружающей среде то, что является естественным и подлинным, а через свои художественные работы они могут сохранить независимость мышления и ощущений.

Подведение итогов, определяющих развитие художественных способностей у здоровых детей и детей со специальными образовательными потребностями.

Анализ художественных работ здоровых детей и детей со специальными образовательными способностями не обнаружил никаких различий. Оказалось, что как здоровые, так и дети с дисфункциями хорошо поняли тему работы – „*Осеннее дерево*”.

В своих работах дети сумеют использовать разные материалы и правильно их сочетать друг с другом. Кроме того, в каждом рисунке появился чисто собственный элемент, например животные, растения.

Единственной проблемой для детей с дисфункциями оказалось резание ткани, используемой для изображения ствола дерева.

Во время занятий можно было заметить, что дети работают с большим удовольствием, о чём свидетельствовала полная сосредоточенность на своём рисунке, благодаря которому они могли выразить свои чувства и эмоции.

На основании проанализированных работ, а также руководствуясь собственными наблюдениями, можно прийти к выводу, что нет различий в художественных способностях между здоровыми детьми и детьми с дисфункциями.

Литература:

1. J. Bogucka, Materiały informacyjne, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, MEN 1996
2. S. Chermet-Carroy, Zrozum rysunki dziecka czyli jak interpretować rysunki małych dzieci, wyd. „Ravi”, Łódź 2005
3. W. Gulin, Zaspokajanie potrzeb w rodzinie a empatia u dzieci, Materiały z IV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych. Wydawnictwo Uczelniane WSP1995
4. W. Gulin, Wrażliwość empatyczna dzieci z rodzin społecznie patologicznych, Studia Pedagogiczne WSP 1996

5. U. Jakubowska, Czynności badawcze w psychologii i pedagogice. Zarys problematyki, WSP, Bydgoszcz 1993
6. W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Wiedza Powszechna, Warszawa 1994
7. W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, wyd. „Żak”, Warszawa 2001
8. J. Popławska, B. Sierpińska, Zaczniemy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej, wyd. WSiP, Warszawa 2001
9. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło- Jarża, Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, WSiP, Warszawa 1992
10. K. Stefanowicz-Zawiszewska, Warunki środowiskowe a wrażliwość moralna dzieci kończących edukację przedszkolną, W: FORUM EDUKACYJNYM nr 3/2006 - Łódź
11. S. K. Stopczyk, B. Neubart, Program nauczania, Plastyka dla klas 4-6, WSiP, Warszawa 1999
12. M. Szymczak (red.), Słownik języka polskiego, PWN, Warszawa 1998
13. W. Zaczyński, Praca badawcza nauczyciela, WSiP, Warszawa 1997
14. M. Żebrowski, Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży, PWN, Warszawa 1982.

Dr Grażyna Szabelska,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko – Pomorska Szkoła
Wyższa w Bydgoszczy
Adiunkt

WCZESNOSZKOLNA PRODIAGNOZA DZIECKA KRZYWDZONEGO W RODZINIE

Wprowadzenie

Problematykę diagnozy i pomocy dziecku krzywdzonemu przedstawia wszechstronnie w szerokim kontekście literatura pedagogiczna ostatnich dekad [1], [2], [6], [8]. Obecnie, w obliczu licznych przemian zarówno politycznych jak i oświatowych, istotne jest rozstrzygnięcie pytania o rolę szkoły, jaką może i powinna spełniać wobec zjawiska przemocy. Czynności nauczyciela-wychowawcy w zakresie rozpoznawania i zgłaszania krzywdzenia mieszczą się w teoretycznych ramach protodiagnozy klinicznej, rozumianej w ujęciu psychologii społecznej za Kowalikiem jako „proces poznawczy zachodzący w społeczeństwie, który ma na celu wyodrębnienie spośród jego członków tych, którzy nie są w stanie poprawnie regulować własnych stosunków z otoczeniem i którzy w wyniku tego wstępnego rozpoznania trafiają do odpowiednich specjalistów (...)” [3, 250]. Działanie w ramach klinicznej protodiagnozy jest w różnym stopniu realizowane przez wszystkich członków społeczeństwa. Szkolna prodiagnoza jest tu traktowana jako ogniwo pośredniczące pomiędzy rozpoznaniem ofiar krzywdzenia dokonywanym przez ogół społeczeństwa a profesjonalną diagnozą krzywdzenia dokonywaną przez wyspecjalizowane instytucje [7].

Ustalenia definicyjne

Na użytek opracowania przyjęto szereg operacyjnych definicji pojęć związanych z przedmiotem badań. Rozumienie przemocy określa się ramowo jako „fizyczne lub umysłowe działanie na szkodę, wykorzystywanie seksualne, zaniedbywanie lub maltretowanie dziecka poniżej 18 roku życia przez osobę odpowiedzialną za pomyślny jego rozwój oraz działania, które stanowią zagrożenie dla jego rozwoju” [11, 10]. Przemoc fizyczna rozumiana jest jako "akt przeprowadzony z zamiarem spowodowania cierpienia fizycznego czy krzywdy innej osobie” [2, 16]. Z kolei przemoc psychiczną interpretowano w ujęciu Garbarino i ma ona miejsce wówczas gdy podejmowane z premedytacją działania zmierzają do niszczenia lub obniżenia możliwości prawidłowego rozwoju dziecka bez stosowania przemocy fizycznej [4, 14]. Rozumienie zaniedbywania przyjęto za Szymańczak utożsamiając z niezaspokajaniem potrzeb dziecka niezbędnych dla jego prawidłowego rozwoju a związanych z odżywianiem, ubiorem, schronieniem, higieną, opieką medyczną, kształceniem oraz psychiką dziecka [10, 14]. Natomiast za ofiarę seksualnego molestowania uznaje się "każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony (...) jeżeli

osoba dojrzała seksualnie, czy to przez świadome działanie, czy też przez zaniedbanie swoich społecznych obowiązków lub obowiązków wynikających ze specyficznej odpowiedzialności za dziecko, dopuszcza do zaangażowania dziecka w jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, której intencją jest seksualne zaspokojenie osoby dorosłej” [5, 19]. Analizę rozpoznanych w badaniach przypadków krzywdzenia oparto na klasyfikacji stopnia nasilenia krzywdzenia zgodnie z koncepcją Browne'a i Herbert'a [2, 16]. Zaproponowany przez autorów model wyróżnia poziomy nasilenia przemocy: mniej dotkliwej, umiarkowanie dotkliwej, bardzo dotkliwej i zagrażającej życiu [2, 17].

Cel, problematyka i metoda badań własnych

Celem podjętych badań była wielowymiarowa diagnoza problemu krzywdzenia dziecka w rodzinie uzyskana na podstawie zawodowych doświadczeń wychowawców klas nauczania wczesnoszkolnego. W celu uzyskania odpowiedzi na postawione problemy badawcze zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. W jego ramach posłużono się techniką ankiety. Narzędzie badawcze stanowił autorski kwestionariusz ankiety opracowany w Katedrze Teorii Wychowania, Aksjologii i Deontologii Nauczycielskiej Akademii Pedagogicznej im. KEN w Krakowie [9]. Badaniom poddano losowo dobranych 166 nauczycieli klas I-III szkół podstawowych na terenie miasta Bydgoszczy.

Wyniki badań

Na podstawie zebranych danych empirycznych ustalono, że z przypadkami krzywdzenia dziecka w rodzinie w toku swojej pracy zawodowej spotkało się 113 badanych nauczycieli klas I-III szkół podstawowych.. Stanowi to 68% próbki badawczej nauczycieli. Łącznie nauczyciele opisali 215 przypadków dzieci krzywdzonych w rodzinie. W opisywanych przez wychowawców przypadkach krzywdzenia występuje zarówno przemoc fizyczna, psychiczna, zaniedbanie i wykorzystywanie seksualne. Ujawniono, iż najczęściej dzieci doświadczają zaniedbywania. Rodzin krzywdzących, zaniedbujących dzieci jest 66%. Najczęściej rozpoznawaną przez wychowawców formą zaniedbania jest brak czułości (52,1%) i brak zainteresowania nauką dziecka (52,6%). Zaniedbywanie interpretowane jest w większości przypadków w kategoriach umiarkowanego nasilenia (29,7%). Nieco mniejsza jest liczba ofiar przemocy emocjonalnej – 62,3%. Przemoc ta przejawia się głównie w formach agresji słownej: wyzywanie (54%) i przekleństwa (48%). Przemoc psychiczną rozpoznają nauczyciele najczęściej w postaci bardzo dotkliwej (32,21%). Porównywalna w sensie ilościowym do przemocy emocjonalnej jest skala krzywdzenia fizycznego: 60% dzieci krzywdzonych doświadczają przemocy fizycznej najczęściej w formie bicia ręką (51%) oraz bicia pasem, rzemieniem (35,8%). Badając aspekt nasilenia tej przemocy ujawniono, że przemoc fizyczną wykrywają wychowawcy najczęściej w przypadkach umiarkowanie dotkliwych (36,7%). Z kolei przemoc seksualnej w opinii badanych wychowawców może doświadczać około 10,7% dzieci rozpoznanych jako krzywdzone. Wykorzystywanie seksualne najczęściej opisywane jest w postaci mniej dotkliwej (5,5%). Uzyskana liczba danych jest jednak niewystarczająca dla wyciągania prawomocnych wniosków w tym zakresie. Można przypuszczać, że krzywdzenie w postaci molestowania seksualnego najtrudniej poddaje się wstępnej diagnozie. Jednocześnie wychowawcy przejawiają duże wyczulenie na ten rodzaj krzywdzenia i skłonni są do szybszej reakcji i częściej relacjonują w badaniach formy mniej dotkliwe w porównaniu do innych rodzajów przemocy. Z kolei w odniesieniu do przemocy psychicznej przeciwnie – wychowawcy skupiali uwagę na przypadkach bardzo dotkliwych pomijając pośrednie stopnie nasilenia tego krzywdzenia. W zakresie przemocy fizycznej i zaniedbania dominują przypadki charakteryzowane jako umiarkowanie dotkliwe.

Wyniki badań w zakresie objawów i następstw przemocy ukazały, iż szkolna ocena zagrożenia krzywdzeniem w rodzinie opiera się na obserwacji głównie dziecka i częściowo rodziców. Wychowawca obserwuje niepokojące objawy w wielu sytuacjach o zróżnicowanym charakterze. Porównuje je następnie z zachowaniem innych dzieci oraz zachowaniem dziecka w przeszłości. Elementy poddające się takiej obserwacji to: wygląd, zachowanie, wypowiedzi dziecka, analiza jego wytworów, osiągnięć w nauce oraz interakcji z rówieśnikami i nauczycielami. Szkolne funkcjonowanie ucznia doświadczającego przemocy w domu jest na tyle zaburzone, że wyraźnie

różni się od przeciętnego zachowania dziecka. Objawy psychosomatyczne były jednak stosunkowo rzadko rozpoznawane przez nauczycieli. U zdecydowanej większości dzieci podejrzanych o krzywdzenie wychowawcy nie rozpoznawali żadnych objawów o charakterze psychosomatycznym. Najczęściej relacjonowano w tej grupie bóle brzucha (20%). Ten typ objawów obserwowano częściej u dzieci krzywdzonych fizycznie i psychicznie. Wychowawcy opisując obserwowane symptomy o charakterze emocjonalno-behawioralnym wymieniali najczęściej: nagłe zmiany zachowań, nadpobudliwość ruchową, chęć skupienia uwagi innych na sobie, nadmierna dorosłość w zachowaniu lub infantylność. Z drugiej strony zauważalna była też tendencja do unikania skupiania uwagi innych na sobie, uleganie innym oraz obniżona samoocena i brak wiary w siebie. Objawy z tej grupy występowały często u 30% - 50% dzieci krzywdzonych. Typ objawów w postaci zaburzeń socjalizacji o charakterze zachowań aspołecznych występował w dużym nasileniu u około 30% do 40 % dzieci. Pojawiły się one u dzieci pod postacią takich symptomów jak: nadmierna lękliwość, zamykanie się w sobie, trudności z nawiązaniem i utrzymaniem przyjaźni, widoczne poczucie zagubienia i smutek. Najczęściej jednak u dzieci krzywdzonych w rodzinie wychowawcy rozpoznawali typ zaburzeń socjalizacji o charakterze zachowań antyspołecznych. Nauczyciele u około 80% dzieci podejrzanych o krzywdzenie wskazywali na określone formy i nasilenia agresywności wobec innych, w tym czasami wobec nauczyciela. Dzieci te często były postrzegane jako inicjatorzy konfliktów w klasie. Ofiary krzywdzenia w rodzinie w opinii wychowawców przejawiały też określone symptomy trudności szkolnych. Na przykład znaczący okazał się fakt, iż tylko 10% dzieci krzywdzonych systematycznie odrabiało zadania domowe. Łącznie 40% ofiar krzywdzenia według wychowawców permanentnie przeszkadzało w prowadzeniu lekcji. Cechował je też w blisko 60% brak ciekawości i poznawczej aktywności na lekcji. Inną grupą objawów okazały się niepokojące relacje pomiędzy rodzicem a dzieckiem, które sprowadzały się do dwóch kategorii – nadmiernego dystansu wobec rodzica oraz bardzo silnego podporządkowania i lęku. Dystans wobec rodzica przypisywano raczej relacji z matką, a silny lęk zdecydowanie częściej wobec ojca. Interesującym wynikiem badań jest fakt, iż w opinii wychowawców grupa tzw. typowych objawów krzywdzenia okazała się najmniej reprezentatywna. W przypadku przemocy fizycznej wiąże się to z faktem, iż większość uznawanych za typowe objawy w postaci siniaków jest kamuflowana zarówno przez sprawcę jak i ofiarę przemocy, więc często nie stanowi symptomu dla wychowawcy. Bardzo częsty objaw siniaków, zanotowano u 3% dzieci krzywdzonych. Typowe gesty obronne spostrzegano u 7% dzieci krzywdzonych. Najłatwiejsze w rozpoznaniu były typowe objawy zaniedbania potwierdzone u około 30% dzieci krzywdzonych, które nie przejawiały nawyków czystości oraz cechował je brak zadbanego wyglądu. Badania potwierdziły występowanie określonych czynników ryzyka wystąpienia przemocy wobec dziecka związane z funkcjonowaniem rodziny. Należą do nich: niska pozycja społeczno-ekonomiczna, bezrobocie, niskie wykształcenie, zaburzona struktura rodziny, występowanie problemu uzależnień, szczególnie alkoholizmu oraz przestępczość. Rodziny, w których zaobserwowano przemoc w stosunku do dzieci, w 57,5% charakteryzowały się niskim statusem socjoekonomicznym. W 47% rodzin krzywdzących dziecko istnieje problem biedy i bezrobocia. Jak ukazują powyższe dane, dzieci rozpoznane jako krzywdzone stosunkowo często pochodzą z rodzin, gdzie występuje problem biedy i bezrobocia. Czynniki te stanowią mogą wskaźnik podejrzenia przemocy jeśli towarzyszą mu inne symptomy przejawiane ze strony dziecka. Pośród matek krzywdzących tylko 5,4% a ojców 6,4% posiada wyższe wykształcenie. Rodzice, którzy zgodnie z rozpoznaniem wychowawców krzywdzą dzieci, w większości zakończyli edukację na poziomie zawodowym. Brak wykształcenia wiąże się z szeregiem dalszych uwarunkowań, które z kolei mogą mieć wpływ na stosowanie przemocy w sytuacjach konfliktowych. Niskie wykształcenie wiązać się może z brakiem świadomości potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, co często wpływa na zbyt surowe, nieadekwatne karanie dziecka. Niskie wykształcenie powoduje mniejszą umiejętność radzenia sobie ze stresem, co może w sytuacjach trudnych mieć bezpośredni wpływ na stosowanie przemocy. Brak aspiracji życiowych nisko wykształconych rodziców może mieć też wpływ na zaniedbania szkolne dziecka. Struktura rodzin dzieci rozpoznanych przez wychowawców jako krzywdzone to kolejny czynnik poddany analizie. Krzywdzone dzieci w 55,5% pochodziły z rodziny pełnej, jednak w przypadku 44,6%

dzieci krzywdzonych była to rodzina niepełna. W przypadku 41,4% tych rodzin, w których rozpoznano krzywdzenie dziecka, wystąpił problem nadużywania alkoholu. Działanie alkoholu jako czynnika wyzwalającego zachowania agresywne u niektórych osób wiąże się z faktem osłabiania zdolności kontrolowania emocji. W rodzinach, w których występuje problem nadużywania alkoholu statystycznie jest większe prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy, zarówno wobec małżonka, jak i dziecka. W badaniach interesowano się też faktem, na ile wychowawcy rozpoznają pewne aspekty niepokojącego stosunku rodzica krzywdzącego wobec kwestii związanych z nauką dziecka i jego wychowaniem. Zaliczono do nich: unikanie kontaktu ze szkołą, nieadekwatne wymagania wobec dziecka w postaci nadmiernych wymagań, bądź zaniżania możliwości dziecka, postrzeganie dziecka jako sprawiającego trudności wychowawcze. Badania ujawniły, że 5,6% matek i 28% ojców krzywdzących dziecko nie utrzymuje żadnego kontaktu ze szkołą. Z kolei 15,8% matek i 8,4% ojców posiada nierealistyczne i zbyt wygórowane oczekiwania w stosunku do swoich dzieci. Niestety, zarówno w przypadku matek, jak i ojców, ponad 12% nie ma żadnych oczekiwań w stosunku do swoich dzieci. A w ok. 7% następuje zaniżanie możliwości własnego dziecka. Prawie połowa matek 44,1%, które stosują różne formy przemocy uważa, że ich dzieci są trudne do kontrolowania i opanowania oraz twierdzi, że sprawiają one kłopoty wychowawcze. W odniesieniu do ojców stwierdzono brak wystarczającego kontaktu wychowawcy z rodzicem dziecka, które rozpoznano jako krzywdzone. W odniesieniu do 68,2% ojców dzieci krzywdzonych wychowawca nie posiadał wystarczających informacji, by ustosunkować się do badanej kwestii. Wychowawcy sygnalizowali w badaniach brak zrównoważenia u części rodziców. Niezrównoważenie psychiczne wskazano u 10,7% matek i 8,4% ojców.

W zakresie podejmowanych przez nauczycieli działań badania ujawniły, iż tylko 26% dzieci rozpoznanych jako krzywdzone zostało otoczone stosowną opieką instytucjonalną wskutek odpowiednich zgłoszeń szkoły. Wychowawcy wobec 81% dzieci krzywdzonych podejmowali samodzielne próby wpływania na ich trudną sytuację rodzinną. Jednocześnie badani w swoich działaniach zdawali się na odpowiedzialność pedagogów szkolnych, którym zgłoszono 76% rozpoznanych przypadków krzywdzenia [8].

Zakończenie

Reasumując, przeprowadzone badania miały na celu oszacowanie podstawowych wymiarów zjawiska przemocy wobec dziecka w rodzinie. Badania dowiodły, że 5,8% uczniów w środowisku miejskim w grupie wiekowej 7-9 lat doświadcza, co najmniej jednej formy krzywdzenia w rodzinie. Ujawniono, że problem ten dotyka dzieci w różnej postaci i nasileniu. Stwierdzono również współwystępowanie różnych form przemocy jednocześnie. Na podstawie zgromadzonego materiału można stwierdzić występowanie zaburzeń w wielu sferach życia dziecka krzywdzonego w rodzinie. Społeczne funkcjonowanie dzieci krzywdzonych generalnie cechują dwie przeciwstawne tendencje: wycofanie bądź destrukcja. Obydwa sposoby funkcjonowania znacznie zmniejszają szanse optymalnego rozwoju ofiar krzywdzenia. Jednocześnie następstwa krzywdzenia wykraczają poza jednostkowe losy poszczególnych członków rodziny i mają związek z szerszymi procesami zachodzącymi w społeczeństwie. Uzyskany w trakcie badań ogląd funkcjonowania szkolnej prodiagnozy uprawnia do postulowania daleko idących zmian w zakresie roli szkoły w procesie przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci. Zasadnicze kierunki proponowanych działań powinny dotyczyć:

1. Ustawicznego podnoszenia świadomości oraz kompetencji środowisk nauczycielskich w zakresie rozpoznawania i zgłaszania przypadków krzywdzenia dziecka w rodzinie.
2. Kreowania form partnerskiej współpracy szkoły i specjalistycznych instytucji zaangażowanych w proces przeciwdziałania przemocy w rodzinie.
3. Doskonalenia procedur obligujących nauczycieli do zgłaszania wyspecjalizowanym jednostkom wszelkich podejrzeń o przypadkach krzywdzenia dziecka w rodzinie.

Wnioski z przeprowadzonych badań prowadzą do przeświadczenia, iż postulat pełniejszego włączenia szkoły do systemu zapobiegania krzywdzeniu dziecka w rodzinie ma realne podstawy do dalszej realizacji. Przypisane instytucji szkoły funkcje wymagają koordynowania działań na

plaszczyźnie dydaktycznej, wychowawczej oraz opiekuńczej, co uprawnia i zobowiązuje do podejmowania zadań przeciwdziałających zjawisku krzywdzenia.

Bibliografia:

1. Brągiel J., Zrozumieć dziecko krzywdzone, Opole 1996
2. Browne K., Herbert M., Zapobieganie przemocy w rodzinie, Warszawa 1999
3. Brzeziński J., Kowalik S., Protodiagnoza kliniczna. W: H. Sęk (red.) Społeczna psychologia kliniczna, Warszawa 2002
4. Garbarino J., Guttman E., Seeley J.W., The Psychologically Battered Child, San Francisco - London 1986
5. Glaser D., Frost S., Dziecko seksualnie wykorzystywane, Warszawa 1995
6. Jarosz E., Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa lokalna i globalna, Katowice 2009
7. Szabelska G.E., Pedagog szkolny i nauczyciel w systemie pomocy dziecku krzywdzonemu w rodzinie. W: Z. Brańka, M. Szymański (red.) Agresja i przemoc we współczesnym świecie, Kraków 1998
8. Szabelska G.E. Przemoc w wychowaniu jako zagrożenie rozwoju dziecka- wychowanka. W: A. M. de Tchorzewski (red.) Współczesne konteksty wychowania, Bydgoszcz 2002
9. Szabelska G., Szkolna prodiagnoza krzywdzenia dziecka w rodzinie. Niepublikowana praca doktorska. Akademia Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 2006
10. Szymańczak M., Pojęcie krzywdzenia dzieci. W: E. Czyż (red.) Dziecko krzywdzone. Próba opisu, Warszawa, 1995
11. Śniegulska A., Przemoc wobec dziecka w rodzinie i szkole, Przemyśl 2003

*Dr Katarzyna Marszałek,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko-Pomorska Szkoła
Wyższa w Bydgoszczy
Zakład Ewaluacji Jakości Kształcenia
Adiunkt*

STANDARDY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ W POLSCE

W niniejszym opracowaniu przedstawiam formalne standardów kształcenia (na pierwszym poziomie studiów) nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce.

Podstawowe pojęcia

Nauczyciel określany jest jako „specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno- wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych, a więc w szkołach, przedszkolach, na kursach lub innych placówkach pozaszkolnych lub przedszkolnych” [1, 439]. Poniższe rozważania zawężone są do nauczycieli wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego (klasy I-III).

Szkolnictwo wyższe w Polsce to jeden z najbardziej dynamicznie zmieniających się obszarów życia społecznego. W ciągu dwudziestu ostatnich lat przeszło gwałtowne ilościowe oraz instytucjonalne przemiany. Jedną z ostatnich zmian jest wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji oraz zmiana standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. W myśl zapisów ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, można wyróżnić następujące **poziomy kształcenia**:

- poziomy pierwszy- forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia;
- poziomy drugi- forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia.
- jednolite studia magisterskie- forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;
- poziomy trzeci studia doktoranckie- prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut

działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które przyjmowani są kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia;

- studia podyplomowe- forma kształcenia, na którą przyjmowani są kandydaci posiadający kwalifikacje co najmniej pierwszego stopnia, prowadzona w uczelni, instytucie naukowym Polskiej Akademii Nauk, instytucie badawczym lub Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych [2].

Kształcenie nauczycieli na studiach pierwszego stopnia obejmuje wyłącznie przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych⁹. Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent powinien posiadać: wiedzę; kompetencje społeczne; umiejętności, w tym umiejętności w zakresie obcego języka, technologii informacyjnej, emisji głosu, bezpieczeństwa i higieny pracy.

W toku studiów przewiduje się realizację następujących obowiązkowych modułów kształcenia:

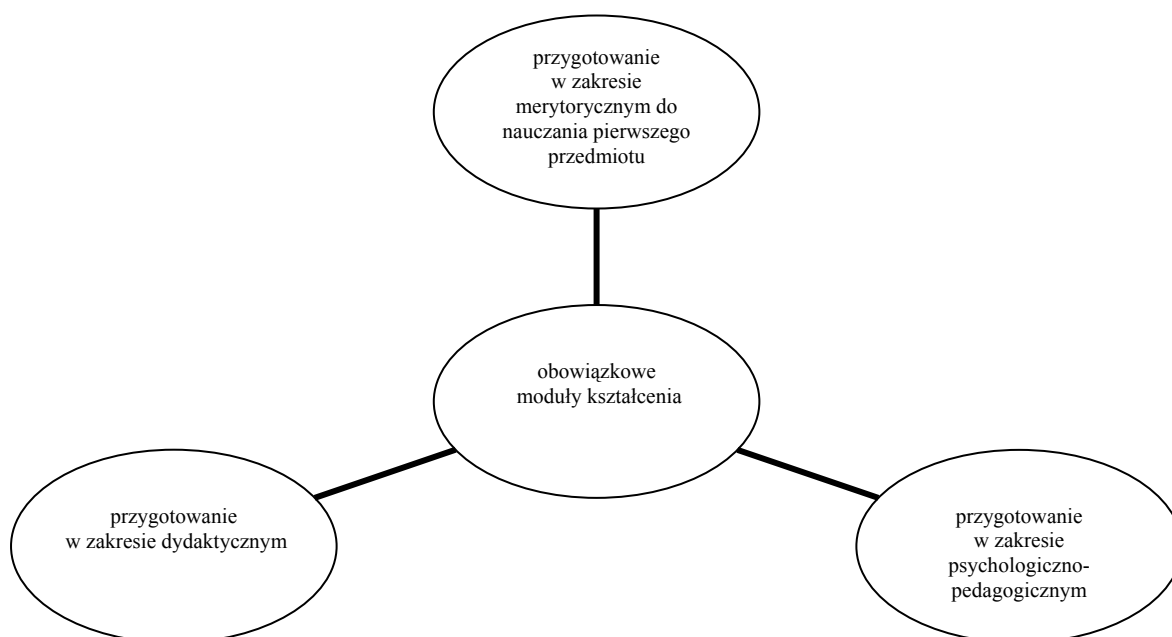


Diagram 1. Obowiązkowe moduły kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela

Przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu jest realizowane na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej, których efekty kształcenia uwzględniają nabycie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody (w tym umiejętności tworzenia tekstów, prowadzenia rozumowań matematycznych, ilustracji zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń). Nabycie tych kompetencji jest warunkiem przystąpienia do przygotowania dydaktycznego do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla w klasach I - III szkoły podstawowej

Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym zostało podzielone na dwa obszary:

⁹ Szerzej patrz [3]

Ogólne przygotowanie
psychologiczno-pedagogiczne

podstawowe pojęcia psychologii; rozwój fizyczny i psychiczny; teorie i struktura osobowości; poznanie i spostrzeganie społeczne; psychologiczne koncepcje człowieka a interpretacja zachowań ucznia i sytuacji w szkole; wychowanie a rozwój; szkoła jako instytucja wychowawcza; zawód nauczyciela; komunikacja i kultura języka; poznawanie uczniów; pojęcie normy i patologii; profilaktyka w szkole.

Przygotowanie psychologiczno-
pedagogiczne do nauczania na danym etapie
edukacyjnym lub etapach edukacyjnych

sylwetka rozwojowa dziecka; zabawa; pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna; adaptacja dziecka; praca opiekuńczo wychowawcza; dysharmonie i zaburzenia rozwojowe u dzieci; dojrzałość szkolna; bezpieczeństwo dzieci; współpraca.

Tabela nr 1. Obszary przygotowania w zakresie psychologiczno-pedagogicznego kształcenia nauczycieli.

Przygotowanie w zakresie dydaktycznym obejmuje:

- podstawy dydaktyki która zakłada opanowanie podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej (z elementami dydaktyki specjalnej), jej elementy to: dydaktyka; szkoła jako instytucja wspomagająca rozwój jednostki i społeczeństwa; proces nauczania – uczenia się; system oświaty; klasa szkolna; projektowanie działań edukacyjnych; diagnoza, kontrola i ocena wyników kształcenia; język.

- dydaktyka przedmiotu która zakłada przygotowanie w zakresie dydaktyki określonego przedmiotu na danym etapie edukacyjnym, jej elementy to: podstawa programowa; współczesne koncepcje edukacji małego dziecka; specyfika roli nauczyciela; metody, zasady i formy pracy; wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci; kształtowanie dojrzałości szkolnej; dostosowywanie działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości dziecka; trudności w uczeniu się; wychowawczy wymiar działań edukacyjnych; metodyka edukacji językowej, polonistycznej; metodyka edukacji przyrodniczej; metodyka edukacji matematycznej; metodyka edukacji muzycznej; metodyka edukacji plastycznej; metodyka prowadzenia zajęć technicznych i komputerowych; metodyka wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej.

W ostatnich dwóch obowiązkowych modułach kształcenia (przygotowaniu w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz przygotowaniu w zakresie dydaktycznym) studenci są zobligowani do odbycia praktyki w czasie których mają być kształtowane kompetencje: opiekuńczo-wychowawcze oraz dydaktyczne. Praktyka psychologiczna-pedagogiczna obejmuje 30 godzin natomiast w zakresie dydaktyki 120 godzin, w czasie której studenci mają określone zadania do realizacji patrz tabela nr 2.

Zadania praktyki psychologiczno-
pedagogicznej

zapoznać się ze specyfiką szkoły lub placówki
obserwować

współdziałać z opiekunem praktyk w:

analiza i interpretacja zaobserwowanych albo doświadczanych sytuacji i zdarzeń
pedagogicznych

pełnienie roli opiekuna-wychowawcy

Zadania praktyki w zakresie dydaktyki

pełnienie roli nauczyciela

Tabela nr 2. Zadania praktyki psychologiczno- pedagogicznej i praktyki w zakresie dydaktyki.

Studia nauczycielskie mogą zostać poszerzone o przygotowanie fakultatywne: do nauczania kolejnego przedmiotu oraz w zakresie pedagogiki specjalnej.

Na mocy nowych uregulowań prawnych w sprawie kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce na poziomie studiów pierwszego stopnia zostają wprowadzone następujące znaczące zmiany:

1. przechodzą od dotychczas stosowanego języka na język efektów kształcenia w oparciu o Europejskie Ramy Kształcenia,
2. zmieniają zakres zdobywanych uprawnień, nowe zapisy przewidują, że kształcenie nauczycieli na studiach pierwszego stopnia będzie obejmować wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach i szkołach podstawowych,
3. przewidują w toku studiów przygotowanie do nauczania tylko jednego przedmiotu, nauczanie kolejnego przedmiotu jest możliwe po zrealizowaniu przygotowania fakultatywnego,
4. wprowadzają kształcenie obowiązkowe w ramach trzech modułów kształcenia.

Przedstawione uregulowania znajdują się w *Biuletynie Informacji Publicznej* do dnia oddania artykułu nie zostały opublikowane w *Dzienniku Urzędowym*.

Bibliografia:

1. Pomykało W. (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
2. Prawo o szkolnictwie wyższym, art. 2 ust. 1, Dz. U. z 2011, nr 84, poz. 455.
3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, w *Biuletynie Informacji Publicznej*, 17.01.2012 r., <http://www.bip.nauka.gov.pl>

Dr Dagna Czerwonka,
Toruń/Bydgoszcz, Polska,
Adiunkt Toruńskiej Szkoły Wyższej,
wykładowca Kujawsko-Pomorskiej
Szkoły Wyższej w Bydgoszczy

TERAPIA PEDAGOGICZNA UCZNIĄ ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej spotyka się wiele terminów określających działania, zmierzające do usuwania zaburzeń związanych z opanowaniem umiejętności czytania i pisania, wśród popularnych pojęć należy wymienić: edukacja terapeutyczna [1, 75], ćwiczenia korekcyjno- wyrównawcze [2, 213], reedukacja [3, 5].

Mimo iż powyższe terminy nie są jednoznaczne to w ostatecznym zamierzeniu mają na celu opanowanie umiejętności czytania i pisania.

W Polsce system pomocy terapeutycznej dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu składa się z pięciu poziomów [4, 218]:

Poziom 1 – gdzie rodzice ukierunkowani przez nauczyciela pracują ze swoim dzieckiem. Na podstawie opinii z poradni psychologiczno- pedagogicznej, zawierającej wskazówki dotyczące terapii i postępowania z dzieckiem, nauczyciel proponuje zestaw dodatkowych ćwiczeń w szkole i w domu.

Poziom 2 – W przypadku znacznych trudności w uczeniu się proponuje się dzieciom zajęcia w zespole korekcyjno-kompensacyjnym w szkole, zajęcia te prowadzone są przez nauczyciela terapeuty.

Poziom 3 – jest to terapia indywidualna, ściśle powiązana ze współpracą z rodzicami i nauczycielami w szkole.

Poziom 4 – stanowią klasy terapeutyczne, w których realizowane są autorskie programy dydaktyczne o charakterze terapii pedagogicznej.

Poziom 5 – oddziały terapeutyczna stałego pobytu, stworzone dla dzieci potrzebujących intensywnej i długotrwałej terapii, przebywają w nich od kilku miesięcy do roku.

Przez edukację terapeutyczną określa się „ściśle określony system zintegrowanych i zaplanowanych w czasie, zindywidualizowanych działań naprawczych, zapobiegawczych, stymulujących i usprawniających. Adresowana jest do uczniów wykazujących mikrozaburzenia i/lub opóźnienia rozwojowe oraz z nich wynikające niepowodzenia szkolne. Realizują ją nauczyciele terapeuci w celowo zorganizowanej placówce edukacyjnej, umożliwiającej niesienie pomocy i opieki specjalistycznej w różnych formach i zakresach” [5, 75].

Postępowanie terapeutyczne ma charakter wieloaspektowy, gdyż żeby zaspokoić potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się potrzebne są oddziaływania psychoterapeutyczne, psychokorekcyjne, psychodydaktyczne i ogólnorozwojowe.

Postępowanie **psychoterapeutyczne** polega na wzbudzeniu u dzieci zrozumienia i akceptacji własnych trudności, uczeniu sposobów ich pokonywania, mobilizowania do aktywnego działania, dążeniu do osiągania sukcesów, wzbudzaniu wiary we własne siły. Ponieważ dzieci dyslektyczne bardzo niechętnie przystępują do czytania i pisania, bardzo trudno jest je zaktywizować do ćwiczeń usprawniających proces czytania i pisania. Niechęć do czytania i pisania bardzo szybko może zmienić się w niechęć do szkoły i do nauki w ogóle, dlatego też, ważne jest stwarzanie atmosfery, która sprzyjałaby dobremu samopoczuciu dziecka. Życzliwy stosunek do ucznia, pogodny nastrój, opanowanie to niezwykle istotne czynniki wpływające na skuteczności oddziaływań terapeutycznych [6, 25].

Aspekt **psychokorekcyjny** „to stosowanie wielu zabiegów specjalistycznych zmierzających do osiągnięcia generalizowanej sprawności całokształtu funkcji i procesów psychofizycznych, zaangażowanych w proces uczenia się w ogóle, a w przewyciężanie specyficznych trudności w jego obszarze przede wszystkim [7,25]”. Zawsze aspekt ten musi być dostosowany do wieku, potrzeb, ograniczeń i możliwości uczniów. Zadania obejmują usprawnianie, korektę i kompensację funkcji percepcyjno – motorycznych a także wspomaganie prawidłowego rozwoju procesu uwagi, pamięci, mowy, myślenia i wyobraźni.

Kształtowanie i usprawnianie prawidłowych umiejętności szkolnych: czytania, pisania, czytania, liczenia, mówienia, rozwiązywania problemów i przyswajania wiedzy zajmuje się terapeuta w torze **psychodydaktycznym**. Osiągnąć to można poprzez stosowanie metodyki nauczania np.: sylabowa metodę nauki czytania i pisania, odpowiednio dobrane modele ćwiczeń korygujących błędy, usprawnianie tempa, techniki czytania, pisania, liczenia, mówienia.

W aspekcie **ogólnorozwojowym** wszechstronnie usprawnia się rozwój psychofizyczny i emocjonalno – społeczny ucznia. Aktualizuje się i poszerza wiedzę ogólna, rozwija się zainteresowania, a także podnosi się wydolność fizyczną i sprawność ruchową.

Aby proces reedukacyjny odniósł widoczne efekty należy przestrzegać następujące zasady postępowania terapeutycznego [8, 28-54]:

- **Zasada integracji** – „zakłada konieczność stałego konfrontowania aktualnych potrzeb i faktycznych możliwości dziecka określonych w diagnozie, z wymaganiami stawianymi jemu przez szkołę, w celu trafnego ukierunkowania procesu terapii [9, 78]”.

- **Zasada intelektualnej** – to ćwiczenia tej samej funkcji za pomocą różnych technik i środków w zmieniających się sytuacjach. Istotnym czynnikiem jest aktywizowanie dziecka do pracy poprzez atrakcyjne formy zajęć. Stale trzeba zachęcać ucznia do wielokrotnych ćwiczeń utrwalających, dlatego też zadania podawane dziecku powinny mieć charakter zabawowy w postaci; układanek, dobieranek, loteryjek, domina itp.

- **Zasada strategii działań** – polega na stosowaniu zabiegów na różne i w różnym stopniu rozwinięte jak i zaburzone funkcje z określoną ich typologią i strukturą. Stosowane ćwiczenia

powinny być zarówno na zaburzone funkcje systemu percepcyjno - motorycznego jak również należy wykorzystywać funkcje dobrze ukształtowane.

- **Zasada przystępności** – czyli stopniowanie zadań od łatwych do coraz trudniejszych zarówno pod względem złożoności treści jak i tempa uczenia się. Długotrwałe niepowodzenia w szkole wywołują u dziecka lęk przed każdym zdaniem, które jest mu stawiane, aby przezwyciężyć negatywne emocje należy na pierwszych zajęciach dawać mu zadania szczególnie łatwe, które potrafiłoby samodzielnie rozwiązać. Zachęcamy ucznia do działania, gdy zademonstrujemy mu pomoce do zajęć a także, gdy pokazujemy mu jak wykonać dane zdanie.

- **Zasada świadomego udziału dziecka w terapii** – konieczne jest wyjaśnienie uczniowi celu i sposobów postępowania terapeutycznego, aby chciało angażować się w zajęciach.

- **Zasada zindywidualizowanego kontaktu** – polega na nawiązaniu wzajemnie pozytywnej więzi emocjonalnej między dziećmi a terapeutą. Praca terapeutyczna powinna być dostosowana do potrzeb i możliwości każdego dziecka. Należy nieustannie dobierać ćwiczenia, dostosowywać czas trwania poszczególnych zajęć i etapów pracy do aktualnych potrzeb ucznia. Liczba dzieci uczestnicząca w zajęciach terapii pedagogicznej powinna być nie większa niż 2-4 uczniów jednocześnie. Przy prowadzeniu zajęć z kilkorgiem dzieci jednocześnie zawsze część ćwiczeń powinna być przeprowadzona oddzielnie z każdym dzieckiem, szczególnie te ćwiczenia, które sprawiają największe trudności danemu dziecku. Zajęcia terapeutyczne mają odmienny charakter a reedukatora (terapeuty) nie należy identyfikować z nauczycielem, gdyż „*reedukator nie uczy, lecz podsuwa interesujące zajęcia i służy pomocą; nie egzekwuje wiadomości i nie ocenia, lecz wprowadza korekty i szuka sposobów przezwycięzania trudności; nie jest kierownikiem grupy reedukacyjnej, lecz jej współuczestnikiem. Powinien on wystrzegać się nadmiernego sterowania dziećmi; polecenia można przekazywać w formie propozycji, a uwagi krytyczne i ocenę pracy formułuje samo dziecko sprowokowane przez reedukatora [10, 212].*”

- **Zasada adekwatności** – wymaga, aby układ programu był ciągiem sensownie dobranych treści.

- **Zasada wykorzystania w terapii zainteresowań dziecka** – łatwiej jest zmotywować ucznia, jeśli w ćwiczeniach znajdą się treści lub zagadnienia, które szczególnie interesują dziecko.

- **Zasada pełnej współpracy pedagoga – terapeuty z nauczycielami** – wszyscy nauczyciele, którzy pracują z dzieckiem dyslektycznym muszą być zaznajomieni z rodzajem jego specyficznych trudności, aby mogli dobierać odpowiednie metody pracy dydaktyczno – wyrównawczej. Ważne jest, aby na lekcjach stwarzać atmosferę zaufania i życzliwości w stosunku do dziecka objętego terapią pedagogiczną. w pracy z dzieckiem w szkole nie wolno zaniedbywać aspektu wychowawczego.

- **Zasada stałej współpracy pedagoga – terapeuty z rodzicami dziecka dyslektycznego** - skuteczność terapii pedagogicznej w dużym stopniu będzie zależeć od świadomości i zaangażowania rodziców dziecka. Współpraca powinna obejmować system pouczeń do rodziców na temat sposobów i możliwości wyrównywania braków w czytaniu i pisaniu w warunkach domowych. Zarówno matka jak i ojciec powinni wspierać dziecko w pokonywaniu trudności oraz stwarzać okazje do planowych ćwiczeń w domu. Najważniejszym kanałem komunikacji tworzy dziecko - reedukator, reedukator -dziecko. Boczne ogniwa wspomagające stanowią dom i szkoła. Gdy te cztery ogniwa sprawnie funkcjonują, działają, postępy ucznia w czytaniu i pisaniu są szybkie. Jeśli jedno z ogniw nie włącza się do pracy terapeutycznej albo ją utrudnia, efekty są znikome.

- **Zasada dostosowania czasu trwania poszczególnych ćwiczeń do wydolności dziecka** – prowadząc zajęcia z dziećmi dyslektycznym należy zwrócić uwagę na to, że trakcie ćwiczeń usprawniających zaburzone funkcje dziecko przezwycięża wiele trudności. Szybko następuje u niego zmęczenie, w związku z tym czas trwania poszczególnych ćwiczeń powinien być bardzo ograniczony.

Jak już wcześniej wspomniano program postępowania terapeutycznego musi uwzględniać równocześnie aspekt psychokorekcyjny, psychodydaktyczny, psychoterapeutyczny i

ogólnorozwojowy. Natomiast struktura jednostkowa zajęć składa się z czterech podstawowych części: *Część organizacyjno – mobilizująca* dziecko do pracy, w której najczęściej następuje powtórzenie ćwiczeń z poprzednich zajęć. *Część intensywnej i efektywnej pracy korekcyjno – kompensacyjnej*, której celem jest usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno – motorycznych i procesu czytania i pisania. Wymaga od dziecka maksimum wysiłku, aby uzyskać ewidentne efekty terapeutyczne. *Część relaksacyjno – odprężająca*, w czasie, której uwalnia się ucznia od nadmiernego wysiłku i chroni go przed jednokierunkowym oddziaływaniem terapeutycznym. *Część podsumowująca* – polega na analizie i oceny uzyskanych efektów doraźnych. Ocenia się trafność i wartość diagnozy i terapii [11, 78].

Reasumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że dobra terapia wymaga odpowiednich warunków bazowych, stwarzających atmosferę spokoju i harmonii, aby wyzwolić u dzieci poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie i wsparcie. Zajęcia powinny mieć charakter zabawy, w czasie, której terapeuta stosuje wzmocnienia w postaci pochwał, wyróżnień, które wzbudzają w dziecku poczucie własnych sił i budują pozytywną motywację do pracy. W rezultacie końcowym etapem terapii powinno być poprawne czytanie i pisanie zgodnie z zasadami ortografii języka polskiego a także stworzenie dogodnych warunków dla rozwoju psychicznego wychowanków.

Skuteczność terapii pedagogicznej zależy od wielu czynników jednak do najważniejszych możemy wymienić: osobę terapeuty (jego osobowość, specjalistyczna wiedza i posiadane doświadczenie), dziecko (jego możliwości intelektualne, motywacja do nauki, samoocena), warunki terapeutyczne (panująca atmosfera, środki i pomoce dydaktyczne) i rodzice (stosunek rodziców do problemów, z jakimi boryka się dziecko itp.).

Bibliografia:

1. J. Jastrząb, *Edukacja terapeutyczna*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2002.
2. H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PWN, Warszawa 1970, s. 213.
3. H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwojowe*, WSiP, Warszawa 1980.
4. M. Bogdanowicz, *Model kompleksowej pomocy osobom z dysleksją rozwojową – ocena stanu aktualnego i propozycje zmian w świetle reformy systemu edukacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1999/3, s. 218-220.
5. J. Jastrząb, *Edukacja terapeutyczna*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2002, s.75.
6. T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stępowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1994, s.25.
7. J. Jastrząb, *Edukacja terapeutyczna*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2002, s.76.
8. W. Brejnak, K. J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1999, 127-136, T. Gąsowska, Z. Pietrzak – Stępowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1999, s.28-54.
9. J. Jastrząb, *Edukacja terapeutyczna*, „Akapit”, Toruń 2002, s.78.
10. H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwojowe*, WSiP, Warszawa 1980, s.212.

Dr Katarzyna Wasilewska-Ostrowska,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko-Pomorska Szkoła
Wyższa w Bydgoszczy
Adiunkt

INICJATYWA U DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzują się dużą aktywnością fizyczną, chętnie biegają, skaczą, wspinają się po drzewach, odczuwają zadowolenie z własnych działań. Dużą rolę na tym etapie odgrywa socjalizacja, chłopcy zaczynają naśladować czynności ojców, zwłaszcza wymagające siły i precyzji, dziewczynki zaś lubią pracować z mamą, wykonywać zadania związane z cierpliwością i dokładnością, np. gotowanie, rysowanie. „Dziecko w tym wieku jest „samo w sobie” szczęśliwe i może dopiero stać się nieszczęśliwe, jeżeli ze świata zewnętrznego dotrą wrażenia niemożliwe do przetworzenia, takie, które wtargnęły na siłę, dla których nie ma miejsca w wewnętrznym świecie dziecka. Wrażenia takie albo stają się w wewnętrznym świecie niedostępną

wyspą, terenem otoczonym murem, albo po pewnym czasie okazuje się, że zostały przetworzone w nieoczekiwany sposób i znalazły swoje miejsce” [7, 15].

U dziecka w tym czasie rozwija się poczucie kontroli, rośnie potrzeba bezpieczeństwa, wartości, uznania, osiągnięć, poznania świata. Przedszkolak zaczyna rozumieć, co jest jego, a co innych, rozróżnia już własne „ja” od innych. Zaczyna zdawać sobie sprawę, iż samo przyczynia się do zmian, więc często sprawdza, na ile poradzi sobie samodzielnie z trudnościami [1, 23].

Dzieci obserwują otoczenie, interesują się wieloma sprawami, o wiele kwestii pytają. Swym zachowaniem pokazują, że więcej rozumieją niż potrafią to wyrazić słowami. Mają potrzebę zajęcia się kimś lub czymś, opiekują się kolegami, mają własne zwierzątka, które karmią, roślinki, które podlewają. To pozwala dziecku na rozwój samooceny, pewności siebie i poczucia własnej wartości.

Dziecko ma wiele pomysłów, planuje zabawę, przeznaczając na nią dużo czasu, rozwija wyobraźnię. Dzięki zabawie uczy się ról społecznych. Według Lwa Wygotskiego zabawa polega na: „urzeczywistnianiu potrzeb, realizowaniu motywów działania i afektywnych dążeń dziecka” [2, 113]. Zabawa w tym wieku rozwija twórczość dziecka, daje zadowolenie, satysfakcję z pracy, uczy nowych rzeczy, pracy z innymi, ćwiczy sprawność, rozwija osobowość, sumienność, a także umożliwia wyładowanie emocji. Dzięki wcielaniu się w inne osoby dzieci uczą się roli dorosłych, co pozwala na identyfikację z płcią, czy określonym zawodem [6, 99-102, 116-118]. Na tym etapie: „jednocześnie z obudzeniem się ukierunkowanej woli zmienia się stosunek dziecka do świata zewnętrznego. Zmianę tę da się być może najlepiej scharakteryzować w następujący sposób. W okresie kiedy dziecko bawiło się dla samej radości tworzenia i nie zwracało uwagi na rezultaty, nie miało żadnego stosunku do obiektywnej wartości swych dokonań. Jeżeli do żeglowania po dywanie potrzebna była łódź, mógł stać się nią każdy klocek czy pudełko. Każdy przedmiot widziany przez różowe okulary twórczej fantazji stawał się od razu poszukiwaną łodzią. Obiekt zewnętrzny był bowiem najwyżej punktem krystalizacji dla fantazji” [7, 55].

Dziecko chce wiele rzeczy robić samo, jest przy tym uparte, a swoim zachowaniem często wywołuje złość u otoczenia. Czasem zachowuje się niewłaściwie, bije inne dzieci, używa wulgarnych słów, jednak robi to, po, by pokazać swą niezależność, chce podkreślić, że może zrobić coś innego, niż to, co dotąd nakazywali mu rodzice.

Zakazy nic tu jednak nie pomogą, wręcz przeciwnie, wywołają sprzeciw i gniew dziecka. Rodzice i wychowawcy muszą zrozumieć zachowanie dziecka, a jest to możliwe wyłącznie poprzez poznanie potrzeb rozwojowych tego wieku.

Inicjatywa versus poczucie winy według teorii Erika Eriksona

Erik Erikson jako pierwszy zauważył, że człowiek rozwija się całe życie, od urodzenia aż do śmierci. Życie jednostki podzielił na osiem faz, które wyznaczają określone konflikty:

1. zaufanie a nieufność (niemowlęstwo),
2. autonomia a wstyd i zwątpienie (dzieciństwo),
3. inicjatywa a poczucie winy (wiek przedszkolny),
4. produktywność a poczucie niższości (wiek szkolny),
5. tożsamość a pomieszanie ról (wiek dorastania),
6. intymność a izolacja (wczesna dorosłość),
7. generatywność a stagnacja (średnia dorosłość),
8. integracja ego a rozpacz (późna dorosłość).

Autor twierdził, że na każdym etapie człowiek musi pokonać kryzys, by móc wejść na kolejny – wyższy poziom rozwojowy. Cykl ten rozpoczyna się dopiero wówczas, gdy człowiek dostrzeże ów konflikt i określi je jako zadanie rozwojowe [15, 89-90]. Na etapie przedszkolnym dziecko musi poradzić sobie z konfliktem: inicjatywy a poczucia winy. Dzieci chcą wziąć odpowiedzialność za siebie i zadania, których się podejmują, chcą zachowywać się jak dorośli. Jednak to może wywoływać opór ze strony otoczenia, które nie pozwala na taką samodzielność dziecka. Rodzące się konflikty mogą budzić poczucie winy u dziecka. Wychowanek, który nie poradzi sobie z tym kryzysem zamyka się w sobie, nie podejmuje żadnych działań, ma mało energii, nie dopuszcza do wprowadzania zmian, woli podporządkować się rodzicom i wychowawcom. Niestety, brak inicjatywy uniemożliwia dalszy rozwój dziecka, a nawet może spowodować jego regres.

Rola wychowania i wychowawcy w rozwoju inicjatywy dziecka

Wychowanie traktowane jest jako „pomoc udzielana z zewnątrz na rzecz rozwoju „wewnętrznej formy”, „wewnętrznego obrazu”. Wychowanie jest działaniem z zewnątrz i o ile formacja przekłada się całkowicie na autoformację, o tyle ono istnieje jako skutek oddziaływania jednej osoby na drugą” [10, 566]. Wychowanie to: „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka [11, 233].

Wychowanie w ujęciu wąskim oznacza: „świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej” [12, 917]. W ujęciu szerszym zaś wychowanie traktowane jest jako: „oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej” [12, 918].

Według Wincentego Okonia wyróżniamy pewne dziedziny wychowania: estetyczne, fizyczne, intelektualne, internacjonalistyczne, laickie, moralne, muzyczne, obronne, obywatelskie, patriotyczne, plastyczne, przez pracę, religijne, seksualne, środowiskowe, świeckie, umysłowe, zdrowotne, zespołowe [11, 233-236].

W świetle teorii osobowości wychowanie możemy traktować na różne sposoby. Zgodnie z ujęciem psychospołecznym – ważny jest potencjał człowieka oraz jego relacje ze środowiskiem. Wychowawca musi mieć szacunek i zaufanie do dziecka. Gdy dzieje się coś złego z dzieckiem to winę upatruje się w otoczeniu – przedszkolu, rodzinie.

W behawioryzmie natomiast najważniejsze jest obserwowane zachowanie człowieka, nie uznaje się introspekcji. Według tej teorii każdy bodziec wywołuje określoną reakcję, ale istotne są też związki między tymi elementami. Behawioryści określili człowieka jako: „zewnątrzsterownego, którego zachowanie jest zaprogramowane przez aktywne środowisko. Stanowi on rezultat uczenia się społecznego; repertuar reakcji człowieka, czyli jego indywidualne „ja”, zostało ukształtowane w przeszłości, dzięki oddziaływaniu rodziny, szkoły czy zakładu pracy” [4, 27]. Człowiek nie jest samodzielny, musi być kierowany przez innych. Ważne są zatem wzmocnienia pozytywne i negatywne, czyli nagrody i kary. Jednak ich stosowanie wymaga pewnych reguł. Nagrody dostarczają pozytywnych uczuć, wzmacniają zachowania pozytywne, więzi między nagradzającym a nagradzanym, podnoszą poczucie własnej wartości, mobilizują do dalszych działań, dostarczają pozytywnych emocji, zachęcają do działań także inne dzieci – obserwatorów nagradzania. Nagrodą może być pochwała, sprawienie określonej przyjemności, nagrody rzeczowe, obdarowanie zaufaniem dziecka.

Celem kary jest naprawa zachowania, zmiana niewłaściwego postępowania. To wzmocnienie wywołuje często nieprzyjemne uczucia, może wywołać strach i lęk przed osobą karzącą, może spowodować, że dziecko zacznie unikać źródła karania. Niebezpieczeństwem jest też to, iż może wywoływać agresję i chęć wyładowania na innych. Kara musi zaistnieć zaraz po niewłaściwym zachowaniu, zawsze w cztery oczy, nigdy w obecności innych dzieci, kara musi być sprawiedliwa, adekwatna do przewinienia. Formami kary są: tłumaczenie niewłaściwego zachowania dziecka, czasowa izolacja, określenie uczuć, jakie pojawiły się wskutek zachowania dziecka (smutku, zawodu), czasowe odebranie przyjemności. Zawsze trzeba wyjaśnić dziecku, za co otrzymało karę i co musi zrobić w przyszłości, by już się to nie powtórzyło. Nigdy nie należy karać dziecka pod wpływem silnych negatywnych emocji. Poza tym należy pamiętać, że brak nagród to też kara.

Psychologia humanistyczna zakłada samodzielność, aktywność dziecka, wychowawca motywuje i zachęca do rozwoju. Ważne jest całe życie człowieka, jego wartości, podmiotowe relacje z innymi ludźmi, podkreśla się twórczość jednostki. Istotne jest tu dążenie do samoaktualizacji, która jest: „specjalnym procesem stawania się tym, kim się jest; dążeniem do wewnętrznej spójności, jednostki z samym sobą, spełniania swojego przeznaczenia lub powołania” [9, 78]. Według tej koncepcji człowiek jest: „unikatową całością, której nie można sprowadzić do

poszczególnych elementów, takich jak reakcje, myśli, emocje czy potrzeby. Osoba składa się z dwóch podsystemów, czyli z „ja” (self) i z „organizmu” (organism), które stanowią jedność i przypominają dwie strony tej samej monety” [4, 241].

Są dwa podstawowe ujęcia wychowania – tradycyjne (Friedricha Herbarta) i postmodernistyczne (Johna Deweya). W tym pierwszym modelu dominuje wychowawca, narzuca on treści, organizację i metody wychowania. Wychowanie traktuje jako: „sprawę (relację) między wychowawcą a wychowankiem, przy czym wychowawca, jako główny działający, potrzebuje do tego specjalnego wyposażenia w postaci taktu pedagogicznego; wychowanek ma jedynie podlegać tym oddziaływaniom – jako wychowywany” [10, 125]. W drugim zaś modelu dzieci są aktywne, samodzielne, uwzględnia się ich potrzeby, zainteresowania, pojawiają się metody naturalne, aktywizujące. Cel wychowania stanowi: „przystosowanie wychowanka do przyszłego życia i pozwolenie mu na panowanie nad sobą przez korzystanie z pełni uzdolnień” [10, 330].

Aby przybliżyć tę różnicę, wyobraźmy sobie, że znajdujemy się na bezludnej wyspie z dzieckiem, w pierwszym modelu idziemy przed dzieckiem, wskazujemy mu drogę, mówimy, w jaką stronę ma iść, gdy jest jakaś przeszkoda pokonujemy ją. W drugiej koncepcji idziemy za dzieckiem, to ono wybiera kierunek, my idziemy za nim, interweniujemy tylko wtedy, gdy dziecko same nie jest w stanie poradzić sobie z problemem. Są to dwa różne sposoby poznania świata i uczenia się pokonywania trudności przez dziecko. Dzięki temu pierwszemu podejściu uczymy dziecko bierności i możemy wywołać u niego poczucie winy, w tym drugim zaś rozwijamy samodzielność i inicjatywę.

Przykłady, jak rozwijać inicjatywę dziecka

Friedrich Wilhelm August Froebel (21.04.1782-22.10.1852) – zakładał, że zabawa jest najważniejsza w życiu każdego dziecka. Liczy się głównie aktywność i swoboda bez przymusu i nakazów. Według autora natura i człowiek są tożsame. U każdej osoby występują cztery instynkty: pracy, wiedzy, artystyczny i religijny [3, 193]. Wszystkie one dają „popęd”, chęć wykonywania nowych zadań. Rolą wychowawcy jest je wydobyć i pomóc realizować. Autor odrzucał tradycyjne zabawki, uważał, że dorośli powinni dostarczać materiały do zabawy, tzw. „dary” dla dziecka, czyli różne przedmioty, z których dzieci mogą wykonywać własne zabawki [3, 194].

Maria Montessori (31.08.1870-6.05.1952) – podkreślała, że dzieci muszą rozwijać swe zmysły, celem wychowania jest „popieranie samorzutnego rozwoju indywidualności, a za zadanie – pobudzanie dziecka do swobodnego rozwoju” [10, 330]. Według niej dziecko nie tyle potrzebuje zabawy, co pracy, którą się interesuje, zatem trzeba dziecku zaplanować tak cały dzień, by ciągle było czymś zajęte. Stworzyła dom, w którym dzieci wszystko wykonywały same, sprzątały, zajmowały się zwierzętami, prały. Do tych czynności nikt ich nie zmuszał, pracowały samodzielnie według własnego uznania, wychowawca jedynie służył radą, pomocą. Dzieci musiały nauczyć się odnosić do innych z kulturą, nie szkodzić nikomu w otoczeniu [3, 338-339]. Zabawki to były proste przedmioty (papier, wycinanki, drewno, plastelina, wełna), z których dzieci robiły przedmioty do zabawy. Montessori zależało, by dzieci zdobywały wiedzę wraz z doświadczeniem [5, 332]. Ważne były też warunki wychowania: „natura dziecka jest zdrowa i zdolna do wydania z siebie ogromnej ilości sił i bogactw, o ile warunki wychowania pozwolą dziecku rozwijać w sposób samorzutny siły wrodzone” [3, 226].

Janusz Korczak (właściwie Henryk Goldszmit 22.07.1878-08.1942) – opierał się na założeniu kierowanej samodzielności dziecka, z dopuszczeniem inicjatywy wychowanka. Wychowawca musi być partnerem dla dziecka, musi mieć do niego zaufanie i wyzbyć się nadmiernej kontroli. Pedagog walczył o prawa dziecka, zwłaszcza prawo do szacunku, tajemnicy, miłości, samostanowienia, własności, rozwoju, zabawy, sprawiedliwości [14, 339-340]. Zdaniem Korczaka dobry wychowawca charakteryzuje się: „autentyczną pracowitością, zaangażowaniem w problemy opieki i wychowania, jest uważnym obserwatorem poczynań dziecka, starającym się poznać je sam, jak i mechanizmy jego funkcjonowania. Wychowawca nieustannie dogląda dziecka, pobudza i wspiera, zabezpiecza ciągły jego rozwój” [13, 274]. Korczak dążył do rozwoju aktywności u dziecka dzięki wprowadzeniu różnych form samorządności, m.in. sądu koleżeńkiego, rady samorządowej, sejmku

dziecięcego, gazetki, pełnienia dyżurów przez wychowanków, pisanie listów podziękowań i przeprosin do wychowawców, plebiscytu życzliwości i niechęci [8, 60-64].

Pedagog opisał też typy negatywnych i pozytywnych wychowawców. Do pierwszej grupy należeli:

- wychowawca: brutal – nie szanuje własności dziecka, według niego, jeśli wychowanek nie zarabia pieniędzy to nic do niego nie należy, wszystko jest własnością dorosłych. Jednakże dzieci też mają prawo do posiadania własnych rzeczy, do których wychowawcy, rodzice nie mają dostępu. Jedynym wyjątkiem są sytuacje, gdy rodzic podejrzewa, że dziecku zagraża jakieś niebezpieczeństwo, wówczas ma prawo sprawdzić, jakie przedmioty przechowuje dziecko,

- wychowawca: apostoł – najważniejsze jest dziecko, wychowawca zapomina o sobie, wszystko robi za dziecko i dla dziecka, które z czasem staje się bierne. Dziecko nie podejmuje żadnej inicjatywy, a w przyszłości jest niezaradne życiowo,

- wychowawca: przyrodnik – wybiera sobie dane dzieci i faworyzuje je, nie dostrzega, gdy robią coś niewłaściwego, bronią je i tłumaczą ich zachowanie,

- wychowawca: dozorca – sprawdza dziecko na każdym kroku, nie ma do niego zaufania, chce wszystko wiedzieć, o wszystko pyta, chodzi za dzieckiem, nie pozwala mu dorosnąć i być samodzielnym,

- wychowawca: liberał – nie przejmuje się swoją pracą, dla niego wszystko jest proste i oczywiste,

- wychowawca: idealista – idealizuje dzieci, zakłada, że każde dziecko jest dobre i wyjątkowe, zatem wychowanie jest zbyt ciężkie,

- wychowawca: dogmatyk – wszystkie dzieci traktuje tak samo, stosuje te same metody i techniki pracy wobec każdego dziecka, nie dostrzega ich indywidualizmu,

- wychowawca: rutyniarz – traktuje swoją pracę „mechanicznie”, co dzień robi to samo, nie przygląda się dzieciom, nie chce ich poznać i zrozumieć,

- wychowawca: bez samokontroli i samooceny – uważa, że wszystko robi najlepiej, nie przyjmuje krytyki na temat wykonywanej przez siebie pracy i popełnianych błędów, wychowawca: tyran - stosuje przemoc fizyczną wobec dziecka.

Typy pozytywnych wychowawców Korczak wyróżnił następujące:

- wychowawca: organizator – potrafi zaplanować swoją pracę, wszystko ma uporządkowane, wymyśla wiele zajęć dla dzieci,

- wychowawca: pracownik – dokładnie wykonuje swoją pracę, wszystkie zadania wypełnia rzetelnie, praca jest dla niego pasją, której poświęca cały swój czas,

- wychowawca: odpowiedzialny – zdaje sobie sprawę, iż od jego pracy zależy wychowanie i rozwój dzieci,

- wychowawca: diagnostyk – przygląda się dziecku, chce je jak najlepiej poznać, odkryć jego potencjał, zainteresowania, a także źródła trudności,

- wychowawca: pielęgniarz – opiekuje się dziećmi, przewija je, karmi, ubiera, myje,

- wychowawca: ogrodnik – towarzyszy dziecku, uczestniczy w jego wychowaniu, jest uważny na wszystko, co dzieje się z wychowankiem, gdy trzeba to interweniuje [13, 273].

Podsumowanie

Dziecko w wieku przedszkolnym potrzebuje dużo ruchu, świeżego powietrza, zabawy, wypoczynku, zdrowego odżywiania. Wychowawcy powinni wykazywać zainteresowanie dzieckiem, wspólnie bawić się z nim, motywować do podejmowania samodzielnych działań. Powinni też dużo z dziećmi rozmawiać, czytać im książki, które rozwijają twórczość, inicjatywę, chwalić za pomysły, podsuwać nowe propozycje do działań. Gdy dziecko widzi, że jego zachowanie jest akceptowane przez dorosłych, to czynności te powtarza, dzięki temu lepiej rozwija się. To jednak wymaga od wychowawcy umiejętności (komunikacyjnych, organizacyjnych, przekazywania wiedzy, przewidywania, asertywności, słuchania i pomagania) i określonych cech (zdecydowania, taktu, cierpliwości, wyrozumiałości, konsekwencji, tolerancji, odpowiedzialności, zrównoważenia emocjonalnego).

W rozwoju inicjatywy u dziecka nie można zapomnieć o pewnych zasadach wychowania: poszanowania godności dziecka, odwoływania się do jego doświadczeń, stopniowania i wyciągania konsekwencji z wymagań, dyscyplinowania zachowań, indywidualizacji pracy z dzieckiem, kształtowania środowiska wychowawczego, nauczania wychowującego, integracji oddziaływań [10, 352-354].

Na zakończenie warto podkreślić, że wychowawcy powinni dbać o dobre relacje z dziećmi w wieku przedszkolnym, zaspokajać ich potrzeby, zwłaszcza psychiczne, wyznaczać normy zachowań, motywować do podejmowania nowych zadań i niedopuszczać do pojawienia się sytuacji ryzykowanych z udziałem dziecka [6, 191-196].

Bibliografia:

1. Guz S., Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
2. Kiejar-Turska M., Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
3. Kot S., Historia wychowania, T.II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
4. Koziński J., Koncepcje psychologiczne człowieka, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
5. Kucha R., Pedagogika Marii Montessori [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
6. Lee C., Wzrastanie i rozwój dziecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
7. Lievegoed B.C.J., Fazy rozwoju dziecka, AKADEMIA, Toruń 1993.
8. Łobocki M., ABC wychowania, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
9. Łukasiewicz W., Psychologiczne koncepcje człowieka [w:] Strelau J. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
10. Nowak M., Teorie i koncepcje wychowania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
11. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Wyd. V, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
12. Pomykała W., Wychowanie [w:] Pomykała W. (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
13. Stankiewicz R. (red.), Nauczyciel – opiekun – wychowawca (tradycje, teraźniejszość, nowe wyzwania), Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań - Zielona Góra 2002.
14. Śliwerski B., Pedagogika Janusza Korczaka [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
15. Wasilewska K., Koncepcja wychowania w świetle teorii Erika Eriksona, Kultura i Edukacja nr 3/2004.

*Mgr Aneta Kokot,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa
w Bydgoszczy
Asystent*

ROLA KOMPETENCJI ZAWODOWYCH DYREKTORA SZKOŁY W ZARZĄDZANIU WSPÓŁCZESNĄ PLACÓWKĄ OŚWIATOWĄ

Aktualnie prezentowany przez E.Potulicką pogląd na „...zmianę paradygmatu reformy od innowacji do rozwoju organizacyjnego szkoły” [2, 19], wyznacza nowe kierunki w myśleniu i w perspektywie zarządzania współczesną placówką oświatową. Coraz częściej o szkole rozmawia się w kontekście organizacji uczącej się, a samego dyrektora określa mianem przywódcy, lidera czy też menadżera oświaty. W związku z tak pojmowaną dynamiką zmian przed kierownikiem szkoły stoją następujące zadania:

a) obowiązek wiedzy – posiadanie informacji dotyczącej organizacji oraz celów i zadań jej członków;

b) obowiązek posiadania wizji organizacji – zaplanowanie celów organizacji na przyszłe lata i przekonanie do nich jej pracowników, współdziałanie;

c) obowiązek podtrzymywania kultury organizacyjnej – ciągła opieka nad pracownikami w organizacji, między innymi dotycząca stosunków interpersonalnych [1, 10].

Podjęta deliberacja oraz dynamika zmian przybliżyła do namysłu nad współczesnymi stanowiskami dotyczącymi kompetencji nauczyciela i dyrektora we współczesnej szkole.

Patrząc przez pryzmat literatury z zakresu pedagogologii i zarządzania zasobami ludzkimi warto wskazać główne zadania, które ma wypełniać współczesny dyrektor wobec swoich pracowników:

a) zdobywa swój autorytet przez systematyczną i dokładną pracę oraz stałe poszerzanie wiedzy,

b) stara się być wzorem i przykładem dla swoich pracowników,

c) dba o warunki pracy pracowników; troszczy się o ich rozwój zawodowy,

d) traktuje i ocenia pracowników sprawiedliwie,

e) nie wypowiada negatywnych opinii o pracownikach wobec osób postronnych,

f) wie dużo o pracownikach, stwarza dobry klimat pracy,

g) jest kompetentny w tym co robi (...) [3,55] .

Warto wspomnieć, że efektywna i skuteczna realizacja tych zadań nie może nastąpić bez wspomnianych kompetencji zawodowych, a szczególnie bez kompetencji społecznych i komunikacyjnych, których brak przejawia się między innymi w występowaniu negatywnych, wręcz patologicznych zjawisk wśród nauczycieli. Z perspektywy M.Czerepaniak-Walczak kompetencja odnosi się do konkretnego podmiotu czyli określonej osoby .Według autorki kompetencja to: „...jest to dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty:

- umiejętność adekwatnego zachowania się,

- świadomość potrzeby i skutków zachowania,

- przyjęcie odpowiedzialności za skutki” [7] .

Na uwagę zasługuje szczególnie punkt widzenia i zestawienie kompetencji według R.Kwaśnicy, który wyróżnia dwie grupy tychże kompetencji:

Pierwszą z nich jest grupa kompetencji praktyczno-moralnych, wśród których umieszcza:

a) kompetencje interpretacyjne, rozumiane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata,

b) kompetencje moralne, które są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej,

c) kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do dialogowego sposobu bycia w dialogu z innymi i z samym sobą.

Druga grupa wyróżnionych kompetencji to kompetencje techniczne. Zawierają one:

a) kompetencje postulacyjne (normatywne), ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi,

b) kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności. [7]

Oprócz wymienionych tak trafnych ujęć kompetencji nauczycielskich warto również wskazać występujące w literaturze rozumienie kompetencji nauczyciela przez niektórych czołowych polskich badaczy takich jak między innymi: J.Rutkowiak, S.Dylak, K.Pačławska, H.Kwiatkowska, E.Gaweł-Luty, K.Denek, K.Korzeniowski, J.Żebrowski, W.Furmanek, czy też A.Bańka (gdy rozpatrujemy kompetencje nauczyciela w roli pracownika szkoły).

Tak ujęte obowiązki dyrektora, wymagają od niego ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy oraz zrównania ważności kwalifikacji zawodowych z kompetencjami społecznymi. Coraz częściej na etapie rekrutacji i selekcji kadry zarządzającej, oczekuje się od kandydata posiadania umiejętności zarządzania, wspierania, motywowania, umiejętności wprowadzania zmian, czy też zachowań prospołecznych scalających pracowników w budowaniu i realizowaniu wspólnej wizji szkoły. Do powodów takiego stanu rzeczy zaliczyć można m.in.: coraz częściej pojawiające się w placówkach oświatowych nierozwiązane konflikty pracownicze, mobbing w środowisku pracy, rosnące znaczenie kultury pracy, a w konsekwencji jakości wykonywanej pracy, akcentowanie

ważnej roli pracy w życiu człowieka, czy też doskonalenie kompetencji rozumiane jako jednej z metod przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu nauczycieli itp.

Szkoła jest instytucją szczególną, ze względu na charakter wykonywanej pracy oraz pełnionych w niej ról. Po pierwsze nauczyciel sam jest liderem, gdy prowadzi grupie uczniów w klasie oraz jest pracownikiem, który podlega dyrektorowi. Idealnym rozwiązaniem byłoby zatrudnianie nauczycieli kompetentnych do pełnienia roli zarówno pracownika, jak i lidera klasy szkolnej. Niestety kształcenie ukierunkowane jest na zdobycie kwalifikacji, a nie na doskonalenie wspomnianych kompetencji zawodowych. Rezultatem takich poczynań jest brak umiejętności, doświadczenia zawodowego wśród nowych nauczycieli, choć paradoksalnie oczekujemy nauczycieli kompetentnych „od zaraz”, to znaczy z chwilą, gdy rozpoczynają pracę w instytucji oświatowej. Oznacza to między innymi zmiany, które zachodzą nie tylko na płaszczyźnie organizacyjnej instytucji oświatowej, ale przede wszystkim jak zostało już zaakcentowane wśród samych pracowników-nauczycieli, jak i ich przełożonego-dyrektora.

Niewątpliwie sukces dyrektora-lidera jest zależny od ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy, począwszy od zdobywania coraz to nowych kwalifikacji, ale również kompetencji, które pomogą mu w skutecznym wypełnianiu podstawowych funkcji kierowniczych, takich jak:

a) **planowanie** – polega na określaniu głównych celów organizacji w przyszłości oraz wybraniu środków do ich osiągnięcia. Podczas planowania dokonuje się analizy strategicznej organizacji, która określa, w jakich warunkach organizacja będzie działała w przyszłości oraz jakie ma ona możliwości dostosowania się do nich. Przykładem procesu planowania w instytucji oświatowej jest opracowywany przez dyrektora szkoły wieloletni plan działalności tej organizacji przejawiający się głównie w:

1. programie rozwoju szkoły lub placówki i związanych z tym potrzebach kadrowych,
2. planach rozwoju zawodowego poszczególnych nauczycieli,
3. wnioskach nauczycieli o dofinansowanie kształcenia w szkołach wyższych i zakładach kształcenia nauczycieli, udziale w kursach kwalifikacyjnych i doskonalących, seminariach oraz innych formach doskonalenia zawodowego dla nauczycieli [8; 2] ,

b) **organizowanie** – jest to łączenie poszczególnych elementów organizacji w jedną całość, mogącą realizować swoje zadania. Polega ono na tworzeniu struktur organizacji, w których mogą współpracować pracownicy, aby móc realizować strategię organizacji;

c) **motywowanie** – oznacza stworzenie określonych bodźców dla pracowników wywołujących pożądane działania. Ma na celu spowodowanie, aby pracownicy postępowali zgodnie z oczekiwaniami menedżera;

d) **kontrolowanie** – jest to proces zapewniający, aby rzeczywiste działanie było zgodne z planowanym. Polega na porównywaniu wyznaczonych zadań z uzyskanymi wynikami [9, 2].

Warto zaznaczyć, że w współczesnego lidera- dyrektora szkoły w literaturze przedmiotu określa się mianem przywódcy transformacyjnego tzn. osoby skupiającej ludzi wokół „...tworzenia i realizowania wizji szkoły, inspirowania i motywowania nauczycieli do działania, kreowania misji szkoły, łamania stereotypów i wprowadzania zmian niezbędnych dla zwarcia luki pomiędzy wizją (stanem wyobrażonym), a dniem dzisiejszym (stanem obecnym)” [4, 57].

Tylko w ten sposób może oczekiwać od swoich pracowników – nauczycieli – uczestnictwa w procesie zmian i osiągnięcia wspólnych celów organizacji. Podsumowując, dyrektor szkoły jako organizacji uczącej się powinien charakteryzować się następującymi cechami: [5,10-11]

1. Dyrektor szkoły zna swój najskuteczniejszy tryb uczenia się i stosuje go.
2. Dyrektor szkoły jest świadomy swoich schematów myślenia i stylów zarządzania pracownikami. Stara się minimalizować niebezpieczeństwo podjęcia negatywnych decyzji pod wpływem impulsu lub zastosowania schematu.

3. Dyrektor szkoły nie zadowala się posiadaniem informacji i wiedzy. Ciągłe jest w gotowości doskonalenia swej wiedzy zgodnie z założeniem *Lifelong Learning* („Uczenia się przez całe życie”).

4. Dyrektor szkoły opartej na wiedzy czerpie energię dla siebie i dla szkoły z sieci relacji. Wszystkie podmioty współpracujące ze szkołą, na przykład organ prowadzący, wizytator, rodzice,

stanowią źródło wiedzy i wsparcia dla szkoły. Aby wykorzystać potencjał sieci, należy aktywnie w niej uczestniczyć, będąc nie tylko biorcą, ale także dawcą. Zaistnienie w sieci zawsze rozpoczyna się od „dania komuś czegoś”.

5. Dyrektora szkoły opartej na wiedzy cechuje odwaga i wynikająca z niej pewność (wewnętrzne przekonanie o słuszności) w podejmowaniu określonych działań.

6. Dyrektor szkoły stoi na straży kultury organizacyjnej, w której panuje wzajemne zaufanie. Na znaczenie zaufania w rozwoju szkoły zwrócił uwagę Michael Fullan.

7. Dyrektor szkoły jest po trosze naukowcem, który testuje swoje hipotezy na temat świata, śledzi postęp nauki i sam przyczynia się do jej rozwoju.

W konkluzji należy wspomnieć, że coraz wyraźniejsze akcentowanie roli kompetencji zawodowych w procesie pracy oraz w relacjach przełożony-podwładny stanowi remedium na współcześnie obserwowane problemy nauczycieli i ich przełożonych. Jak akcentuje Ch. Day „[...] nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą oni być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się” [3,21]. Powyższe credo stanowi wyzwanie zarówno dla dyrektorów szkół, jak i dla samych nauczycieli. Dzięki między innymi ciągłemu doskonaleniu kompetencji zawodowych, a szerzej edukacji całościowej, w ujęciu czołowych polskich badaczy możemy upatrywać zdolności do adaptacji do nieuchronnych zmian jakie niesie za sobą zmiana paradygmatu współczesnej reformy.

Bibliografia:

1. Bucholec B., *Etyczny wymiar kultury organizacji – dyrektor instytucji oświatowej jako lider organizacji etycznej*, CODN, Warszawa projekt AZO on-line
2. Dalin P., *School development. Theories and practices*, London 1999, s. 171 za: E. Potulicka, Kadra w szkole uczącej się, *Nowa Szkoła* 8/2006
3. Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, wstęp T. Lewowicki, przekł. J. Michalski, Gdańsk 2004
4. Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową- wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999
5. Fazlagić A.,F., *Dyrektor szkoły opartej na wiedzy*, CODN, Warszawa, projekt AZO on-line
6. Romaniuk R., *Miejsce i funkcje menedżera oświaty we współczesnej zreformowanej szkole*, Poznań 2000
7. Szorc K., *Kompetencje na miarę XXI wieku*, Uniwersytet w Białymstoku stan na 24.02.2012r. (zasoby internetowe)
8. Śniezek B., *Prawne aspekty planowania i realizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkole*, CODN, Warszawa, projekt AZO on-line
9. Wachowiak P., *Kompetencje menedżerskie dyrektora szkoły – cz.1*, CODN, Warszawa, projekt AZO on-line

*Mikołaj Zawiszewski,
Bydgoszcz, Polska
Kujawsko – Pomorska
Szkoła Wyższa w Bydgoszczy
Absolwent*

DZIECI W ŚWIECIE INTERNETU – CYBERZAGROŻENIA

Zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości, stanowiły motywację do podjęcia próby zaalarmowania o niebezpieczeństwie jakie niesie Internet wśród dzieci i młodzieży. Niniejszy głos w dyskusji, na temat dzieci w świecie Internetu i zagrożeń na jakie mogą napotkać, będzie miał charakter analizy teoretycznej.

Internet to nieograniczone źródło wiedzy [7, 158], jednak nieumiejętne i niekontrolowane jego użytkowanie może stać się narzędziem do przekazywania lub rozpowszechniania niebezpiecznych treści, takich jak cyberpornografia, oszustwa, rasizm i agresja. Badania dowodzą, że ludzie łączą się z siecią z niezliczonej ilości powodów, w celu realizacji najróżniejszych potrzeb, więc nie sposób przewidzieć tego, jak Internet będzie oddziaływał na poszczególne osoby [1, 13]. Raport przeprowadzony na zlecenie Fundacji „Dzieci Niczyje”, opublikowany w 2008 roku,

szacuje, że 71 procent dzieci trafia w Internecie na materiały pornograficzne, 51 proc. na materiały z brutalnymi scenami, a 28 proc. na takie, które propagują przemoc i nietolerancję. Skala problemu jest zatem olbrzymia [5, 3].

Kontakt z Internetem mają dzieci w coraz młodszym wieku. Według raportu z badań EU Kids Online [4, 2] które przeprowadzono wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców przeciętny wiek pierwszego kontaktu dzieci z Internetem przypada na 7 a 11 lat, w Polsce – 9 lat. Internet stał się więc nieodłączną częścią życia większości dzieci. W Polsce „96% loguje się przynajmniej raz na tydzień, 72% codziennie, 24% 1-2 razy w tygodniu”[4, 2]. Najczęściej używanym urządzeniem za pomocą którego dzieci łączą się z Internetem jest komputer osobisty lub używany wspólnie z innymi osobami, a także laptop. Dzieci polskie najczęściej korzystają z Internetu we własnym domu, ściślej ujmując we własnym pokoju, a także w szkole. Taka możliwość „prywatności” łączenia się z Internetem przez dzieci daje większą szansę na spotkanie z różnymi zagrożeniami internetowymi, zmniejsza natomiast wgląd rodziców w to, co robią dzieci w Internecie. Uzyskane wyniki badań sugerują, by polscy rodzice wypełniali obowiązek monitorowania korzystania z Internetu ich dzieci. Podobne zadanie nakłada się również na szkołę i nauczycieli, którzy mają przygotować uczniów do bezpiecznego korzystania z Internetu oraz reagować na przykre doświadczenia w Internecie. Badania wykazały również, że większość dzieci nie nabyło umiejętności koniecznych do bezpiecznego korzystania z Internetu. W związku z tym są one w znacznym stopniu narażone na wszelkie zagrożenia w Internecie, nie posiadają niezbędnych instrumentów, które mogą zagwarantować im bezpieczeństwo w sieci.

Jednym z najbardziej niepokojących problemów jest uzależnienie dzieci od Internetu. Badania przeprowadzono na nastolatkach w wieku 11-16 lat, (młodszych nie badano z powodów etycznych) w oparciu o określone pięć symptomów uzależnienia od Internetu: zagrożenie dla:

- zdrowia fizycznego [6, 606];
- nauki;
- zainteresowań;
- potencjalnych konfliktów w rodzinie i funkcjonowania społecznego;
- wyrugowaniu uzależniającej aktywności [4, 8].

Wyniki wskazują, iż blisko połowa badanej próby nastolatków może mieć problem z uzależnieniem od Internetu. Wystąpiły u nich pojedyncze symptomy, ale ich nasilenie może spowodować uzależnienie od Internetu. Polska jest jednym z krajów, w którym odnotowano najmniej poważnie uzależnionych od Internetu nastolatków (11-16 – latków) [4, 9].

Badania zagrożeń internetowych dotyczyły czterech sfer funkcjonowania społecznego: relacji międzyludzkich opartych na przemoc, agresji i okrucieństwie wypaczonych kontaktów erotycznych, ustalaniu hierarchii wartości i indoktrynacji oraz działań rynkowych [4, 10]. Narażenie na te zagrożenia występuje poprzez szkodliwe treści dostępne w Internecie lub kontakt z innymi osobami w sieci. Nastoletni użytkownicy Internetu mogą sami być sprawcami zagrożeń i przykrych doświadczeń dla innych podejmując szkodliwe zachowania online. W Polsce nieco wyższy – 41% niż w Europie – 39% odsetek dzieci w wieku 9-16 lat doświadczyło jednego lub więcej zagrożeń w sieci. Badania wykazały także, że im dłużej dzieci korzystają z Internetu, tym więcej mają przykrych doświadczeń, pomimo wzrostu kompetencji w jego użytkowaniu [4, 12].

Wśród zagrożeń internetowych najczęściej wymienianych przez badanych w Polsce było kontaktowanie się z nieznanymi osobami, których wcześniej nie poznały osobiście. Drugie miejsce zajmują informacje potencjalnie szkodliwe tworzone przez innych użytkowników np.: strony WWW, czy materiały o treściach zagrażających rozwojowi społecznemu dzieci [4, 13].

Najbardziej niepokojącym i denerwującym dla dzieci polskich, ale nie najbardziej powszechnym zagrożeniem jest otrzymywanie niechcianych wiadomości przez Internet dotyczących seksu, złośliwych i napastliwych [3]. Chłopcy częściej otrzymują informacje w postaci obrazów związanych z seksem, natomiast dziewczęta przykre, złośliwe, wręcz napastliwe wiadomości. Reakcją dzieci na tego typu zagrożenia są negatywne uczucia, a czasami negatywne stany emocjonalne, które można uznać za niekorzystne.

Nastoletni użytkownicy bardzo często korzystają z portali społecznościowych, komunikatorów internetowych i programów pocztowych głównie w celach komunikacyjnych. Firma Kaspersky przedstawiła w porozumieniu z ekspertami w swoim poradniku bezpieczeństwa zagrożenia związane z portalami społecznościowymi i radzi jak bezpiecznie z nich korzystać. Natomiast inni producenci programów komputerowych pomagają rodzicom, szkole w likwidacji zagrożeń internetowych proponując użytkowanie programów z serii „Kontrola rodzicielska” [2]. Programy z tej serii mają za zadanie uniemożliwienie dostępu do stron internetowych, które nie są przeznaczone dla dzieci i młodzieży i mogą stanowić dla nich zagrożenie. Żaden jednak program nie jest w stanie zastąpić kontroli osoby dorosłej.

Bibliografia:

1. Engelgardt M., Tożsamość internetowa, [W]: Funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie – perspektywa społeczna, psychologiczna i biologiczna (red.) Grabowska M., Rosiak K., KPSW , Bydgoszcz 2005
2. Gulin W., Empatia dzieci i młodzieży, TNKUL, Lublin 1994, monografia
3. Gulin W., Wrażliwość empatyczna dzieci z rodzin społecznie patologicznych, Studia Pedagogiczne WSP. 1996. s.29- 39.
4. Kirwil L., Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców, Warszawa 2010 .
5. Raport: Bezpieczeństwo dzieci korzystających z Internetu, WWW.edukacja.olsztyn.eu/fileadmin/katalogi_wydzielone/edukacja/przeciwAgresji/cyberprzemoc/Raport_Bezpieczenstwo_dzieci_korzystajac_ch_z_Internetu.pdf [dostęp na 30.01.2012rok]
6. Stefanowicz – Zawiszewska K., Komputer w przedszkolu: przyjaciel, czy wróg? [W]: Informacyjno-telekomunikacyjne technologie we współczesnym świecie - Ukraina- Lwów 2006.
7. Stefanowicz – Zawiszewska K., Walkowiak T., Wpływ mass-mediów na zachowania agresywne dzieci i młodzieży, [W]: Bezpieczeństwo i obronność w świetle współczesnych wyzwań i potrzeb (red.) Kunikowski J.- Siedlce 2010.

*Joanna Rutkowska,
Walcz, Polska,
Kujawsko–Pomorska Szkoła
Wyższa w Bydgoszczy,
Studentka (konsultacje
dr Katarzyna Marszałek)*

BADANIE EMOCJI POPRZEZ ANALIZĘ PRAC PLASTYCZNYCH DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

W edukacji przedszkolnej rysunek jest „...najpowszechniejszym zjawiskiem w spontanicznej i ekspresyjnej działalności dzieci” [4, 157 . Działalność ta przechodzi przez pewne etapy, które są ściśle związane z rozwojem osobowości dziecka. Od momentu, gdy dziecko potrafi utrzymać w dłoni kredkę i wykonać nią ruch, któremu towarzyszy powstanie kreski, tworzy ono pierwszy rysunek. Początkowo pasjonuje się samym ruchem dłoni, wykonując go niemal automatycznie w rytmie przez siebie określonym. Pracują obie rączki działając podobnie, czasem wręcz symetrycznie. Działalność tego okresu nosi nazwę bazgroł bezprzedmiotowych, a trwa do około trzeciego roku życia.

Początek wieku przedszkolnego charakteryzuje się bardziej skoordynowanymi ruchami dłoni, a ślady narzędzia, którym tworzy dziecko, stają się coraz bardziej zróżnicowane. Pojawiają się linie zakrzywione, koła zamknięte. Istotną staje się barwa. Jest to okres bazgroły przedmiotowej.

Następnym etapem są tzw. „Głowonogi”, czyli twory złożone z widocznie zarysowanej głowy i kończyn. Rysunki są konturowe, a linie mało zróżnicowane. Z czasem nacisk ołówka powoduje większe zróżnicowanie kreski. Staje się ona pod wpływem silniejszego nacisku grubsza, bardziej wyrazista.

„Głowotułów” jest etapem wypowiedzi plastycznej dziecka czteroletniego. Elementem centralnym jest głowa bezpośrednio przechodząca w tułów, tworzący zarys płaszcza lub sukienki, skonstruowanego poprzez połączenie kończyn linią poziomą.

Rysunki okresu przedszkolnego mają na ogół charakter frontalny i statyczny. Dziecko maluje upraszczając pewne elementy w charakterystyczny dla siebie sposób, co prowadzi do pewnego rodzaju wypracowanych schematów, które pełnią często rolę symboli.

Naturalna potrzeba wypowiedzi plastycznej, nie zawsze ma na celu powstanie wytworu, czasami jej spontaniczność jest ważna sama w sobie i nieistotny jest efekt finalny procesu tworzenia, jednakże niezaprzeczalnie jest ona nośnikiem informacji o przeżyciach dziecka, wizjach, marzeniach i jego emocjach. Małgorzata Olczak pisze, że „procesy emocjonalne są ściśle związane z wyobraźnią i dosłownie nie mogą się bez niej obejść” [2, 229]. Dziecko spontanicznie „wpada” na pomysł tworzenia. Edward Nęcka pisze, że „...twórczy efekt jest jak gdyby ubocznym produktem aktywności, polegającej na spontanicznym bawieniu się wyobrażeniami” [1, 49]. Emocje dziecięce potrafią szybko przeistoczyć się w ekspresję twórczą. Dziecko „przelewa” na kartkę papieru swoją radość, zadowolenie, jak również smutek, strach czy złość. Teoretycy zakładają, że istnieją pewne zestawy barw, które są charakterystyczne dla występowania różnego rodzaju emocji.

- czerwony + pomarańczowy + żółty + zielony – pobudzenie, radość, zadowolenie
- czarny + czerwony - złość, strach
- fioletowy + brązowy + szary + niebieski – smutek

Rozpatrując aspekt barw w malarstwie dziecięcym należy również zwrócić uwagę na fakt, że oprócz wybierania przez dziecko określonego zestawu barw w konkretnym stanie emocjonalny, ważną sprawą jest również wymiar jasności w barwach. Barwy jasne – to nastrój pogodny, okazywanie zadowolenia, natomiast ciemne barwy oznaczają przygnębienie, żal, lęk, gniew i inne negatywne emocje.

Oprócz barw i linii wyrażanie stanów emocjonalnych odbywa się przez stosowanie w pracach plastycznych kształtów. Koło, oraz linie zaokrąglone, faliste to uspokojenie, pojednanie, zadowolenie. Brak kanciastych, ostrych kształtów świadczy o pozytywnych emocjach twórcy pracy plastycznej.

Również treści wrażane przez rysunek dziecięcy świadczą o różnorodnych stanach emocjonalnych przeżywanych przez dziecko. Rysując postać samego siebie przedstawia ją tak jak siebie odczuwa. Innymi słowy rzutuje poprzez rysunek cechy własnej osobowości. W zależności od emocji kierujących dzieckiem, w danej chwili może owa postać być interpretowana przez twórcę jako barwna i mocno „osadzona” w płaszczyźnie lub eteryczna i subtelna.

Ze stanami emocjonalnymi dziecka łączy się bardzo silnie rysunek domu, oraz osób najbliższych. Duży dom, z wyszczególnionymi elementami np. drzwi, firany, kwiatki w oknach świadczy o spokoju, poczuciu bezpieczeństwa i miłości rodzinnej.

Podobne znaczenie w twórczości dziecięcej ma drzewo. Psycholodzy na podstawie „testu drzewa” określają osobowość, skłonności, rozwój emocjonalny, intelektualny oraz społeczny dziecka. Dla przykładu Stanisław Leon Popek pisze, że „...linie konturowe pnia (dość nerwowo rysowane) z gałęziami mogą wyrażać: impulsywność, pobudliwość, nerwowość, wybuchowość, niestabilność nerwową, niecierpliwość, lub stany przeciwstawne, gdy analizowane elementy są regularne i statyczne” [4, 395]. Rysunek pnia jest zaś podstawą, bazą, bezpiecznym fundamentem, z którego wyrasta wszelkie życie i działanie.

Podobnym przykładem testu psychologicznego jest „test rodzinny” wykorzystujący rysunek postaci ludzkich do ukazywania związków emocjonalnych w rodzinie. W teście bardzo ważnym elementem jest kolejność rysowanych postaci, wielkość, ozdabianie, usytuowanie względem siebie.

(Źródło: Małgorzata Olczak „Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wypowiedzania się przez sztukę”

Jak dziecięce prace „przesycone” emocjami zbadać w praktyce? Jak zidentyfikować, określić, nazwać dziecięce emocje wyrażone w pracy twórczej?

Poniżej zaprezentuję propozycję analizy prac plastycznych dziecka w okresie przedszkolnym. Przez analizę wytworów działania, a w tym wypadku analizę prac plastycznych należy rozumieć „...metodę lub technikę badawczą, polegającą na opisie i interpretacji konkretnych dokonań...” [3, 53] Należy ją tak przeprowadzić, aby była ona prawdziwa, aby odzwierciedlała stan faktyczny, istotnym jest właściwy dobor narzędzi badawczych. „Każde narzędzie ma spełniać przynajmniej

dwa podstawowe warunki. Musi być trafne i rzetelne” [5, 136] pisze Tadeusz Pilch w „Zasadach badań pedagogicznych” Aby fakt ten był urzeczywistniony należy dokładnie przemyśleć przydatność narzędzi.

Ponieważ badać będziemy twórczość, należy przygotować niezbędne akcesoria w postaci przyborów plastycznych. W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym bardzo dobrze sprawdzają się kredki pastelowe olejne, gdyż używanie ich wymaga nacisku dłoni i palców, połączone z pewnym, ale elastycznym ruchem nadgarstka. Również farby (plakatowe, akrylowe) są dobrym narzędziem badawczym, z tym, że trudno stosując farby, mówić o nacisku dłoni. Tu raczej sam ruch nadgarstka oraz całego ramienia będzie miał znaczenie dla wyrażania emocji. W przypadku pasteli kartka, na której dziecko wykonywać będzie swoją pracę nie powinna powodować zniechęcenia swoimi gabarytami. Za duża kartka spowoduje, że dziecko malując, może się po prostu znudzić i nie skończyć rysunku. Malowanie farbami wymaga dużej kartki, gdyż ruchy całego ramienia, a nawet całego ciała mają znaczenie w przekazie emocjonalnym w przypadku zastosowania tej techniki plastycznej.

Do narzędzi zaliczymy również stoliki na których dzieci będą rysować. Należy zadbać o odpowiednią wysokość ich, gdyż dziecko malując nie może się garbić (w przypadku, gdy stolik jest za niski). Gdy jest za wysoki z kolei, dziecko ma problem z dosięganiem do swojej pracy. Dobrym wyjściem jest używanie małych sztalug dziecięcych, gdzie wysokość jest regulowana do wzrostu każdego dziecka indywidualnie. Bardzo dobre jest również malowanie bezpośrednio na podłodze, zwłaszcza w przypadku stosowania farb. Ruch jest nieograniczony. Całe ciało bierze udział w procesie tworzenia.

Sprawą bardzo ważną jest odróżnienie narzędzi badawczych i narzędzi analizy. Pierwsze będziemy używać w trakcie samego aktu twórczego dziecka, natomiast drugim posłużymy się analizując gotowe prace.

W przypadku badania emocji wyrażanych poprzez prace plastyczne u dzieci w wieku przedszkolnym, narzędziem, spełniającym warunki narzędzia analizy, będzie arkusz analizy rysunku, uwzględniający środki wyrazu artystycznego oraz treść, wskazujące na charakter emocji. Środki wyrazu artystycznego będą różne dla obu technik. Różnice w rodzaju badanych środków wyrazu artystycznego są podyktowane techniką zastosowaną i wynikającym z tej techniki sposobem na wyrażanie ekspresji (nacisk dłoni i palców w technice pasteli olejnych i zasięg ruchu ramienia i całego ciała w technice malowania farbą). I tak w przypadku pasteli skupimy się na kolorystyce dominującej, rodzaju i różnorodności występującej kreski, nasyceniu barwnym wytworu, zastosowanych kształtach, natomiast stosując farby zwrócimy uwagę na kształt i zasięg plamy barwnej, ogólną kolorystykę i nasycenie barwne.

ARKUSZ ANALIZY RYSUNKU (PASTELE)

KOLOR DOMINUJĄCY	
CHARAKTER KRESKI	
NASYCENIE BARW (WYMIAR JASNOŚCI W BARWACH)	
ZASTOSOWANE KSZTAŁTY	
TREŚĆ	

ARKUSZ ANALIZY RYSUNKU (FARBY)

KSZTAŁT PLAMY BARWNEJ	
ZASIĘG PLAMY BARWNEJ	
KOLORASTYKA DOMINUJĄCA	
NASYCENIE BARW	
TREŚĆ	

Tak skonstruowane narzędzie badawcze daje wymierny efekt w połączeniu ze zdjęciem samej pracy plastycznej dziecka, które obrazuje wyrażone emocje.

Aby podsumować nasze wywody dotyczące sposobu uzyskania informacji o emocjach występujących podczas tworzenia pracy plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym, należy stwierdzić, że różnorodność stosowanych środków wyrazu artystycznego można w pewien sposób usystematyzować i przypisać określonej technice. Ponieważ wyżej wymienione techniki są często stosowane w pracy z przedszkolakami, nauczyciel prowadzący grupę, może stosując wyżej opisane narzędzia badawcze łatwiej poznać emocje swoich podopiecznych, a co za tym idzie, budować właściwe relacje w grupie, odpowiednio dobierać metody pracy z dziećmi, a także zacieśniać więzy ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Prace plastyczne są więc źródłem ciekawych informacji o dziecku, trzeba tylko wiedzieć jak te informacje wydobyć na światło dzienne.

Bibliografia:

1. Edward Nęcka „Psychologia twórczości” Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 1999.
2. Małgorzata Olczak „Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę” „Impuls” Kraków, 2010.
3. Mieczysław Łobocki „Metody i techniki badań pedagogicznych” „Impuls” Kraków, 2000.
4. Stanisław Leon Popek „Psychologia twórczości plastycznej” „Impuls” Kraków, 2010.
5. Tadeusz Pilch „Zasady badań pedagogicznych” wydawnictwo „Żak” Warszawa, 1995.

Розділ 3. ДОШКІЛЛЯ В УКРАЇНІ: НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

*Алла Коломієць,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
докт. пед. наук, професор*

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ОСНОВ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ВИМОГ

Сучасне суспільство характеризує зростання ролі інформації в соціальних відносинах, збільшення швидкості її опрацювання завдяки комп'ютерній техніці та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери суспільного життя. Саме ці процеси зумовили появу інформаційного суспільства. У пошуку шляхів підготовки молоді до життя і продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства науковці значні надії покладають на формування нової інформаційної культури, що є одним із найважливіших компонентів загальнолюдської культури і характеризує матеріальний і духовний рівень розвитку суспільства, та вказують на чільну роль розвитку основних компонентів інформаційної культури особистості як абсолютно необхідного фактору виживання й ефективного використання можливостей інформаційного суспільства.

Ми також погоджуємось, що основним джерелом розумового розвитку людини, яка живе в інформаційному суспільстві, та основою її загальної культури є інформаційна культура особистості.

Термін „інформаційна культура особистості” був уведений в науковий обіг для відображення того факту, що кожна людина повинна мати визначений рівень культури поведінки з інформацією. Оволодіння інформаційною культурою – це шлях універсалізації якостей людини, який сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця в суспільстві й своєї ролі в ньому.

Із численних визначень поняття інформаційної культури робимо висновок, що під нею розуміють рівень знань, який дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні і сприяти інформаційній взаємодії. Критеріями інформаційної культури вважають: уміння адекватно формулювати свою потребу в інформації, уміння ефективно здійснювати пошук необхідної інформації, уміння адекватно відбирати й оцінювати інформацію, наявність комп'ютерної грамотності.

Під інформаційною культурою нині розуміють такий рівень інформаційної підготовки, який дозволяє людині не лише вільно орієнтуватися в потрібному інформаційному середовищі, а й брати участь у його формуванні та перетворенні, сприяти інформаційним контактам. Інформаційна культура – це:

- новий тип спілкування, який дає можливість вільного виходу особистості в інформаційне буття;

- свобода виходу і доступ до інформаційного буття на всіх рівнях від глобального до локального, оскільки внутрінаціональний, внутрідержавний тип інформаційного буття не можливий;

- новий тип мислення, який формується в результаті вивільнення людини від рутинної інтелектуальної роботи, серед рис, які визначають його, вже сьогодні яскраво проявляється орієнтація останнього на саморозвиток і самонавчання.

Проблема формування та розвитку інформаційної культури учнів, студентів, фахівців різних галузей народного господарства знайшла своє відображення в численних дослідженнях українських науковців (В.Ю.Биков, М.І.Жалдак, Р.С.Гуревич, Н.В.Морзе та ін.). Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) вже давно довели свою ефективність у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів.

Проте з кожним роком у суспільстві все чіткіше окреслюється проблема раннього інтелектуального розвитку дитини, пов'язаного з використанням комп'ютера та його можливостей. Виникла необхідність у формуванні основ інформаційної культури дошкільника, щоб не перетворити комп'ютер лише в багатофункціональну іграшку. З метою розв'язання проблеми формування основ інформаційної культури дошкільника в деяких регіонах Росії в дитячих дошкільних установах почали вивчати інформатику [1; 3; 4]. На навчальних заняттях діти знайомляться з первинними математичними, лінгвістичними, інформаційними та іншими поняттями. Для цього створюються спеціальні навчальні посібники. У цих умовах формується і розвивається інтелектуальна, волюва, емоційна готовність дитини до систематичної навчальної діяльності з використанням ІКТ.

Інтеграція звуку, зображення і тексту створює нове, надзвичайно багате за своїми можливостями навчальне середовище. Інтерактивні можливості використання комп'ютерних програм дозволяють налагодити і навіть стимулювати зворотний зв'язок, забезпечити діалог і постійну підтримку, що неможливо в більшості традиційних систем навчання. Комп'ютерні навчальні програми містять значну кількість цікавої інформації, яскравих малюнків і супроводжуються звуковим оформленням, що сприяє підвищенню інтересу до предмету вивчення.

Проте широке використання комп'ютерів у різних сферах життя привело до появи цілої низки нових проблем соціального характеру, що стали в останнє десятиліття предметом обговорення на численних наукових конференціях. До найбільш важливих з цього кола проблем відноситься створення умов для успішної реалізації дитиною (коли вона стане дорослою) її творчого потенціалу в новому інформаційному суспільстві. Взагалі думка про те, що для успішності дитини (коли вона стане дорослою) в інформаційному суспільстві необхідно якомога раніше навчити її працювати на комп'ютері і потім систематично розширювати набуті знання і навички, є досить розповсюдженою. З нашої точки зору, технічні знання і навички, безумовно, важливі, але не можуть розглядатися як основна ланка процесу підготовки дитини до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

У сучасній зарубіжній когнітивній психології [7] вважається, що розгубленість дитини перед величезними, безмежними можливостями обробки і надання інформації сучасними комп'ютерами, підключеними до мережі Інтернет, може загальмувати й обмежити когнітивний розвиток дитини (аналогом цієї ситуації є раннє використання калькуляторів школярами). Тому російські вчені [5] висувають гіпотезу, що роботі з комп'ютером і мережею Інтернет дитину треба вчити, прищеплюючи їй навички культурного й творчого використання комп'ютерної техніки.

Для того, щоб робота з комп'ютерами допомагала когнітивному розвитку дитини, а не гальмувала, обмежувала цей розвиток, необхідно допомогти дитині рано, у віці 6 - 9 років, стати творчо мислячою особистістю. До того, як користуватися комп'ютером, діти мають навчитися мислити, спілкуватися, спостерігати, обробляючи інформацію, що надходить, вирішувати теоретичні й повсякденні проблеми, складати вірші, слухати музику та ін.

Однак, як справедливо зазначають науковці [2], сучасні дошкільна освітня система та її початкова школа пропонують дітям відносно низький рівень інтелектуальної діяльності. Як наслідок, робота з дітьми на такому рівні інтелектуальної активності не може реалізувати творчий потенціал дитини. Гострою тут є проблема розвитку власних здібностей обробки інформації і виховання переконаності, що вміння мислити – це найвища цінність, дарована людині.

Однією з головних умов успішного входження дитини в нове ІС є розвиток у неї здатності ефективно обробляти символну інформацію. Зокрема, читаючи тексти, дитина повинна вміти не тільки і не стільки простежити сюжетну лінію, а й виявити причинно-наслідкові зв'язки, провести аналогії, зрозуміти образи і метафоричні конструкції, що використовуються автором тексту, правильно зрозуміти оцінні судження.

Тому, працюючи з дітьми дошкільного віку, а тим більше, розробляючи програми дошкільної освіти, варто звернути особливу увагу на необхідність розвитку в дітей здатності образно мислити й висловлювати свої думки так, щоб мова дитини змогла збудити в

співрозмовника його власні думки. Це, в свою чергу, сприятиме розумінню між людьми (у тому числі розумінню між людьми різних культур), тому що діти навчаються формулювати свої симпатії, антипатії, розуміння з урахуванням концептуальної картини світу співрозмовника.

Концептуальне й практичне розв'язання складного завдання підготовки дітей до входження в нове інформаційне суспільство викладені в книзі „Виховання успішної дитини в комп'ютерному столітті” [6]. Одержані теоретичні й практичні результати добре співвідносяться з даними інших дослідників, які працюють у галузі когнітивних наук – когнітивної психології і когнітивної лінгвістики.

Застосування ІКТ в навчальній діяльності дошкільників сприятиме їх соціалізації, поступовому входженню їх у цікавий віртуальний світ. Але щоб дитина не замкнулася в цьому світі, не відособилась від реального світу, не відірвалася від спілкування з однолітками, необхідно прищепити їй розуміння того, що вміння думати, творити й спілкуватись – це найцінніший скарб, дарований людині.

Тому рекомендуємо майбутнім вихователям дошкільних закладів вивчати дидактичні та виховні можливості сучасних мультимедійних програм і особливості їх використання в дошкільному навчанні. Разом із студентами формуємо банк мультимедійних програм, що можуть бути використані в навчанні дошкільників, аналізуємо переваги та недоліки застосування ІКТ в дошкільному закладі, визначаємо складові інформаційної культури дошкільника та можливі шляхи її формування.

До основ інформаційної культури дошкільника відносимо навички самоорганізації в навчальній діяльності; вміння користуватись книгою як джерелом інформації; уміння аналізувати побачене й почуте, робити висновки; здатність висловлювати власні думки та спілкуватись із однолітками й дорослими.

Для розвитку таких складових інформаційної культури дітей дошкільного віку пропонуємо якнайширше використання ІКТ в дитячих закладах, але спрямовувати його на організацію аналітичної та творчої діяльності малюків.

Література:

1. Горвиц Ю.М. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 63-73.
2. Костюков В.И. Развитие мышления младших школьников при работе на компьютере // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Тези доп. II-ї Української наук.-метод.конф. – Одеса, 1994. – С.61-64.
3. Новоселова С.Л. Психолого-педагогические аспекты обоснования использования компьютерно-игрового комплекса в системе дошкольного воспитания // Проблемы компьютеризации дошкольного воспитания: Материалы научно-технического семинара. Серия 9. Экономика и системы управления. – М.: ЦНИИ “Электроника”, 1989. – Вып. 2 (229). – С.8-11.
4. Петку Ф.П. Компьютерные игры – особенности использования в дошкольном возрасте // Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте: Сб. науч. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – С.113-119.
5. Фомичев В.А. Компьютеризированное общество и ребенок // Бюллетень Ассоциации Российских вузов. – 2000. – С. 39-41.
6. Фомичева О.С. Воспитание успешного ребенка в компьютерном веке. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 192 с.
7. Lyman P., Varian H.R. How Much Information? // The Journal of Electronic Publishing, 2000. – № 2. – P. 6.

*Галина Кім,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЗАСАДНИЧО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Головною метою освітньо-виховних закладів на сучасному етапі оновлення суспільства є розвиток особистості дитини, турбота про її здоров'я, духовне й соціальне благополуччя, формування вміння мислити, свідомо сприймати навколишній світ і самого себе, спілкуватися з іншими людьми. Освітній простір має стати творчим середовищем для формування особистості дитини, життєдайним джерелом її сили і натхнення, допомогти їй пізнати світ і відчувати себе його володарем. Серед основних тенденцій розвитку освіти – актуалізація активних форм і методів організації навчально-пізнавальної діяльності, домінування проблемного, пошуково-дослідницького характеру навчального процесу.

На дослідницькі пріоритети, необхідність використання пошуково-дослідницької діяльності у навчанні підростаючого покоління вказували видатні філософи і педагоги минулого Я.А.Коменський, Фр.Рабле і М.Монтень, Дж.Локк і Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці і А.Дістервег, К.Д.Ушинський і Л.М.Толстой, М. Монтесорі та ін. Дуже важливими є методичні вимоги засновника вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинського до організації пошуково-дослідницької діяльності: вона повинна бути різноманітною, посиленою і неодмінно такою, що активізувала б роботу дитячої думки [4]. У ХХ ст. увага до дослідницького методу і загалом до дослідницької практики учнів значно посилилась, підходи до їх осмислення стали більш багатоплановими і системними. Особливо цінними є теоретичні і практичні напрацювання В.О.Сухомлинського [2], який підкреслював, що проблеми наукового дослідження власної праці та глибокого вивчення особистості дитини - обов'язкові елементи творчої діяльності кожного вчителя, вони спільні для колективної творчої дослідницької діяльності вчителів школи, які мають спрямовувати свої зусилля на розвиток творчої особистості учня і, зокрема, на формування в нього дослідницьких умінь.

Корисним є досвід зарубіжних педагогів-практиків (Нельсона, Байєра, Фентона, Джойса, Зухмана, Хувера та ін.) по створенню моделі навчального процесу як дослідження, який отримав широку міжнародну популярність як у шкільному, так і у вузівському навчанні.

В сучасній педагогіці і психології в Україні проблема дитячої пошукової діяльності посідає значне місце. Праці Беленької Г.В., Котирло В.К., Лисенко Н.В., Машовець М.А., Поддьякова М.М., Подоляк Л.Г. розкривають механізм формування самостійності в дитячій пошуково-дослідницькій діяльності, стимулювання пізнавальної активності дитини шляхом експериментування, розвитку її ставлення до праці, формування оціночних відносин.

З огляду на перспективність пошуково-дослідницької діяльності, мета якої набуття учнями досвіду участі у пізнавальному процесі, комплексний розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь і творчого потенціалу, використання її є надзвичайно актуальним для психолого-педагогічної науки і освітньої практики. Однак, незважаючи на розробку окремих методичних аспектів її використання у деяких наукових теоріях, дисертаційних дослідженнях, монографіях та статтях, цілісної дидактичної системи застосування пошуково-дослідницької діяльності в навчально-виховному процесі не створено, тим паче цілеспрямованого впровадження у практику освітніх закладів пошуково-дослідницька діяльність не набула. Водночас необхідність її застосування важлива не просто для загальноосвітньої школи, а особливо для початкової школи, дошкільної ланки освіти, оскільки саме у дитячому віці набуття людиною знань і пізнавальних умінь, в тому числі і дослідницьких, відбувається систематизовано, у єдиному комплексі, в умовах природнього взаємостимулювання, у гармонії з розвитком творчих здібностей, на основі інтенсивного формування психофізичних функцій особистості.

Як відомо, у переважній більшості дитина приходить до школи з інтересом і бажанням вчитися, однак незабаром цей інтерес згасає. Часто успішно навчаючись у початкових класах, дитина починає відставати у старших. Шукаючи причини таких явищ, психологи виділяють як одну із них – недостатній розвиток здібностей до самостійних досліджень. Надмірне захоплення діями за готовим зразком, характерне для практики навчання молодших школярів, досить небезпечно, оскільки орієнтує на механічне запам'ятовування, а не на творчі роздуми. Це спричиняє затримку розвитку активної діяльності дітей, а також таких якостей їх мислення як глибина, критичність, аргументованість, гнучкість тощо. Шкільне навчання щоденно дає відповіді на непоставлені дітьми запитання, що перетворює допитливих “чомучок” в сіру, безініціативну, байдужу масу. виправити цю ситуацію може дослідницький підхід у навчанні. На думку багатьох педагогів, застосування дослідницьких методів і прийомів у навчанні відзначається високою ефективністю саме для поглиблення інтересу учнів до пізнавальної та творчої діяльності, для формування у них відповідних знань, умінь, навичок і дослідницької позиції в сприйнятті й осмисленні світу.

Дослідницьке навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на одержанні учнями нових знань і умінь за допомогою вирішення теоретичних і практичних проблем. Сутність дослідницького навчання, яке є необхідним елементом освітнього процесу уже в дошкільному закладі та початковій школі, становить створення педагогом ланцюга дослідницьких ситуацій у різних видах пізнавальної діяльності дітей і керування їх розумово-пошуковою діяльністю по утворенню нових знань, поглядів та алгоритмів логічного мислення шляхом самостійного або колективного дослідження навчальних проблем. Суттєвою ознакою пошуково-дослідницької діяльності є те, що вона виникає в конкретній ситуації і примушує дитину ставити собі проблемні запитання, формулювати гіпотези і перевіряти їх у ході розумових і практичних операцій. Мета її застосування – набуття дітьми досвіду дослідницької роботи в пізнавальній діяльності, розвиток їх інтелектуальних здібностей, дослідницьких умінь, творчого потенціалу і на цій основі формування активної, компетентної творчої особистості.

Цілком виправданою і доцільною пошуково-дослідницька діяльність є уже в умовах дошкільної установи, оскільки вихованців ДНЗ хочуть бачити допитливими, комунікабельними, самостійними і творчими особистостями, що вміють орієнтуватися в оточуючій обстановці, вирішувати поставлені проблеми. Дитина-дошкільник сама по собі є природженим дослідником, оскільки активно веде пошук інформації про довкілля, проявляє живий інтерес до різного роду дослідницької діяльності, намагається зрозуміти навколишній світ шляхом спостереження та експериментування.

Саме природна допитливість дітей обумовлює їх навчання. Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що діти дошкільного віку і молодші школярі можуть розуміти причини деяких простих явищ і здатні до елементарних логічних міркувань у тому разі, якщо завдання спираються на спостереження або практичну діяльність. На цьому положенні акцентував увагу і В.О.Сухомлинський, підкреслюючи, що дитина мислить образами. Це означає, що, слухаючи розповідь вихователя про подорож краплинки води, вона має у своїй уяві й сріблясті хвилі ранішнього туману, і темну хмару, і гуркіт грому, і весняний дощ. Що яскравіші в її уявленні ці картини, то глибше осмислює вона закономірності природи. “Почуття володаря знань пробуджується в учня найсильніше, звичайно, тоді, коли він безпосередньо щось досліджує, відкриває, коли учень схоплює конкретні факти, явища” [3, 481].

У результаті дослідницької діяльності у дітей формуються елементарні навички пошукової роботи, посилюється інтерес до явищ живої і неживої природи, активізується самостійна розумова діяльність. Пошуково-дослідницька діяльність найближче підводить дитину до проблеми, а винагородою за активність та допитливість малюків є їх самостійні “відкриття” у світі природи. Адже під час досліду дитина сама розв'язує пізнавальне завдання за допомогою наявних у неї знань, умінь і навичок, виконуючи різні перетворюючі дії. У результаті знаходить правильні шляхи розв'язання поставленого, а також подібних

завдань. У дитини досить легко формуються орієнтувальні вміння, інтелектуальні та практичні дії, розвиваються мисленнєві процеси.

Використання дослідів цінне тим, що вони мають велику переконуючу силу. Знання, яких набувають діти, мають особливу доказовість, повноту і міцність. Під час проведення дослідів забезпечується чуттєве сприймання, практична діяльність дітей і її словесне обґрунтування. Органічний зв'язок вищеназваних процесів сприяє максимальній активізації розумової діяльності дітей, оскільки відповідає характеру мислення дошкільників.

Китайське прислів'я гласить: “Розкажи – і я забуду, покажи – і я запам'ятаю, дай поспробувати – і я зрозумію”. Якщо дитина, чує, бачить і працює самостійно, матеріал засвоюється міцніше і надійніше. На цьому і базується активне впровадження дитячого експериментування в практику роботи дитячих освітніх установ. Особливий акцент робиться на створення умов для самостійної пошуково-дослідницької діяльності дітей, яка дасть змогу самій дитині знайти відповіді на питання “як?” і “чому?”.

Любов дітей до експериментування пояснюється їх віковими особливостями, зокрема, властивим їм наочно-образним та наочно-дійовим мисленням, звідси експериментування як ніякий інший метод відповідає їх віковим особливостям. Безпосередній контакт дитини з предметами або матеріалами, елементарні досліди з ними дозволяють пізнати їх властивості, якості, можливості, пробуджують допитливість, бажання дізнатись більше, збагачують яскравими образами навколишнього світу. В ході пошукової діяльності діти вчаться спостерігати, роздумувати, відповідати на питання, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, дотримуватись правил техніки безпеки.

Пошукова діяльність передбачає реалізацію системного підходу. Методика проведення дослідів є етапною.

Перший етап – підготовка дітей до досліду. Вихователь проводить з дітьми бесіду, щоб зацікавити їх дослідом, виявити наявність необхідних знань. Наприклад: “Як ви гадаєте, діти, дерева взимку живі? А чому вони не замерзають від сильного морозу?”

Другий етап – початок досліду: обговорення умов і висування припущень: “Я читала, діти, що дерева не замерзають тому, що їхній сок містить багато цукру. Давайте поставимо на мороз дві скляночки: в одній буде проста вода, а в другій – з цукром. Як ви гадаєте, в якій склянці вода швидше замерзне?”

Третій етап – хід досліду. Спостереження дітей за ходом досліду, обмін думками.

Четвертий етап – заключний: обговорення наслідків досліду, формулювання висновків на основі аналізу вже наявних результатів. До самостійного формулювання висновків дітей стимулює вихователь. Він не повинен поспішати робити висновки сам. Необхідно вислуховувати всі висловлювання дітей, задавати додаткові навідні питання, які можуть спрямувати думку дітей у правильне русло.

Здійснення пошуково-дослідницької діяльності безпосередньо залежить від інтересу дітей, актуальності проблеми, планування педагогічного процесу, від створення умов, якості організації дослідницької діяльності. Не менш важливим є підбір найбільш ефективних методів, спрямованих на активізацію дослідницької діяльності дітей.

Успішність планування і здійснення пошуково-дослідницької діяльності обумовлює подальший розвиток дитини. Чим різноманітніша і інтенсивніша пошукова діяльність, тим більше нової інформації отримують діти, тим швидше і інтенсивніше вони розвиваються.

Важливу роль у цьому процесі відіграє розвиваюче середовище, яке необхідно спеціально створювати в групах дитячих закладів. Так, для проведення досліджень створюють “міні-лабораторії”, які оснащують спеціальним обладнанням, різноманітними матеріалами (як-от, лупа, дзеркало, різні ваги, магніти, термометри, бінокль, пісочний годинник, дрібні речі з різноманітних матеріалів (дерева, пластмаси, металу, резини), мотузки тощо. Поступово лабораторію слід доповнювати новими матеріалами для експериментування, щоб підтримувати інтерес дітей, задовольняти пізнавальну потребу. Короткотривалі експерименти можуть доповнюватись і довготривалими (наприклад, ознайомлення з рослинами, умовами для їх життя і росту (від 1-2 тижнів), ознайомлення з

грунтом, його властивостями (1-2 місяці) тощо). Проведенню експерименту має передувати складання плану майбутньої діяльності, для наочності оформлення плану-схеми, що допоможе дітям швидше запам'ятати наступні етапи пошукової діяльності. Хід та результати експериментальної роботи слід фіксувати в щоденниках спостережень.

В ході досліджень можна використовувати театралізовану діяльність, ігрові прийоми, що дозволить доступніше пояснити дітям той чи інший матеріал, позбавить формалізму, зайвої сухості. Для підтримання інтересу до експериментування використовують моделювання проблемної ситуації від імені казкового героя, «участь» казкових героїв у дослідах і експериментах, подарунки казкових героїв юним дослідникам.

Оскільки реалізація поставлених завдань повною мірою можлива лише за умов тісної взаємодії дитячого садка і школи, паралельно з підготовкою дітей до досліджень слід вести роботу з батьками. З цією метою можна використовувати наочну агітацію (наприклад, папку-ширму “Пізнавальна-дослідницька діяльність дітей”, щоб ознайомити батьків з організацією дитячого експериментування в практиці дитячої установи, дати рекомендації щодо розвитку пізнавальних інтересів дітей). Батьки мають заохочувати дітей до експериментування, формувати в них пізнавальні мотиви, пов'язані з внутрішнім бажанням дізнатись нове, тому що це цікаво і приємно, допомагати їм своєю участю. Батьків слід залучати до роботи по обладнанню і поповненню куточків експериментатора необхідними матеріалами, оформленню виставок тощо.

Актуальним для педагогів є і формування в дітей позитивної мотивації до навчально-пізнавальної та самостійної пошуково-дослідницької діяльності, яка включає систему природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають їх відвідувати навчальні заклади, виконувати вимоги педагогів, активно включатись в процес навчання, докладати зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізовувати в процесі навчання природні схильності, розвивати здібності, брати участь у навчальному спілкуванні тощо. В кожен конкретний момент навчально-пізнавальної діяльності діти перебувають під одночасним впливом цілого комплексу мотивів, одні з яких є домінантними, інші – підпорядкованими, одні – усвідомленими, інші – неусвідомленими. Серед мотивів, що спонукають дітей цього віку навчатися, психологічно найвагомішими є допитливість, пізнавальний інтерес, тобто потяг до знань та інтерес до процесу їх набуття. Для педагогів важливо усвідомлювати це, а також правильно розуміти психологічні закономірності формування позитивної мотивації дошкільників та молодших школярів до навчально-творчої діяльності дослідницького спрямування. Вони мають уміти „запалювати мотиваційний вогник” кожного вихованця, спрямувати його на особистісно та суспільно значущі види діяльності.

Знання педагогами особливостей розвитку учнів на різних вікових етапах забезпечує можливість ефективного управління процесом їх розвитку, дозволяє спрямовувати їх пошуково-дослідницьку діяльність на формування позитивної мотивації до неї. Педагоги мають володіти методами й засобами формування позитивної установки, наукової організації праці, забезпечення ефективності протікання процесів сприйняття, уваги, мислення, уяви учнів, володіти сучасними технологіями навчання. На початку роботи у процесі цілепокладання й мотивації педагоги формують установку (внутрішню готовність) до пошуково-дослідницької діяльності. Зазначимо, що така установка в учнів може виникати не усвідомлено в перші хвилини заняття й бути позитивною або негативною. За умови виникнення позитивної установки учні швидко включаються в навчальну діяльність. Негативна установка призводить до їх дистанціювання від спілкування та взаємодії з педагогами.

Для формування позитивної установки на пошуково-дослідницьку діяльність під час занять педагоги мають чітко й переконливо інформувати учнів про те, що саме і з якою метою вони будуть робити. Важливо, щоб матеріал, що пропонується, був насичений цікавими для учнів проблемами. Педагоги мають пояснювати важливість навчального матеріалу для практичної діяльності, подальшого навчання тощо. Емоційне включення педагога, проекція позитивної установки на дітей, зацікавленість результатом їх навчально-творчої діяльності, створення “ситуації успіху” – усе це сприяє формуванню позитивної мотивації до дослідницької

діяльності. Тому педагоги мають уміти правильно організувати навчально-виховний процес та керувати діяльністю учнів так, щоб кожен з них почувався успішним.

Педагоги в роботі з дітьми мають позитивно ставитись до них, відчувати задоволення від своєї професійної діяльності, бути психологічно готовим до роботи з контингентом вихованців відповідного віку. Для цього педагоги мають, по-перше, володіти знаннями з психології, знати вікові та індивідуальні особливості вихованців та їх прояви, уміти користуватися методами психолого-педагогічної діагностики, визначати можливості пізнавальної діяльності вихованців; по-друге, що надзвичайно важливо, – не тільки знати, але й відчувати, розуміти проблеми дітей, як свої, володіти емпатійними здібностями.

Слід зазначити, що педагоги із розвинутою емпатією без проблем контактують з дітьми, ефективно організовують їх навчальну діяльність, користуються повагою та любов'ю своїх вихованців. І, навпаки, невміння або небажання педагогів зрозуміти дитину неминуче призводить до проблем у навчанні, негативно впливають і на мотивацію до навчально-творчої діяльності дослідницького спрямування.

Схильність дітей до дослідницької діяльності є індивідуальною. Залежно від природних здібностей, нахилів, вікових особливостей, розвитку інтелекту, пізнавальної активності діти по-різному реалізують свої потреби в дослідницькій діяльності. Мотивацією цієї діяльності можуть бути: зацікавленість, внутрішня потреба у творчості (потреба у проведенні пошуку, експерименту, схильність до винахідництва, моделювання), задоволення від процесу дослідження, у більш старшому віці – бажання ствердитись в групі однолітків, орієнтація на майбутню професію тощо.

У дошкільному віці залучення дітей до експериментування, елементарних дослідів відбувається переважно через гру. У початковій школі умовами формування внутрішньої мотивації учнів до дослідницької діяльності є використання різних видів навчально-творчої діяльності, цікаві форми організації занять, урахування в процесі діяльності високої рухової активності учнів, співробітництво педагогів і вихованців під час навчальної та дослідницької діяльності, уміле стимулювання педагогом навчально-творчої діяльності, використання інтерактивних технологій, робота у малих групах, емоційність педагога, розвиток уміння вчитися самостійно. Помітнішими стають мотиви, пов'язані з їх прагненням до пізнання нового, отримання певного результату від виконаної роботи. Разом з тим їх приваблює спеціальний інструментарій для виконання дослідів, атрибути для діяльності та можливість скористатися ними. Зовнішній мотивації до дослідницької роботи також часто сприяє особистісна привабливість педагога, яка з часом може трансформуватися в пізнавальний інтерес як внутрішню мотивацію до дослідницької діяльності.

Дослідницька діяльність дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на всіх її етапах відбувається при безпосередній участі та підтримці вчителя і потребує постійного спонукання та заохочення. Сприятливі умови формування внутрішньої (пізнавальної) мотивації дітей до дослідницької діяльності на кожному із етапів можна шляхом її емоційного насичення. Провідна роль у цьому процесі належить педагогу. Схематично цей процес розвитку мотивації можна зобразити так: значення (зміст) + емоції (підкріплення) = мотивація.

Ефективність дослідницької роботи дітей дошкільного та молодшого шкільного віку значною мірою залежить від кваліфікованого педагогічного керівництва. Педагог, орієнтуючи пізнавальний процес на застосування дослідницьких методів, має враховувати, що схильність дітей до дослідницької діяльності значною мірою індивідуальна. Про це свідчить своєрідність розвитку їхніх пізнавальних інтересів, аналітичних здібностей, психічних процесів, працьовитості, волі тощо. Звідси є всі підстави вважати дослідницьку технологію особистісно зорієнтованою за характером, який виявляється в оптимальному впливі пошуково-дослідницької діяльності дитини на формування попередньо названих та інших особистісних якостей. Отже, педагогічне керівництво має здійснюватися з урахуванням особистісного інтересу та можливостей дитини, без втручання у власне дослідницький процес, залишаючи за нею право вибору як поля, так і методів та альтернативних варіантів дослідження.

Дослідницька практика передбачає співтворчість юного дослідника і педагога, побудовану на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самостійності особистості дитини, на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності. Лише за наявності доброзичливих партнерських стосунків створюється сприятливий психологічний мікроклімат, який позитивно впливає на розвиток індивідуальності дитини та її самореалізацію.

Таким чином, пошуково-дослідницька діяльність дітей дошкільного та молодшого шкільного віку за умови умілого педагогічного керівництва об'єднує завдання навчання із завданням стимулювання саморозвитку особистості, що сприяє вихованню інтелектуальної, моральної, творчої культури, життєвому самовизначенню, формуванню досвіду соціальних відносин та спілкування. Отже, вирішуються першочергові завдання сучасної освіти - не просто давати знання, а й організувати навчально-пізнавальну діяльність, здатну підготувати дітей до перетворення знань в інструмент творчого освоєння світу.

Література:

1. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника /Под ред. Н.Н.Поддякова, А.Ф.Говорковой. - М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
2. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором //Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 4. - К.: Рад. школа, 1977.– С. 391-626.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям //Вибрані твори: У 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419-657.
4. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні //Вибр. твори: У 2-х томах. – Т. 1. - К.: Радянська школа, 1983. – С. 104-120.

*Людмила Любчак,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДИТИНИ В СІМ'Ї

Життєдіяльність дитини, молодшої людини в сучасних умовах пов'язана із впливом на неї чинників різного походження, які в поєднанні або позитивно, або згубно позначаються на фізичному і психічному здоров'ї особистості. Комплексна і тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших чинників зумовлює певні зміни у психічних станах особистості, що призводить до певних відхилень у поведінці. Педагогу необхідно вміти виявляти потреби, труднощі, проблеми, відхилення у поведінці дітей та надавати їм і їх сім'ям своєчасну допомогу. Ця діяльність спеціаліста передбачає керування власними емоціями та роботу з певними (переважно негативними) емоціями школярів. Тому в умовах вищого навчального закладу майбутнього фахівця варто готувати до такої роботи.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблемі професійної підготовки спеціаліста у галузі соціально-педагогічної діяльності присвячено ряд праць. Зокрема, значною мірою висвітлено: теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І.Д.Бех, О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, А.Й.Капська, А.О.Рижанова, Л.А.Штефан); особливості соціалізації дітей та молоді в сучасних умовах (О.Л.Кононко, Н.М.Лавриченко, Г.М.Лактіонова, С.В.Савченко, В.Є.Сорочинська, П.В.Плотніков); технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (Р.Х.Вайнола, Н.В.Заверико, С.Я.Харченко, В.М.Шахрай); особливості профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу життя неповнолітніх (О.В.Вакуленко, І.В.Козубовська, Н.М.Максимова, В.М.Оржеховська, О.І.Пилипенко); зміст і форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю як провідним інститутом

соціалізації особистості (Т.Ф.Алексєєнко, В.П.Кравець, І.В.Пєша, В.Г.Постовий, І.М.Трубавіна); професійна підготовка соціального педагога (Л.І.Міщик, В.А.Поліщук) та ін.

Проблемі емоційного розвитку дитини присвячені праці ряду сучасних дослідників (С.Максименко, К.Максименко, Ж.Маценко, І.Мельничук, А.Москальова, Т.Рєпнова, В.Семиченко та ін). Емоції трактуються як психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого змісту явищ і ситуацій, що обумовлені ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [4, 64]. Емоції класифікують залежно від суб'єктивної цінності переживань, що виникають. Так, Б.І.Додонов виокремлює такі види «цінних» емоцій: альтруїстичні, комунікативні, глоричні, праксичні, пугнічні, романтичні, гностичні, естетичні, гедоністичні, акизитивні [2, 97].

Емоції є внутрішньою мовою, системою сигналів, за допомогою яких суб'єкт дізнається про потребнісну значущість того, що відбувається. Особливість емоцій полягає у тому, що вони безпосередньо відображають відносини між мотивами і реалізацією відповідно до цих мотивів діяльності. Емоції в діяльності людини виконують функцію оцінки її ходу і результатів. Вони організують діяльність, стимулюючи і спрямовуючи її. Емоції погано піддаються вольовому регулюванню, їх важко викликати за бажанням.

Сучасна дитина живе в епоху великих економічних, політичних, моральних перетворень, злomu багатьох стереотипів поведінки, переосмислення окремих цінностей, нестабільності у суспільстві, нечітко визначених, а часто і різновекторних вимог з боку дорослих. Перша загальна картина світу дитини формується в сім'ї, завданням якої є виховання емоційно розвиненої особистості. Дошкільний навчальний заклад та школа продовжують роботу з формування емоцій та почуттів у дітей. Починаючи з перших років життя, розвиток емоційної сфери дитини залишається важливим завданням як для батьків, так і педагогів, причому не менш, а в певному сенсі і більш важливим за виховання розуму та формування у школярів різних навичок та вмінь. Адже саме від емоційного ставлення до навколишнього світу залежатиме те, заради яких цілей будуть використані набуті дитиною знання і вміння.

У системі освіти акцентується увага на розвитку розуму і явно недооцінюється формування моральних почуттів. З цього приводу В.Сухомлинський писав: «Будити в дитині почуття, виховувати духовні цінності – це не додаток до навчання, а головне завдання школи. Духовний розвиток людини починається з розвитку в неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю, розум, формують ставлення до себе, до природи, до праці, до інших людей, роблять людину більш цікавою і оригінальною. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати і вміти виражати ці почуття. Це не менш важливо, ніж учити грамоті, письму і рахуванню». Розуміти чужий біль, співчувати, щиро радіти успіхам інших – це ще не все. Треба вчити дітей робити добрі справи, не вимагаючи похвали, винагороди.

Батьківське ставлення, стиль виховання, характер поведінки батьків з дитиною суттєво впливають на особливості її розвитку, формування провідних рис характеру особистості протягом усіх років дитинства. Тож слід зауважити, що характер дитячо-батьківських взаємин обумовлює розвиток емоційної сфери дитини.

Досвічений педагог розуміє вплив різних стилів батьківського ставлення, в основу яких покладається прояв тепла і вимогливості до дитини у сім'ї на розвиток її особистості, наслідки жорстокого ставлення до дитини тощо. Особливий інтерес у цьому контексті викликають дослідження американських вчених, які свідчать про те, що розумові здібності людини не є такими важливими, як рівень її емоційного розвитку. Джон Готман виявив, що значний вплив на психічне і фізичне здоров'я дитини і на її академічні досягнення здійснює те, як батьки справляються зі своїми емоціями та емоціями своїх дітей. Незалежно від того, який рівень інтелекту має дитина, якщо батьки навчили її керувати своїми емоціями, то вона може довше концентрувати увагу, має набагато вищі оцінки з різних предметів і набагато менше проблем з поведінкою. Автор виділяє чотири типи батьків:

- батьки, які допомагають дітям осмислити свої емоції і конструктивно їх виражати;
- батьки, які ігнорують гнів і смuteк своїх дітей;
- батьки, які засуджують дітей за такі прояви почуттів;

- батьки, які вбачають свою роль у прийнятті емоцій дитини.

Дослідження підтвердили, що діти батьків першої категорії випереджали своїх ровесників як в інтелектуальному, так і в фізичному розвитку. У ході роботи над вивченням цієї проблеми педагоги приходять до висновку, що потрібно допомагати батькам навчати дітей ефективними способами керувати своїми емоціями, а також налагоджувати емоційний зв'язок із дитиною. Організоване опитування батьків молодших школярів дає підстави стверджувати, що вони звертають увагу на зміну емоцій у своєї дитини. На запитання, "Як часто ви спостерігаєте зміну емоцій у вашої дитини протягом дня?", батьки відповіли: 18% – часто; 59% – час від часу; 23% – рідко. Для дітей цього віку часта зміна емоцій є притаманною, однак, володіти своїм емоційним станом дітей мають вчити як батьки, так і педагоги.

Прояви неадекватного батьківського ставлення, а саме, недостатня увага, гіпоопіка нерідко викликають у дітей сенсорний голод, недорозвиненість вищих почуттів, інфантильність особистості. Спостерігаючи за дітьми, які виховані за типом гіпоопіки, можна зробити висновок, що їм властиві надмірна рухливість, суєтливість, роздратовування. В той же час протилежний вказаному тип батьківського ставлення – гіперопіка, сильні обмеження з боку батьків – призводять до невротичного та пригніченого стану, підозрілості, невпевненості та тривожності, психічної незрілості, труднощів у спілкуванні з іншими дітьми.

Батьки не завжди володіють методами взаємодії з дітьми. Рівень педагогічної освіченості батьків залежить від традицій у сім'ях, в яких вирости вони, набутих знань, життєвого досвіду, здатності до саморозвитку. Майже завжди, а на сучасному етапі особливо, у зв'язку з переходом до нового типу суспільства, утвердження нових суспільних, етичних цінностей, а також із процесами глобалізації, одним із свідчень якого є Інтернет, педагогічна освіченість батьків нерідко відстає від реальної педагогічної ситуації, суспільних потреб, очікувань дитини. Тому потрібно дбати про постійний розвиток їх педагогічних знань, вдаючись до різних методів роботи.

Родина повинна зрозуміти дитину, її бажання й інтереси, терпляче допомагати протягом тривалого часу її дорослішання. Таємниця родинного виховання полягає в тому, щоб дати дитині можливість самій розвиватися, робити все самостійно; дорослі повинні завжди ставитися до дитини, з першого дня появи її на світ, як до Людини, з повним визнанням її особистості. Тому батьків треба не тільки поінформувати, але й навчити способам правильного спілкування з дітьми різного віку.

Вчителю разом із психологом та соціальним педагогом часто приходиться працювати з дітьми, які за невміння виражати, усвідомлювати, контролювати свої емоції вдаються до асоціальних дій, характеризуються відхиленнями у поведінці тощо. Розширенню кола емоціогенних ситуацій сприяє загальнокультурний розвиток особистості. Чим вищий культурний рівень людини, тим більшу стриманість у прояві емоцій спостерігають у спілкуванні з нею всі, хто її оточує. І навпаки, некеровані пристрасті і бурхливі спалахи емоцій, що називаються афектами, співвідносяться, як правило, з обмеженістю сфери прояву емоцій, що властиво людям з низьким рівнем загальної культури [5, 67]. Тому спільна робота педагогічного колективу закладу переважно має бути спрямована не на корекцію негативних емоційних проявів, а на профілактику таких. Саме профілактична робота з батьками, дітьми в умовах навчального закладу за спеціально розробленими програмами розвитку емоційної сфери особистості сприяє, на нашу думку, формуванню загального рівня культури дитини та емоційної культури зокрема.

Цілеспрямовано формувати вміння розуміти іншого, налагоджувати стосунки з оточуючими, керувати власними емоціями повинен вміти кожен педагог. Для розвитку таких умінь доречними, на нашу думку, є методи активного навчання, які орієнтовані на аналіз міжособистісних ситуацій взаємодії та спрямовані на підвищення рівня комунікативної компетентності педагога:

- дискусійні методи (групові дискусії, розбір конфліктних ситуацій з практики, ситуацій морального вибору);

- ігрові методи (дидактичні і творчі ігри, рольові ігри, у тому числі ігрова психотерапія, трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки тощо);
- сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості).

Емоційний світ дитини починає формуватися з перших днів її народження і продовжує розвиватися разом з особистістю. Від емоцій, які найчастіше переживає і виявляє дитина, залежить успіх її взаємодії з соціумом. Виховання у дитини позитивних якостей – це свідомий розвиток у неї позитивних емоцій, які сприяють розвитку позитивних рис характеру і сповільнюють негативні. Не можна жадати від дитини не переживати, коли вона переживає, але можна допомогти їй справлятися зі своїми станами, переборювати їх, а за необхідності і керувати ними.

Уже у дошкільному віці починає реально формуватися особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати в дитини необхідні навички в керуванні своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов та інші); навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана її оцінка самої себе, своїх здібностей, моральних і інших якостей.

Найкращий засіб емоційного виховання дитини – це любов до неї, ніжність. Насильство, погрози фізичної розправи не сприяють вихованню позитивних емоцій. Одним із засобів позбавлення дитини негативних емоцій, зокрема почуття страху, є надання їй можливості більше рухатися, брати участь в емоційно насичених іграх, де страшне стає нестрашним, де дитина може проявити себе сміливою, відважною, захисником менших. Включаючись у гру, вона начебто переступає поріг страху.

Малювання – це спосіб вираження різного роду емоцій, зокрема й негативних. Зло в різних його проявах зображуються неприємним, темним, неясним. Добро нагороджується яскравими кольорами, красивими лініями. Через малюнки дорослим легше зрозуміти не завжди відкриті переживання дітей, запобігти страхам чи допомогти їх подолати. Малюючи, дитина дає вихід своїм переживанням і виражає своє негативне ставлення до деяких неприємних їй образів. Відомо, що діти, яких б'ють батьки, малюють їх без рук. Відомо, що діти з нещасливих сімей, емоційно збіднені, частіше користуються темними кольорами, навіть малюючи маму, тата, свій будинок.

Моральність підлітка залежить від того, як його виховали в роки дитинства, що вклали в його душу від народження до 10-11 років. Уже в ранньому дитинстві може виникати такий негативний емоційний стан, як тривожність, коли дитина тривалий час самотня, позбавлена батьківської ласки, веселих ігор, забав.

Досить часто в сімейних стосунках виникають афекти – короточасні, бурхливі емоційні реакції, які навіть можуть виходити з-під контролю свідомості. Найчастіше вони є наслідком словесних образ. Чим сильніша словесна образа, тим сильніша зворотна емоційна реакція. Підвищена ефектність, як правило, формується у дітей, що виростили в неблагополучних сім'ях, де панують постійні сварки, ревності, жорстокість, а «виховні заходи» зводяться, в основному, до грубого фізичного впливу. Усе це призводить до того, що діти стають роздратованими, збудливими, агресивними, прагнуть ризику. У них формуються нищі почуття і прагнення, загострюється злостивість, перетворюючись у шалену лють, жорстокість, частішають перепади настрою, прогресує емоційна слабкість.

Вихователям і учителям доводиться проводити велику виховну роботу з такими дітьми, оскільки перебороти вироблені в сім'ї навички значно важче, ніж батькам утримуватися від розпещування дітей. Досить шкідливою у вихованні є постійна суворість, надмірна вимогливість до дитини. Виховані в дусі сліпої покори, діти нерідко вражають своєю суперечливою поведінкою: вдома, на очах у суворих батьків, вони тихі й покірні, зате поза

домом, відчувши свободу, дають волю пригніченому невдоволенню, роздратуванню, вибухаючи найнесподіваним, нестримним свавіллям.

Отже, як надмірна любов, так і надмірна суворість однаковою мірою, хоча й по-різному, калічать дитині душу. Якщо повсякчасні зауваження й погрози тримають дитину в болісному напруженні, то занадто ніжне виховання позбавляє її емоційну сферу нормального розвитку.

Значний вплив на виховання почуттів дітей справляють музичні твори. Сприймання прекрасного в музиці породжує глибокі переживання. Музичний матеріал є однією з необхідних умов формування вищих почуттів. Початковою школою формування естетичних почуттів дитини виступає природа. Вплив природи на душу дитини, зазначав К.Д.Ушинський, може бути суперником впливу педагогіки. Байдужість дітей до природи прикро вражає. Потрібно вчити дітей правильно сприймати її красу й багатство, сформувати вміння бачити, чути й розуміти, здавалося б, непомітне й незрозуміле. Систематичні прогулянки, екскурсії, бесіди, ігри, читання художньої літератури, слухання музики, спостереження за явищами природи викликають у дітей підвищений інтерес до навколишнього світу, їхні серця проймаються радістю, натхненням, стають чутливішими до краси.

Для розвитку духовних здібностей, моральних почуттів дитини потрібна різноманітна інформація. Ось чому потрібно знайомити дітей з усною народною творчістю, казками, віршами, оповіданнями, подіями суспільного життя.

Обов'язковою передумовою створення атмосфери радості пізнання є емоційність вихователя. Важливо, щоб у кожному слові вчителя-вихователя хвилювалась, раділа і обурювалась жива людська пристрасть. Бо хоч який високий буде зміст слів, що їх чує дитина, вони залишаться для неї мертвими, поки в них не займеться вогник почуття, не запульсує кров. Використовуючи широкий арсенал інтонаційно-виражальних засобів у читанні чи переповіданні казки, різних історій, дорослі можуть акцентувати увагу дитини саме на емоційних контактах персонажів. Це викликає глибокі переживання, вболівання за героя, а згодом і наслідування добрих вчинків. Близькі люди, живі істоти, речі, які в дитинстві складали основу емоційних ситуацій, і для дорослих залишаються дорогими, незабутніми.

Із входженням дитини в дедалі ширше коло соціальних зв'язків розширюються й узагальнюються предмети її почуттів і прояви емоцій. Формується співпереживання, перетворюючись із епізодичних виявів у стійкі моральні почуття. Формування емоційного світу дитини – це поступове сходження від зовнішньо красивого до краси внутрішньої. У справі емоційного виховання, формування моральних переживань ми не досягнемо мети, якщо діти самі, своїми руками нічого не створюватимуть для себе, інших людей, не шануватимуть книжку, іграшку, не оберігатимуть менших братика чи сестричку, не дбатимуть про квіти, пташок чи рибок. Щоб моральні переживання стали стійкими, коригували поведінку дитини, вони мають глибоко хвилювати її. Лише захоплення вчинком реальної людини або героя художнього твору спонукає дитину до гарних дій. Вона починає частіше оцінювати свої вчинки і вчинки товаришів, розвивається емоційне передбачення наслідків власних учинків для оточуючих.

З метою розвитку емоційної сфери школярів необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати у дитини потрібні навички у керуванні своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов та інші); навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана її оцінка самої себе, своїх здібностей, моральних та інших якостей. Роль батьків та педагога у цьому процесі, на нашу думку, є визначальною. Вважаємо, що необхідно звертати більшу увагу вчителів та батьків на проблему розвитку емоційної сфери особистості, адже саме дошкільний та молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку емоцій у дитини. У процесі вивчення фахових дисциплін віддавати перевагу активним методам навчання. Подальшої розробки потребують питання ефективного використання цих методів у навчально-виховному процесі вузу.

Література:

1. Голуб Н. Роль засобів мистецтва в активізації і формуванні емоцій та почуттів //Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 2-4.
2. Емоційний розвиток дитини/ Упорядники: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
3. Игнатенко И.В., Чебыкин А.Я. Особенности развития эмоциональной устойчивости у детей разного возраста // Наука і освіта. – Одеса, 2000. – №1-2. – С. 15-18.
4. Мельничук І.В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей //Наука і освіта. – Одеса, 2002. – № 5. – С. 42-44.
5. Семиченко В.А. Психология эмоций. – К.: Магістр-3, 1999. – 128 с.

*Тетяна Кривошея,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Інформатизація світового простору, розквіт наноіндустрії й Інтернет-комунікативних технологій, значне ускладнення соціальних відносин потребують підготовлених фахівців з високорозвиненим інтелектом і мисленням, що зумовлює нові вимоги до системи освіти, у тому числі й дошкільної. Оскільки дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, від того, який старт буде дано дитині, значною мірою залежатимуть якість та динаміка особистісного розвитку, життєві настанови та світорозуміння дорослої людини. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України „Про дошкільну освіту”, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні наголошено на важливості розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток у дитини найбільш продуктивних видів і форм мислення, на необхідність впровадження в педагогічну практику компетентнісного підходу.

Компетентність у логіко-математичній діяльності засвідчується певною зрілістю розумової діяльності дитини дошкільного віку, її здатністю розмірковувати, аналізувати, порівнювати, робити певні узагальнення, обчислювати, класифікувати, упорядковувати висловлювання, висувати елементарні гіпотези тощо. Перераховані компетентності у своїй єдності засвідчують життєву компетентність як особистісний інтеграл, виступають гарантом життєздатності дошкільника, його життєвого успіху, повноцінної реалізації свого природного потенціалу [1].

Базова програма „Я у Світі” визначає логіко-математичні завдання, що ґрунтуються на нових концептуальних положеннях. Зокрема, логіко-математична діяльність дошкільника носить „обслуговуючий” характер – інтегрується у всі сфери його життєдіяльності та передбачає поступове формування у дітей умінь мислити, обґрунтовувати і доводити правильність власних міркувань, розв’язувати нестандартні ситуації. Найважливішим підсумком логіко-математичної підготовки дитини є не тільки і не стільки накопичення певного запасу наочних знань і умінь, скільки розумовий розвиток дитини, формування у неї необхідних специфічних пізнавальних і розумових умінь, які є базовими для успішного засвоєння надалі логіко-математичного і будь-якого іншого узагальненого змісту.

Роботу з дошкільниками щодо виконання завдань із логіко-математичного розвитку необхідно будувати на основі системи дидактичних принципів. Серед яких принцип психологічного комфорту, який передбачає створення освітнього середовища, що забезпечує усунення всіх стресових факторів навчально-виховного процесу; принцип діяльності, що базується не на подачі нових знань в готовому вигляді, а на самостійному „відкритті” їх дітьми; принцип цілісного уявлення про світ, що полягає в ознайомленні з новими поняттями через розкриття їх взаємозв’язку із предметами та явищами навколишньої дійсності; принцип варіативності, який має на меті формування у дітей

уміння робити вибір на основі певного критерію; принцип безперервності, який забезпечує взаємозв'язок між усіма ступенями розвитку [6, 4].

Саме на цих принципах ґрунтуються сучасні наукові підходи до здійснення логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку, що включають: використання ідей інтеграції як на рівні об'єднання змістових розділів, так і на рівні встановлення зв'язків між різними напрямками в розвитку дітей; впровадження інтегрованого підходу у навчально-виховний процес дошкільного закладу, що передбачає проведення інтегрованих занять; використання технологій М.Монтессорі, креативно-інтелектуального тренінгу (І.А.Барташнікової, А.А.Барташнікова), сендплею, евритмії (Р.Штейнер), цікавого дидактичного матеріалу (математичних головоломок: Піфагор, Танграм, Пентаміно, Колумбове яйце, Чарівний круг), розвивальних ігор В.Воскобовича, Б.Нікітіна, паличок Кюізенера, блоків Дьенеша тощо з метою розвитку сенсорики, спостережливості, уваги, пам'яті, логічного і образного мислення, уяви, мовлення, кмітливості, розсудливості, тямущості дошкільнят. Зупинимось на деяких підходах детальніше, зокрема на впровадженні ідей інтеграції математичних і природничих знань, а також на здійсненні логіко-математичного розвитку дітей у різних сферах життєдіяльності дошкільника.

Ознайомлення з математикою дає дитині перші інтуїтивні відчуття про впорядкованість і внутрішню організованість у всьому, що нас оточує, про те, що навколишній світ не є хаосом. Внутрішня досконалість і чіткість математичної побудови майже завжди гарантує істинність і важливість світу.

Окрім того, математика дає змогу поєднати естетичні почуття дитини та її інтелект. Тому багато вчених називають математику красивою наукою, характеризуючи цю діяльність потребою в досконалості, естетичній завершеності побудов (Г.Вейль, Ф.Ніцше).

Науковці вказують, що заняття математикою подібні до міфотворчості, літератури або музики, та наголошують, що це одна з найбільш притаманних людині галузей діяльності, в якій віддзеркалюється її людська сутність, потяг до інтелектуальної сфери життя та гармонії, бо математика – це не лише світ цифр і алгоритмів. Це особливий світ пізнання, який існує об'єктивно.

Математичні символи і поняття розглядаються у дошкільному віці як специфічна мова, яка допомагає дитині пізнати навколишній світ. І хоча математичні знання формуються на певному матеріалі, вони не ототожнюються з предметним світом, адже число 5 може вказувати на кількість пелюсток у квітці, пальців на руці, вартість проїзного квитка чи на вік дитини. Ці знаки і символи не тільки описують реальний світ, а й є одними зі шляхів пізнання дитиною довкілля [7, 6].

Вводячи дітей у світ математики, важливо показати їм наявність чисел і форм у світі природи, культури, наповнити уявлення про них живими асоціаціями. Наприклад, ознайомлюючи дітей з різною формою предметів, потрібно не лише турбуватися про засвоєння назв геометричних фігур, а й надати їм можливість бачити ці форми в довкіллі, їх красу та різноманітність у природі чи мистецтві. З цією метою можна використовувати або предмети довкілля, або їх малюнки чи фото. Так, приклади овальної форми можна продемонструвати на таких предметах: ананас, виноград, пелюстки квітки, панцир черепахи тощо (див. рисунок 1).



Рис. 1

Крім того, можна пропонувати такі математичні завдання, в основі яких лежить інтеграція природничих і математичних знань:

Розрізняй коло й овал! Обведи плоди лише з овальними формами(рис. 2). Якої форми пелюстки квітки? Розфарбуй їх [3, 4-5].

Поняття „дуга” може асоціюватися у дітей з веселкою, крилом птаха, дольками апельсина, бананом (див. рис. 3).



рис. 2



рис. 3

Для вправляння дітей у визначенні різноманітності форм у природі можна пропонувати такі завдання:

Завдання 1. Сонечкові квіти

- Спробуйте знайти в природі все, що має форму кулі.

Величезні круглі очі:

Світить одне вдень,

Друге – опівночі?

(Сонце і Місяць)

- Помилуйтеся цвітінням кульбаб. На що вони схожі? *Відгадайте загадку.*

Квіточка-щіточка,

Жовта леліточка,

Крапелька сонечка,

Сонечкова донечка.

Сонце у хмару

Біленьку ховається,

Сонечкова донечка

Пухом вкривається. (Кульбаба)

Б. СТЕЛЬМАХ

- А коли ця квітка стає схожою на повітряну кульку, що розсипається від легкого подиху вітерця на десятки тендітних прозорих парасольок?

Пригадайте квіти круглої форми. (*Айстри, гвоздики, нагідки* тощо).

Завдання 2. На городі і в саду різні форми я знайду

- Літо та осінь щедро обдаровують нас городиною та садовиною. Назвіть п'ять овочів округлої форми.

Капусту, моркву, огірки.

Картоплю, помідори,

Часник, цибулю, буряки –

Все звозимо в комори.

Я. БЕНЗА

- Полічіть усі овочі, згадані у вірші. (8). Яку форму, крім кулястої, мають інші „мешканці” городу? (*Морква – конічну, огірки – циліндричну*).

- Назвіть найбільший овоч, який ви знаєте.

- Назвіть п'ять фруктів кулястої форми.

*Вирощу солодких груш.
Хочеш їсти — то чому ж?
Ось черешні, вишні теж,
Абрикосу сам зірвеш.
Сливи всі без кісточок,
Агрис — глянь, — без колючок.
Ще й без панцира горіх
Вирощу я для усіх.*

М.ПЕТРЕНКО

Завдання 3. Жива пірамідка

- Хто був спостережливим напровесні, той міг побачити справжнісіньке диво – живу пірамідку. Що це?

*Три білих пелюстки стулилися докупки.
Навколо ще сніг, та не треба їм шубки.
(Підсніжник)*

- Скільки пелюсток має підсніжник? (3). Полічіть, скільки пелюсток у двох (трьох) підсніжників? Яке дерево квітує пірамідками? (*Каштан*) Яке дерево має форму піраміди? (*Ялина*) Чиє листя схоже на трикутник? (*Липи, калли, півників*) і т.д.

Запропоновані завдання доцільно використовувати під час прогулянок, екскурсій, уроків мислення серед природи в старшій групі дитячого садка.

Слід зауважити, що природа є одвічним засобом виховання естетичних почуттів та першоджерелом розумового розвитку дитини. Навчити бачити, розуміти та відчувати красу природи – означає відкрити шлях до збагачення дитячої особистості, її естетичної, інтелектуальної та моральної сфер. Безпосередній контакт дітей з природою загострює сприймання, пробуджує уяву, творчу думку, формує зацікавлено-емоційне ставлення до знань і до процесу їх здобуття, наповнює радісними переживаннями дитяче серце. Розумовий розвиток дошкільнят серед природи має величезний виховний потенціал, нехтувати яким не варто.

Використання математичних завдань під час перебування дітей на природі сприяє встановленню зв'язків між числами, арифметичними діями й докільям. Такий підхід допомагає вихователю наповнити математику реальним змістом, сформувати у дітей первинні уявлення про цілісну картину світу.

Так, кожна пора року дає змогу побачити математику в докільлі. Спостерігаючи взимку за синичками, які прилітають на майданчик дитячого садка, дівчата може помилуватися красою жовтогрудих пташок, визначити забарвлення їхнього пір'я, порахувати їх чи скласти елементарну арифметичну задачу; порівняти величину чи форму годівничок, висоту, на якій вони розміщені, використати умовну мірку для визначення висоти. Милуючись першою весняною квіткою, вдихаючи її пахощі, дитина може не тільки вдосконалити сенсорний розвиток та одержати естетичну насолоду, а й засвоїти ботанічну належність рослини, порахувати кількість пелюсток, засвоїти кольори та відтінки, порівняти величину, довжину стебла тощо. Восени, милуючись гамою кольорів осіннього вбрання та спостерігаючи за листопадом, можна запропонувати зробити букети з опалого осіннього листя, сортуючи їх за кольором, формою, величиною та ботанічною належністю. А щоб у прохолодні осінні дні забезпечити дітям рухову активність, можна запропонувати їм рухливу гру „Підбіжи до дерева, з якого цей листочок”.

Логіко-математичний розвиток дошкільнят доцільно здійснювати і під час читання віршів, казок, оповідань. Малята уточнюють різні математичні поняття: *форму* (колобок має круглу форму, будиночок Івасика Телесика – прямокутну, дах на будиночку – трикутну форму), *величину* (малі мишенята Круть і Верть і великий півник Золотисте Горлечко, велике, менше і найменше ліжко трьох ведмедів), *упорядкування* героїв казки „Ріпка” від найбільшого до найменшого чи посланців від князя до Кирила Кожум'яки – від найстарших

до наймолодших; процес відгадування загадок розвиває у дітей уміння знаходити суттєві ознаки предметів та явищ, здатність доводити свою думку і створювати уявний образ предмета за описом; проведення елементарних дослідів у природі сприяє умінню висловлювати припущення та передбачення. Отже, спостереження, казки, загадки, елементарні досліді є своєрідною розумовою гімнастикою для дитини, яка сприяє розвитку логічного мислення, спонукає до розмірковувань, розвиває пізнавальну активність, дає естетичну насолоду. Видатна жінка-математик С.Ковалевська писала, що не можна бути математиком, не будучи поетом в душі [7, с.7].

У доквітлі є багато умов, які б надавали змогу дитині досліджувати і експериментувати, моделювати свої дії. Навіть звичайна купа піску на ігровому майданчику може бути не тільки найкращим матеріалом для ігрової діяльності, а й засобом засвоєння логіко-математичних понять і матеріалом для проведення елементарних дослідів з дітьми. І не варто забувати пораду К.Д.Ушинського про те, що „найкраща іграшка для дітей – це купа піску”. Будуючи башти з піску, малюки порівнюють чи впорядковують їх за величиною та формою, розрізняючи поняття „високий – низький”, „великий – малий”. Дошкільнята можуть перевозити пісок іграшковими вантажними машинами різної величини, легко і наочно засвоюючи при цьому поняття „багато – мало”, „важкий – легкий”, здійснювати серіацію від найбільшого до найменшого чи навпаки. Набравши у жменю сухий пісок і затиснувши в кулачку, дитина здатна усвідомити таку властивість часу, як плинність. Можна запропонувати дитині повільно висипати пісок з кулачка і поспостерігати, як зміниться положення стрілки на годиннику. Такий дослід буде базою для ознайомлення дошкільників з пісковим годинником і допоможе краще орієнтуватися в часі. Крім того, дитяча жменя може бути не тільки імпровізованим пісковим годинником, а й умовною міркою для вимірювання як піску, так і інших сипучих речовин, адже серед найдавніших народних вимірів місткості були саме жменя та пригорща. Тому можна запропонувати дитині насипати жменею чи пригорщею пісок у пластикові стаканчики різної величини та форми, щоб виміряти їх місткість. Якщо запропонувати дітям зліпити з вологого піску посуд для героїв казки „Лисичка та Журавель” чи для героїв казки „Три ведмеді”, можна порівняти цей посуд за різними математичними параметрами, уточнити поняття „глибокий”, „мілкий”, „малий”, „більший”, „найбільший”; полічити, побудувати серіаційний ряд від найбільшого до найменшого, розподілити між казковими героями чи ляльками, розмістити на імпровізованих полицках (для глибокого, мілкового; великого, малого посуду) тощо. Така діяльність створює великі можливості для пізнання навколишнього середовища, яке починається з відчуттів і сприймань.

Вологий пісок може слугувати своєрідною дошкою для малювання, адже дошкільнята малюють не тільки фарбами чи олівцями. Засобом для малювання по вологому піску чи по снігу може бути звичайна паличка. Можна запропонувати дітям зробити малюнки за власним бажанням або поставити завдання намалювати намисто, у якому б чергувалися великі та малі намистинки, чи вказати кількість (2, 3, 5 намистин) з метою вправлення у кількісній та порядковій лічбі, намалювати два будиночки (великий з трикутним дахом і одним квадратним віконцем і маленький з прямокутним дахом і двома овальними віконцями), розселити у ці будиночки казкових героїв. Можна намалювати на вологому піску дві дороги: одну – прямою лінією, а іншу – хвилястою і запропонувати визначити, яка з них довша, а яка – коротша, якою дорогою швидше доїхати і чому, якою умовною міркою доцільно скористатися для вимірювання довжини прямої і хвилястої дороги? [7, 108-109].

Такий підхід дасть змогу малюкові відчути радість дослідника та першовідкривача, що набагато важливіше, ніж відтворити інформацію чи повторити дію дорослого. В.О.Сухомлинський говорив, що „радість успіху – це крок уперед на стежині пізнання, це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання дитини бути хорошою. Турбуйтеся про те, щоб ця внутрішня сила дитини ніколи не вичерпувалася” [8].

Крім того, привертають увагу дітей, активізують мислення, викликають стійкий інтерес до пошуку рішення цікаві завдання різного рівня складності. З.Михайлова до цікавих завдань

віднесла математичні головоломки, ребуси, кросворди, математичні ігри, цікаві квадрати. Аналогом до цікавого квадрату є розв'язування квадратів судоку. Завдання полягає у тому, щоб кожна фігура зустрічалася один раз в кожному рядку, колонці або квадраті. (див. рис. 4):

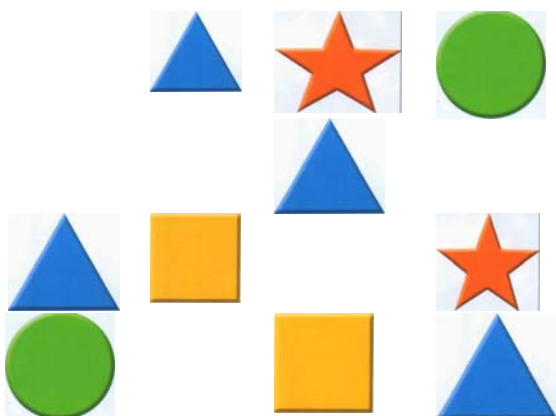


Рис. 4

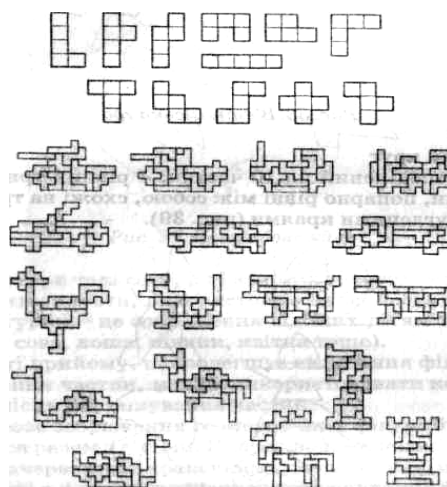


Рис. 5

Наступна головоломка називається Пентаміно – від давньогрецького „п'ять” і „доміно”. Складається з 12 фігур, якими на шаховій дошці можна закрити п'ять сусідніх клітинок (рис. 5). Автором цієї гри є американський математик, винахідник головоломок та цікавих ігор С.Готліб.

Для виготовлення гри потрібен аркуш міцного картону або пластику. Він розкреслюється у клітинку розміром 1,5х1,5 см. Після цього вирізаються всі 12 фігур. Грати в „Пентаміно” складніше ніж у вищезазначені ігри, оскільки всі фігури складаються із однакових за розміром квадратиків, що ускладнює розчленування фігурок на окремі частини.

Розпочинається робота з ознайомлення дошкільників з грою. Увага дітей звертається на те, що є спільного між усіма фігурками: вони всі складаються з п'яти елементів. Дошкільники часто дають назви всім фігурам: буква т, буква г, хрестик, драбинка, смужка, ворота тощо. Після цього дається найпростіше завдання: скласти елементи гри в коробку за кресленням. Розпочинають зі складання фігурок з 2-3 елементів, поступово збільшуючи їх кількість. Для створення силуетів за зразком слід використовувати як контурні образи, так і фігурки-силуети із зазначенням окремих частин [5, 184-185].

Отже, використання запропонованих підходів до організації логіко-математичного розвитку дітей допоможуть вихователю створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, для розкриття перед дитиною засобів і способів пізнання навколишнього середовища, для формування у неї основ особистісної культури і водночас основ культури пізнання, для розвитку логічного і творчого мислення, формування елементарної математичної компетентності. Все це сприятиме перетворенню математики з науки „за сімома замками” у прекрасний, цікавий світ пізнання і гармонії.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» /Наук. кер. та заг. ред. О.Л.Кононко. – 3-те вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
3. Граючись готуємось до школи. Форми. - Донецьк: Глорія Трейд, 2012. – 48 с.
4. Граючись готуємось до школи. Завдання. - Донецьк: Глорія Трейд, 2012. – 48 с.
5. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку: навчальний посібник для студентів спеціальності „Дошкільна освіта” /Автор та укладач А.В.Сазонова. – К.: Слово, 2010. - 248 с.
6. Логіко-математичні цікавинки. До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” /Укладач Н.І.Дикань. – 2-ге вид. – Х.: Основа, 2011. – 190 с.
7. Старченко В.А. Цікава математика для молодшого дошкільника: Навч.-метод. посібник до Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі”. – К.: наш час; Х.: Ранок, 2010. – 127 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям //Вибр. твори: В 5 т. - К.: Рад. школа, 1977. - Т. 3. - С. 9-279.

*Оксана Голук,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТРВЗ-ПЕДАГОГІКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства достатньо чітко виражена потреба у фахівцях, які володіють високим рівнем розвитку творчого потенціалу, умінням системно ставити і вирішувати різні завдання. Творчість, як найважливіший механізм пристосування, в ширшому розумінні можна розглядати не тільки як професійну характеристику, але і як необхідну особистісну якість, що дозволяє людині адаптуватися в швидко змінних соціальних умовах і орієнтуватися в інформаційному полі, яке все більш розширюється. Отже, творче системне мислення, як найважливіша характеристика творчої особистості, – необхідна якість людини нової епохи, людини ХХІ століття.

Успішність формування творчого системного мислення дорослої людини багато в чому визначається рівнем сформованості основних компонентів творчого мислення на ранніх етапах формування особистості. До числа таких компонентів входять: здатність до аналізу, синтезу, порівняння і встановлення причинно-наслідкових зв'язків; критичність мислення (виявлення різного роду протиріч, помилок) і здатність виявляти суперечності; прогнозування можливого ходу розвитку; здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого, сьогодення, майбутнього; вибудовувати алгоритм дії, генерувати нові ідеї і демонструвати рішення в образно-графічній формі.

Розвиток творчого сильного мислення (ТСМ) вимагає системного підходу і може успішно реалізовуватися на всіх ступенях освіти з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей людини. Про це свідчать дослідження, концепції неперервного формування творчого мислення і проблемно-алгоритмічного підходу (НФТМ) М.Зіновкіної, концептуальні ідеї Ю.Тамберга щодо розвитку евристичного мислення особистості з використанням ТРВЗ (теорія вирішення винахідницьких завдань)-інструментарію та ін. Психолого-педагогічні дослідження представників ТРВЗ-педагогіки (А.Страунінг, Т.Сидорчук, О.Белобрикіна, І.Мурашківська та ін.) підтверджують можливість формування елементів творчого системного мислення як складової ТСМ на початковому етапі становлення особистості, тобто в дошкільному віці [1-5].

Основи системного аналізу заклав російський учений, філософ, економіст і лікар О.Богданов (1873-1928). Він припустив, що в питаннях організації різних великих систем у природі, суспільстві, техніці є багато спільного, і знайшов це спільне – системний ефект, поняття зворотного зв'язку, управління та керівництво системами. На його думку, сила системного підходу у тому, що найрізноманітніші системи навколишнього світу можна вивчати однаковими методами і, нічого не знаючи про конкретну систему, без експерименту, без витрачання грошей і часу можна багато чого про неї дізнатися [5, 136].

Під терміном система розумітимемо організовану певну кількість елементів будь-якої природи, певним чином пов'язаних один з одним і функціонуючих в ім'я виконання загальних цілей. Взагалі будь-який предмет є системою, оскільки він складається з частин, а частини взаємодіють. Те, що ми досліджуємо, з чим маємо справу – це і є система. Системний аналіз вивчає системи будь-якої природи і будь-якої складності. Отже, системне мислення – мислення, яке суворо враховує всі положення системного підходу – всебічність, взаємопов'язаність, цілісність, багатоаспектність, що враховує вплив всіх значущих для даного розгляду систем і зв'язків на відміну від дитячого, нерозчленованого, синкретичного мислення. Вважається, що системне мислення - це найвдаліша межа діалектичного мислення [3, 24].

З погляду системного підходу, об'єкти, що входять в дану систему повинні розглядатися і самі по собі і у зв'язку з багатьма іншими об'єктами і явищами. Жодна жива

істота, жоден колектив, жодна машина не можуть існувати поза зв'язком зі своїм оточенням. Але описати і врахувати всі зв'язки практично неможливо і теоретично безглуздо. Достатньо виділити тільки найстійкіші зв'язки, що безпосередньо і значно впливають на рішення поставленої задачі і піддаються реальній оцінці. Ось для цієї конкретної мети і використовуються поняття системного підходу. Альтернативою системному мисленню є наочне мислення, що розглядає об'єкти ізольовано, без урахування всіх істотних частин і зв'язків між ними, зовнішніх і внутрішніх.

Як зазначає Ю.Тамберг, кожна людина має оволодіти системним мисленням, основи якого потрібно закладати ще в дошкільному віці, для того, щоб: знати, як влаштований світ, і робити менше помилок своєму житті; правильно формулювати свої цілі і забезпечувати їх виконання; правильно досліджувати будь-які системи, не витрачаючи час на дрібниці, але і не пропускаючи головне; ефективно управляти системами; правильно створювати нові системи будь-якої природи; різко збільшити якість власних рішень і скоротити термін їх ухвалення; уміти об'єднувати знання багатьох наук; не дати себе ошукати, коли об'єкт не об'єктивно розхвалюють, розглядаючи його тільки з одного боку; не дати засобам масової інформації себе обманути, коли події розглядаються односторонньо; навчитися прогнозувати події [5,138].

Значимо, що кожна система має наступні параметри: цілі створення (існування); склад і характеристики частин (структуру); зв'язки внутрішні (між частинами) і зовнішні (з іншими системами); ресурси, споживані системою (інформаційні, матеріальні, енергетичні); продукти, що виробляються системою (корисні і шкідливі людині); особливості функціонування системи (поведінку). Всі системи складаються з частин, які називають підсистемами (ПС). У свою чергу системи є частиною систем вищого рівня, так званих надсистем (НС), які в свою чергу, входять як частина надсистеми ще вищого рівня, так званих наднадсистем (ННС) тощо. Це і демонструє системність та ієрархічність оточуючого нас світу. Чи вважати даний об'єкт системою, підсистемою або надсистемою – залежить тільки від людини, від цілей його аналізу. Звичайно той об'єкт, який ми розглядаємо, і вважають системою. У наведеній таблиці – це дерево.

ННС	НС	НС	СИСТЕМА	ПС	ППС	ПППС
Країна	Ландшафт	Ліс	Дерево	Вітка	Лист	Клітка

Розглянемо ще одне дуже важливе положення системного підходу: властивості організованої системи не є сумою властивостей її частин, а дещо більше, що називають системним ефектом. Наприклад, об'єднали багато лозин або гілля і отримали мітлу, за допомогою якої можна підмітати. Це і є системний ефект, ради якого і створювалася система, адже кожним прутиком (гілочкою) окремо підмітати було б неможливо. А ось несподівані вигоди (додаткові результати), отримані від об'єднання частин в систему називають надефектом. Наочно це можна продемонструвати за допомогою формули:

$$ПС1 + ПС2 + ПС3 + ПС4+... = СИСТЕМА + СИСТЕМНИЙ ЕФЕКТ + НАДЕФЕКТ$$

Розглянемо систему – автомобіль. Підсистеми автомобіля – колеса, кузов, двері, двигун. Системний ефект – можливість перевозити людей і вантажі. Це – позитивний, заздалегідь очікуваний системний ефект, те, за ради чого була зроблена система. Але, як правило, в результаті створення системи з'являються і негативні системні ефекти: вихлопні гази, можливість наїзду, витрати бензину. Виходить, що позитивний системний ефект – це мета створення системи, а сама система (“залозки”) – це розплата за позитивний системний ефект. Негативний системний ефект – це розплата за наші помилки при конструюванні системи і при її використанні. Надефект – непередбачуваний, несподіваний системний ефект, він також може бути і позитивним (наприклад, можна увечері освітити фарами автомобіля поляну для пікніка), і негативним (наприклад, непередбачене збільшення податку за техогляд автомобіля). Відзначимо одну закономірність: негативний системний ефект часто породжує

негативний наслідок. І навпаки, позитивний ефект відкриває серію позитивних наслідків (позитивних наслідків).

Приставаючи до безпосередньої практичної роботи з дошкільниками, ми виходили з припущення, що розвиток творчого системного мислення у дітей буде ефективним, якщо: ТСМ розглядатиметься як компонент творчої особистості; підбір шляхів, методів і засобів розвитку ТСМ відповідатиме віковим особливостям дошкільника і специфіці розвивального процесу; буде створено систему ТРВЗ-інструментарію для забезпечення розвитку ТСМ. Слід зазначити, що діти, починаючи вже з трьохрічного віку здатні зрозуміти сутність таких понять як система, підсистема, надсистема, системний ефект, наслідок.

Розвиток системного мислення передбачає формування у дітей дошкільного віку вміння бачити предмет (систему) у взаємозв'язку з іншими предметами (системами), вміння використовувати окремі закони розвитку систем у винаходах, вирішенні творчих завдань, вміння побачити себе системою навколишнього світу, частиною складної системи Земля. Наголосимо, що ТРВЗ-інструментарій для дошкільників – це система ігор, завдань, занять тощо, яка покликана не змінити основну програму, а максимально збільшити її ефективність. При серйозній теоретичній підготовці вихователів і систематичній роботі з дітьми реалізуються головні завдання сучасної концепції формування творчої особистості. Основним засобом роботи з дітьми є педагогічний пошук. Педагог не повинен давати дітям готові знання, розкривати перед ними істину, він повинен учити її знаходити. Якщо дитина ставить питання, не треба тут же давати відповідь. Навпаки, треба запитати її, що вона сама думає про це, залучити до міркування, і навідними питаннями підвести до того, щоб дитина сама знайшла відповідь.

Стратегічними принципами проведення занять з розвитку ТСМ і зокрема системного мислення (за Ю.Тамбергом) мають бути наступні:

- Від простого до складного.
- Від казкового фантазування до абстрактного мислення.
- Від малого навантаження (одна-дві задачі за заняття) до великого навантаження (чотири-п'ять, а згодом 10-20 задач і вправ).
- Від одиничного до загального, від індуктивного мислення до дедуктивного.
- Від подолання стереотипів і копіювання до творчості.
- Від розрізнених фактів до пошуку закономірностей.
- Від безсистемності до системності.
- Від поверхневого знання до глибокого, від вивчення наслідків до аналізу причин.
- Від “вузького” наочного мислення до “широкого” діалектичного і системного.
- Від інертності до інтересу.
- Від інформації до знань і вміння їх використовувати.
- Від однофункціональності до багатофункціональності.
- Від “хочу” до “треба”. Від егоцентризму до відповідальності.
- Від невпевненості до упевненості.
- Від включення елементів ТРВЗ в заняття до систематичних занять по вивченню ТРВЗ.
- Від “залівки” знань до розвитку мислення і пошуку способів рішень [5, 11].

Розвиток системного мислення у дітей дошкільного віку має відбуватися за наступними етапами:

1. Підготовчий етап, мета якого – розширення знань дітей про те, що їх оточує, формування у них дослідницьких умінь – вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати і моделювати процеси взаємодії об'єктів.

2. Алгоритмічний етап, мета якого – розвиток у дітей практичних навичок операції отриманими знаннями на репродуктивному рівні, розвиток вміння формулювати ідеальний кінцевий результат, виділяти і вирішувати протиріччя на елементарному рівні, знайомство з поняттям “ресурси”, яке визначається як невикористані можливості.

3. Творчий етап з виходом на генерування ідей, мета якого – розвиток у дітей таких якостей мислення, як гнучкість, рухливість, оригінальність, системність та ін.

Наведемо приклади вправ для розвитку системного мислення дітей старшого дошкільного віку. Причому, по закінченню виконання достатньої кількості завдань з кожної вправи, варто запропонувати дітям самостійно придумати 5-10 аналогічних завдань.

Вправа 1. “Збери предмет”.

Методика виконання вправи: На столі хаотично розміщені підсистеми (частини) якої-небудь наперед підібраної системи. Для найменших поряд знаходиться вже зібраний предмет (зразок). У вправі від дитини вимагається знайти (підібрати) всі підсистеми і зібрати їх в систему.

1. Зібрати автомобіль (систему) з його частин (підсистем): кузов, колеса, фари, номери, кермо.

2. Зібрати велосипед: кермо, педалі, колеса, рама.

3. Зібрати окуляри: дужки, скельця, перемичка між скельцями, окулярник.

4. Зібрати портфель: корпус, ручка, замок, кришка.

5. Зібрати телефон: корпус телефону, трубка, шнур, дріт.

Вправа 2. “Склади ієрархію частин системи”.

Методика виконання вправи: На столі розкладені заздалегідь підготовлені малюнки. На першому малюнку зображена система, наприклад, дерево. На решті малюнків, розташованих в хаотичному порядку, – підсистеми: стовбур, гілки, листя. Від дитини вимагається скласти (правильно розкласти малюнки) ієрархію частин (С-ПС-ППС-ПППС). По можливості слід використовувати замість малюнків розібрані на частини різноманітні предмети.

1. Шафа з одягом, пальто, рукав, гудзик, нитки...

2. Телефон, корпус, циферблат, диск з дірочками...

3. Літак, фюзеляж, крила, елерони...

4. Парусник, шогла, вітрило...

5. Портфель, пенал, олівець, грифель, кінчик грифеля...

6. Риба, голова, рот, зуб, частина зуба...

Вправа 3. “Склади ієрархію надсистем”.

Методика проведення вправи: Ця вправа проводиться аналогічно вправі 2. Дано малюнки дерева і, в хаотичному порядку: частина лісу, ліс, ландшафт, країна. Вимагається скласти ієрархію (правильно розташувати малюнки) надсистем (ННС-НС-С) для даної системи.

1. Земля і її НС: Сонячна система, сузір'я, галактика, метagalaktika, Всесвіт.

2. Шафа: меблі, квартира, будинок, вулиця, квартал, місто, країна.

Вправа 4. “Що тут просте, а що складене?”

Методика виконання вправи: На столі лежать малюнки, на яких зображені декілька пар простих і складних предметів (або самі предмети, по можливості).

Запитайте дитину, чим відрізняються предмети у вказаній парі? Портфель повен книг – це система? У цій системі і книги, і сам портфель – підсистема. А порожній портфель? Якщо ми почали вивчати портфель, то портфель – став системою, що складається з ПС: бокові частини, дно, кришка, ручка, застібка...

У лазні спека. Баня – це система. А спека – це система? А пара? Мочалка? Мило? Все це системи, окрім спеки. Спека – це властивість або якість системи.

Зразки завдань (пари предметів):

1. Стакан порожній і стакан з водою.

2. Чистий листок паперу, листок паперу з текстом і книга.

3. “Здута” кулька і надута кулька.

4. Джерельна вода і лимонад.

5. Грифель і олівець.

6. Порожня катушка з-під ниток і катушка з нитками.

7. Вода і суп.

8. Вода і лід.

9. Вода і пара.

10. Вода і туман.

Вправа 5. “Доведи, що один предмет – це багато”

Методика виконання вправи: Дана система С. Довести, що $C = PC_1 + PC_2 + PC_3 + PC_4 + \dots$

1. З чого складається будинок? (Дах, стіни, вікна)

2. З чого складається стілець? (Сидіння, ніжки, спинка)

3. Ми вирішили приготувати до свята торт. Що нам знадобиться? (Масло, мука, цукор, яйця, сіль).

4. Треба зшити для Барбі плаття. Що для цього знадобиться?

Вправа 6. “Знайди ціле за його частинами або метод Шерлока Холмса”

Методика виконання вправи: Дана одна ПС. Знайдіть систему. Чи вірно говорили древні, що, якщо ми бачимо одного лева, можна вважати, що бачили всіх левів, одного вовка – всіх вовків? Чи завжди по ПС можна вгадати систему? Чи можна по стоптаному черевіку сказати, хто його господар? Шерлок Холмс зміг би. Що можна по одягу сказати про людину?

Задамо ПС, спробуємо знайти більше систем, для яких вона – частина. Хай ПС – лапа. Вона може бути частиною собаки, білки, лисиці...

1. Листок паперу (книга, настінний календар, блокнот, зошит, пачка паперу для записів).

2. Бджола (бджолиний рій, вулик, комахи).

3. Стілець (меблі, інтер'єр, магазин, виробництво столярної майстерні).

4. Яблуко (яблуня, ваза з яблуками, натюрморт, овочевий магазин, пиріг).

Вправа 7. “Назви ціле за його частинами”.

Методика виконання вправи:

Дані декілька ПС. Вимагається знайти С.

Варіант 1. Називають декілька ПС, просять здогадатися, до яких систем вони можуть належати.

Дані ПС: дерева, кущі, трава, ягоди, гриби. (С: ліс, парк, гай, тайга, бір, джунглі).

Дані ПС: вода, риба, водорості. (С: річка, озеро, море, океан, лиман, ставок).

Дані ПС: обкладинка, корінець, сторінки. (С: книга або фотоальбом).

Варіант 2. Називають декілька ПС, а діти називають системи. Число ПС скорочують.

Що буде з числом систем?

Дані ПС: Голова, руки, очі, тулуб, хвіст. (С: мавпа).

Дані ПС: Голова, руки, очі, тулуб. (С: мавпа, людина, лялька, робот, портрет).

Дані ПС: Голова, очі, тулуб (С: всі ссавці, риби, птахи, комахи).

Дані ПС: Голова, тулуб. (Всі тварини, окрім простих).

Дані ПС: Стовбур, лист, коріння. (С: дерево).

Дана ПС: Стовбур. (С: дерева, чагарники, вогнепальна зброя, шахта).

Варіант 3. Тепер із зростанням кількості ПС:

- У яких систем є труба? (Будинок, корабель, паровоз, кочегарня, сурмач, автомобіль).

- У яких систем є і труба і колеса? (Автомобіль, паровоз, колісний пароплав).

- Труба, колеса і якір? (Залишився колісний пароплав).

Зверніть увагу дітей на той факт, що чим більше називається ПС, тим важче назвати систему.

- У кого є голки? (Ялина, сосна, кедр, троянда, акація, їжак, дикобраз, кактус, йорж).

- А у кого є голки і зябра? (Йорж).

- Підшва? (Чоботи, черевіки, туфлі, калоші, гора, обвал).

- Підшва і сніг? (Висока гора).

Варіант 4. Розкладають предмети або малюнки предметів. Простяють назвати, частиною яких систем вони є.

- Слон – це ПС наступних систем: тропічних тварин, сімейства ссавців, ряду хоботних, системи теплокровних, товстошкірих...

Вправа 8. “Продовж зменшення і збільшення до межі”

Методика виконання вправи: Дана С. Потрібно знайти ПС, ППС, ПППС, ППППС... і НС, ННС, НННС, ННННС. Називають предмет і просять скласти два ряди: у бік зменшення розмірів ПС до межі і у бік збільшення розмірів НС, теж до межі.

Наприклад, дана система – дерево:

Дерево – вітка – лист – клітка – ядро клітки – хромосоми – ДНК – гени – молекули – атоми – ядра атомів – елементарні частинки – кварки (найдрібніша “цеглинка” всесвіту).

Тепер у бік збільшення розміру:

Дерево – ліс – ландшафт – материк – Земля – Сонячна система – сузір'я – Галактика – Метагалактика – Всесвіт.

Покажіть дітям, що подібний розгляд (збільшення і зменшення розмірів) можна починати з будь-якої системи, кінцевий результат (Всесвіт і кварки) буде той же.

Кімната – квартира – будинок – місто – район – область – країна – материк.

Так можна “погуляти” по всіх частинах Всесвіту. Дитина повинна зрозуміти, що Світ нескінченний і у бік збільшення, і у бік зменшення, і “вгору і вниз”.

Ця гра – слухна нагода розповісти дітям про безмежність Всесвіту.

Вправа 9. “Що посередині”

Методика виконання вправи: Дана ПС і НС. Вимагається визначити С, що знаходиться посередині.

1. Колесо – ? – Транспорт (Автомобіль, трамвай, велосипед, тепловоз, віз, мотоцикл).
2. Крильце – ? – Село (Будинок).
3. Яблуко – ? – Сад (Яблуня).
4. Шнурок – ? – Взуття (Черевик, кеди, туфлі, кросовки).
5. Лист – ? – Дерево (Гілка).

Правильних відповідей може бути багато.

Вправа 10. “Знайди загальне”

Методика виконання вправи: Дані декілька систем. Необхідно знайти загальні для них ПС і НС. Наприклад:

Дані системи: площа, вулиця, проспект. Загальні для них ПС: асфальт, шум. Загальні НС: район, місто.

Вправа 11. “Частиною чого це є?”

Методика виконання вправи: Почніть з якого-небудь предмету. Наприклад, із стільця.

- Частиною чого стілець є?
- Частиною меблів.
- Меблі частиною чого є?
- Частиною квартири.
- Квартира частиною чого є?
- Частиною будинку.

Далі продовжите самотійно.

Тепер почніть з іншого предмету, наприклад з горошини.

Чим Ви закінчите?

Вправа 12. Питання на розуміння складу систем.

1. Сміх – це система? Олівець – це система? Захоплення – це система? Крапля – це система?
2. У яку систему входять мох, дерева, гриби?
3. Продовж ряд: ніготь, палець, долоня.
4. Продовж ряд: спиця, колесо.
5. Продовж ряд: буква, сторінка.
6. Назви найбільшу систему, яка тобі відома.
7. Назви частини озброєння лицаря (шлем, спис, меч).
8. Знайди зайве слово, назви за якою ознакою (критерієм) воно зайве: казан, щука, лящ, камбала, карась, сом.

Акула, тріска, кит, камбала, минтай, салака.

Овес, пшениця, ячмінь, кукурудза, конюшина, помідори.

Придумайте самі декілька рядів з одним-двома зайвими об'єктами.

Що загального у їжака, ялинки, швейної машинки? Що загального у паровоза, будинку, корабля?

Вправа 13. Питання на розуміння системного ефекту.

Методика проведення вправи: На столі розкладають декілька предметів (картинок) і дитині пропонують з них скласти корисні системи. Наприклад: книга, олівець, окуляри, папір, свічка, гумка. Корисні системи: книга+окуляри+свічка (можна читати в темноті), олівець+папір+гумка (зручно малювати). Шуруп – викрутка. Окуляри – футляр для окулярів. Замок – ключ. Мило – мильниця. Рушниця – патрон – чохол – шомпол. Шабля – піхва.

Питання на розуміння системного ефекту.

1. Склади корисні системи з наступних предметів: стіл, голка, книга, гумка, стакан, стілець, нитка, окуляри, шкарпетки, полиця.

2. Навіщо птахи, риби, комахи об'єднуються в зграї? Ради якого системного ефекту? (Розділення функцій – одні охороняють, інші їдять або залицяються за молодняком, легше відбиватися від ворогів, легше вирішувати проблеми розмноження).

3. Навіщо рослини об'єднуються в ліс? (Захист від вітрів, відтворення субстрату, запилення).

4. Навіщо люди живуть селами, будують міста?

5. Навіщо дітей в школі об'єднують в класи?

6. Чому пінгвіни в люті морози з сильним вітром стоять щільно один до одного, безперервно рухаються і труться один об одного?

7. Ради якого системного ефекту створені системи: диван-ліжка, крісло-ліжка, залізобетон?

8. Розгляньте з дітьми казки, де описаний системний ефект. Наприклад, казка про ріпку. Ріпку витягнула система: дід, баба, онучка, жучка, кішка, мишка.

9. Які переваги дає комахам суспільний спосіб життя? Наприклад, для мурашок, мурашина купа – це захист потомства, зберігання їжі, мікроклімат взимку, захист матки і підвищення її плодючості.

Вправа 14. Завдання на уміння знаходити головне.

1. На Землю прилетів інопланетянин і хоче знати про Землю все. Розкажи йому найголовніше десятьма фразами (10 думок).

2. Проаналізуйте казку (будь-яку) на предмет можливості виключення з неї певних персонажів. Кого можна виключити, кого не можна виключити?

3. З яких головних частин складається стіл, велосипед, чайник, холодильник, лампочка? Як зв'язані між собою ці частини?

4. Без яких компонентів можна зварити суп, а без яких не можна?

Отже, використання ТРВЗ-інструментарію як засобу розвитку системного мислення дітей старшого дошкільного віку сприятиме формуванню цілісної творчої особистості, здатної до аналізу і синтезу, порівняння і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення різного роду протиріч, помилок суперечностей, прогнозування подій власного життя, алгоритмізації діяльності і генерування нових нестандартних ідей.

Література:

1. Зиновкина М.М., Гареев Р.Т., Андреев С.П. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ (РТВ и Ф - ТРИЗ): Учебное пособие. - М., 2004. – 320 с. Ил. 157.
2. Зиновкина М.М. НФТМ-ТРИЗ: Креативное образование XXI века. (Теория и практика): Монография. – М., 2007. – 306 с.
3. Никашин А.И., Страунинг А.М. Системный подход в ознакомлении с окружающим миром и развитием фантазии. - Ростов-на-Дону, – 1993. – 32 с.
4. Сидорчук Т.А. Программа формирования творческих способностей дошкольников. – Обнинск: ООО “Росток”, 1998. – 63 с.
5. Тамберг Ю.Г. Как научить ребенка думать. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 445 с.

*Інна Козак,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

РЕАЛІЗАЦІЯ РОЗВИВАЛЬНИХ МЕТОДИК РАНЬОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЧИТАННЯ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ СУЧАСНИХ ДНЗ

Запровадження інноваційних підходів до організації навчальної діяльності вихованців дошкільних закладів закладає широкі перспективи активізації їх розумової діяльності, підвищенні пізнавального інтересу, задоволенні особистісних внутрішніх потреб кожної дитини. Водночас вітчизняні науковці та методисти відзначають виняткову важливість раннього навчання дітей читання для інтелектуально-пізнавального, вольового, психічного розвитку дитини.

Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» націлює на необхідність мовленнєвого розвитку дитини. Писемна ж форма мовленнєвої діяльності передбачає елементарне оволодіння умінням читати. Однак ця робота має носити індивідуальний характер за умови, якщо вона задовольняє потреби й прагнення самої дитини.

Традиційною для вітчизняної освітньої системи була орієнтація на звуковий аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. У сучасній же практиці дошкільного навчання активно застосовується й альтернативні підходи до опанування читання.

Упродовж останніх років в Україні була проведена дослідно-експериментальна робота «Використання навчально-розвивальних методик у сучасному ДНЗ», яка здійснювалася за підтримки Головного управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації під керівництвом Шелестової Людмили Володимирівни. Було розглянуто три інноваційні підходи до навчання дошкільнят: методику навчання читання Л.Шелестової, російського педагога-новатора М.Зайцева та вихователя одного із дошкільних закладів м.Києва Г.Полозюк [6, 18].

Нами було вивчено досвід роботи дошкільних закладів м. Вінниці з метою виявлення основних підходів у організації раннього навчання дітей читання. Опитуванням було охоплено 19 дошкільних закладів. Дані про пріоритети педагогічних колективів у виборі способів навчання дошкільнят подано у таблиці № 1.

Таблиця № 1

Узагальнені результати опитування педагогічних працівників Вінницьких ДНЗ

Спосіб навчання грамоти	Кількість виборів (у %)			
	відмовились від використання	використовують	бачать перспективу використання	здобули позитивну оцінку
Звуковий аналітико-синтетичний	–	95	–	95
Методика Л.Шелестової	5	37	26	63
Технологія М.Зайцева	37	16	5	21

Результати дослідження виявили три основних підходи до організації навчання читання: традиційний звуковий аналітико-синтетичний метод, інноваційні методики М.Зайцева та Г.Шелестової. Узагальнені дані опитування ілюструють тяжіння до використання традиційного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Водночас творчі педагоги паралельно з традиційним способом навчання читання апробують й інноваційні методики навчання (у 84% закладів освіти). Високим є інтерес вихователів до використання розвивальної методики Л.Шелестової: 63% закладів освіти або активно застосовують методику на заняттях з дошкільнятами, або ж створюють банк методичних матеріалів, бачать перспективи у використанні методики. Основною причиною відмови

педагогів у використанні методу є брак методичних матеріалів, а саме навчально-методичного посібника «Вчимося читати» (К.: «Фенікс», 2006 р.).

Нижчими виявилися показники активності педагогів у застосуванні розвивальної методики Миколи Олександровича Зайцева: лише 16% опитаних визнають цінність такого способу навчання і 5% респондентів уводять елементи технології у навчально-виховну діяльність з дошкільнятами. Активно, із задоволенням працюють із кубиками і таблицями М.Зайцева у ДНЗ № 10, 21 та 52. Елементи методики, а саме настінні складові таблиці використовують у ДНЗ № 39. Високі показники відмови педагогічних колективів від застосування технології М.Зайцева (у 37%) пов'язуються із низькою обізнаністю педагогів у стратегічних напрямках роботи за цією методикою. Так, ДНЗ № 42, 31, 28, 27, 23 та 13 причиною відмови вихователів від застосування методу вбачають у відсутності внутрішнього переконання педагогів у дієвості методу або ж апелюють до малого педагогічного стажу працівників.

Відомо, що однією зі складових професійної компетентності сучасного вихователя ДНЗ є технологічні знання, уміння та навички: знання варіативних технологій розвитку мовлення і навчання мови, вміння застосовувати на практиці основні положення методичної науки. Розуміючи теоретичну та практичну значущість питання удосконалення професійно-мовленнєвої готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до навчання дітей рідної мови, зупинимося на характеристиці сучасної інноваційної технології раннього навчання дітей читання М.Зайцева.

Для раціонального способу представлення методичних ідей М.Зайцева візьмемо за основу функціональний спосіб структурування навчальної діяльності, який передбачає наявність п'яти структурних частин: *змістової, мотиваційної, орієнтувальної, виконавчої і контрольної, або контрольньо-корекційної*. Проілюструємо викладені теоретичні узагальнення розробкою комплексного заняття з досвіду роботи вихователя вищої категорії ДНЗ № 52 «Веселка» м. Вінниці Ровінської Л.В.

З метою здійснення об'єктивної характеристики інноваційної методики читання звернемося до теорії діяльнісного навчання. Як узагальнення поглядів Ю.І.Машбиця, Л.М.Фрідмана та інших дослідників, слідом за Г.О.Атановим наголосимо на особливостях функціонального структурування навчальної діяльності, що передбачає наявність п'яти структурних частин: *змістової, мотиваційної, орієнтувальної, виконавчої і контрольної, або контрольньо-корекційної*. **Змістова** частина визначає предмет діяльності, є її основою. Зміст навчання – це знання, які забезпечують діяльність та задана система дій, що визначає кінцеву мету навчання. Згідно з методичними поглядами М.О.Зайцева, необхідною і достатньою одиницею в опануванні процесом читання є злиття приголосного з голосним, адже «фонема при обучении чтению не нужна» [2, 14]. Відзначимо, що у навчанні грамоти за іншими методами, як то звуковим аналітико-синтетичним, методом цілих слів та складів тощо одиницею читання також виступає двобуквений відкритий склад. Зауважимо, що педагог не радить витратити час на пояснення дітям різниці між звуками і літерами, подавати вичерпну характеристику звуків. «З визначеннями не варто поспішати» [4, 9], радить М.О.Зайцев. Характеристику звуків діти зможуть давати пізніше, усвідомивши практичним шляхом різницю між великими (на позначення твердих приголосних звуків) та малими (на позначення м'яких приголосних) складовими кубиками. А колір та звук наповнювача допоможе малюкам розрізняти голосні звуки («золоті» кубики) та диференціювати приголосні між собою: дзвінкі («залізні» кубики) і глухі («дерев'яні» кубики). М.О.Зайцев вмотивовує такий підхід до навчання тим, що термін як умовне позначення загальної думки про клас предметів чи явищ покликаний узагальнювати сприйняте дитиною, а не починатись з нього. Тому розпочинати навчання грамоти необхідно не з пояснень лінгвістичних понять, а з безпосередньої практичної діяльності. А спеціально організоване предметне середовище: складові кубики, складові настінні таблиці сприятиме цьому.

Продовжуючи традиції вітчизняної методики навчання грамоти, М.О.Зайцев радить засобами письма навчати дітей читання. Оскільки письмо – це аналітична діяльність, що передбачає перекодування звукових одиниць у графічні знаки, то «друкування» указкою по складовій таблиці, складання із кубиків слів – усе це форми письма, які готують дітей до

опанування навички читання. Тому розпочинати навчання треба із вправ на перетворення звуків у знаки: «Пишемо імена», «Що ви хочете з'їсти?», «Яке слово тобі написати», «Смішні слова» тощо. Отже, змістова частина функціонального структурування навчальної діяльності в опануванні грамоти за методикою М.О.Зайцева передбачає уміння дітей аналізувати складову будову слова, виокремлюючи у ньому злиття приголосного з голосним.

Іншою структурною частиною навчальної діяльності за функціональною ознакою є **мотиваційна**, що передбачає ціннісне ставлення до засвоєння нових знань і придбання нового досвіду, усвідомлення учнем особистісного значення навчання. Продуктивною є така організація навчальної діяльності, за якої синтезуються усі бажані прояви зовнішньої та внутрішньої мотивації, ділової, змагальної, пізнавальної тощо.

Методичні настанови М.О.Зайцева націлюють на створення таких умов навчання, за яких активізується внутрішня мотивація до опанування читання. Тому діяльність визначається передусім потребами дитини, її інтересами, переконаннями тощо. Це і відсутність чіткої регламентації у діях дитини, коли на заняттях можна стояти, ходити, пробігти, потрясти кубик. Це і введення дитини в ситуацію вибору, коли добір потрібного кубика здійснюється самостійно, за власною програмою дій; коли указкою по таблиці пишеться те слово, яке обирає сам дошкільник. Внутрішня мотивація до діяльності активізується з першого ж заняття, коли матеріалом для письма-читання виступає власне ім'я дитини. «Дитина змалку відчуває себе найголовнішою в родині. Це відчуття зберігається протягом тривалого часу» [4, 11] – зазначає автор технології.



Зацікавленість процесом письма зростає, коли педагог демонструє своє приязне ставлення до дитини. Тому М.О.Зайцев радить дотримуватися певного порядку в організації роботи по таблицям, коли «педагог бере ручку дитини, що тримає указку у свою долоню, другу кладе на плече дитини (дитина відчуває, що її люблять). Стоячи за спиною дитини, педагог вимовляє й вказує на ті літери чи склади, з яких складається слово. Так дитина за чуйного педагогічного керівництва пише майже сама.

Наголосимо на тому, що у жодному разі читацька діяльність не повинна проходити за примусу, авторитарного насаджування вимог вихователем. Навіть якщо ігрові прийоми навчання не стимулюють дитину до роботи, запропонуйте їй просто спостерігати за діями товаришів. Поступово і мимовільно така дитина неодмінно осягне спосіб зливання складів у слова.

Отже, мотиваційна частина функціонального структурування навчальної діяльності за методикою М.О.Зайцева націлює на ширше включення внутрішніх мотивів у процес навчання читання, на активізацію ситуативних факторів мотивації.

Важливим чинником повноцінного функціонування будь-якої діяльності належить **орієнтувальній** частині, що в значній мірі також забезпечує успіх діяльності. Орієнтувальна частина навчальної діяльності – це процес засвоєння процедур отримання певного результату.

Процес навчання грамоти за методикою М.О.Зайцева передбачає створення певного типу орієнтувальної основи дії. Вона характеризується, по-перше, представленням орієнтирів у повному складі. Дійсно, складові таблиці, кубики пропонують одночасно усі варіанти злиття приголосних з голосним. Таких блоків, що підлягають упізнаванню в процесі складання слів є близько чотирьох десятків. Автор наголошує на обов'язковості виконання умови: кубики і таблиці мають пропонуватися дітям будь-якого віку одразу у повному складі, відразу всіма засобами і необхідно оперувати.

По-друге, орієнтувальна основа дій, за методикою М.О.Зайцева, усвідомлюється дитиною самостійно за допомогою загального методу. Дійсно, шляхом безпосереднього наслідування дій педагога, дитина вчиться бачити склад та усвідомлює загальний спосіб письма-читання – складовий. Крім того, відбувається спостереження за блоками складів, що мають відповідність за дзвінкістю-глухістю, твердістю-м'якістю. Такий показ покликаний

звільнити вихователя від потреби проводити словесно-логічні пояснення, діти на основі закону співставлення самі швидко запам'ятовують і відшукують потрібні склади. А орієнтувальна основа такого типу є найбільш продуктивною, їй властиві швидкість і безпомилковість формування, велика стійкість, широта перенесення на нові умови.

Отже, за технології навчання М.О.Зайцева вихователь позбавлений необхідності проводити серйозну роз'яснювальну роботу серед дітей, перетворювати заняття на урок у початковій школі. Достатньо лише показати принцип письма і читання слів (складовий) з використанням настінних таблиць чи складових кубиків. Шляхом багаторазового повторення цих дій у ігрових формах малята поступово самі досягнуть закономірності, що лежать в основі читання і письма. Однак варто усвідомлювати, що темп просування дітей у формуванні цих умінь буде закономірно різним.

Виконавча діяльність дітей у процесі навчання грамоти за методикою М.Зайцева містить такі види робіт, як друкування слів у таблицях та викладання їх кубиками; проспівування складів; читання слів та складів, запропонованих педагогом; класифікація кубиків за певними ознаками.

Навчання читання за кубиками М.Зайцева відбувається у три етапи:

1. *Ознайомлення з кубиками і таблицями, вивчення складів.*

На цьому етапі діти виконують такі ігрові вправи: відгадай, який кубик звучить; добери до маленького великий кубик; побудуй башточку чи потяг; знайди на своєму кубіку букву «золотого» кубика і назви склад; знайди кубик, який я назвала; якого кубика не стало?; що змінилося? Тощо.

2. *Читання одного слова.*

Діти із застосуванням складових карток (склади написані яскравим великим шрифтом) самостійно складають слова, речення, ставлять наголос, розділові знаки.

3. *Читання тексту, ігри-тексти з кубиками.*

Опановується читання текстів з книжок з великим шрифтом і яскравими, виразними ілюстраціями (слідкують за голосним читанням вчителя). Ігри з картками, ігри-головоломки з кубиками, робота з текстом: «Добери потрібний колір», «Добери потрібне слово», «Знайди продовження слова», «Схожий – несхожий» тощо.

Важливо, що пропоновані види діяльності не є догматичними, вони можуть лягти в основу власної творчості педагогів у створенні ігрової ситуації на занятті.

Не менш значимою, після реалізації виконавчої частини діяльності, є **контрольно-корекційна** частина, що спрямована на перевірку правильності виконаних дій. У контексті навчальної діяльності важливості набуває забезпечення контролю не лише з боку педагога, а й самоконтролю виконаних дій самою дитиною. Методична система М.О.Зайцева пропонує цілий ряд ігор і вправ, що формують уміння здійснювати такий самоконтроль. Це і робота зі складовими картинками, коли правильність прочитаного слова на зворотній стороні картки підтверджується художнім зображенням цього предмета на її лицьовій стороні. Це і робота з кубиками, коли форма, розмір, і звук наповнювача кубика «контролюють» правильність його добору для складання слова.

Отже, аналіз навчальної діяльності дошкільників у процесі опанування грамоти за методикою М.О.Зайцева засвідчив наявність усіх необхідних компонентів цієї діяльності. Заслужують на увагу такі аспекти цієї діяльності, як: особистісно-орієнтований підхід до навчання, включення внутрішньої мотивації у процесі опанування навички читання; одночасне представлення усіх варіантів злиття приголосного з голосним та орієнтування на загальний спосіб читання – складовий; забезпечення самоконтролю виконаних дій у системі спеціальних ігор та вправ. В цілому технологію визнано як здоров'язберігаючу, таку, що дає позитивні результати за умови фахового застосування.

Конспект комплексного заняття “Весела прогулянка» для дітей старшої-середньої груп з використанням елементів методики М.О.Зайцева

М е т а. Удосконалювати уміння читати та розуміти слова різної складової структури, використовуючи елементи технології М.О.Зайцева. Продовжувати формувати уявлення про

фонетико-графічну систему української мови на основі класифікації кубиків за розміром, кольором, звучанням та вібрацією наповнювача. Розвивати зв'язне мовлення дошкільнят, збагачувати лексику словами, назвами ознак предметів. Формувати логічне мислення, увагу, пам'ять, уяву, розвивати емоційну сферу дітей. Виховувати любов до природи, позитивне та бережливе ставлення до навколишнього середовища; старанність у практичній діяльності, доброзичливість у спілкуванні.

М а т е р і а л. Таблиця М.Зайцева № 1; кубики М.Зайцева; ширма; листки різних видів дерев; картки з іменами дітей, назвами мешканців лісу, виробів з деревини, зі словами «Сад» і «Ліс», з назвами дерев; макети дерев Добра і Зла; плоди цих дерев: картки з назвами позитивних та негативних почуттів; два кошики; кошик з плодами різних дерев: *яблуни, груші, горобини, горіха, каштана*; схема-пиктограма вірша Л.Савчука «Посадив ведмідь в лісочку».

О б л а д н а н н я предметного простору. *На дошці:* таблиця Зайцева; картки з назвами виробів з деревини, зображення дерев Добра і Зла, схема вірша. *На столах:* кубики, картки з іменами дітей, картки «Сад», «Ліс»; два столи попереду, на них кубики, кошики, плоди. *Лісова галявина:* на дереві конверти, під деревом листочки, під ялиною конверти.

Х і д з а н я т т я

I. Вступна частина. Читання слів – імен дітей

Вихователь запрошує дітей підійти до вікна кімнати і здійснити опис осінньої погожої днини. Особливу увагу звертає на добір слів – назв ознак об'єктів оточуючої дійсності.

В и х о в а т е л ь. А до нас теж прилетів Вітерець-жартівник, зірвав листочки і на них написав ваші імена. Давайте зараз кожен знайде на столах листочок зі своїм ім'ям і прочитає його. (Діти читають слова і упорядковують картки).

–Скажіть, а з якого дерева упав листочок з вашим іменем на стіл? То який це листок? (Діти дають назви дерев та утворюють прикметники за зразком: *береза – березовий, клен – кленовий*). Ось ми і дізналися ваші імена та імена листочків, а тепер пригадаємо імена наших кубиків-помічників.

II. Основна частина

1. Предметна діяльність. Вправи на диференціацію кубиків М.Зайцева

Вихователь почергово показує кубики, а діти класифікують їх, називаючи «ім'я» кубика (наприклад, золотий, залізно-золотий, дерев'яно-золотий тощо).



В и х о в а т е л ь. Ну от, тепер я відкрию вам один секрет: сьогодні ми підемо на цікаву прогулянку. Та до неї треба підготуватися. На прогулянку ідуть по стежинці, по доріжці. Ось і побудуємо доріжки з кубиків, але вони незвичайні: одна має складатися почергово із залізно-золотого та дерев'яно-золотого, а друга – з маленького та великого кубиків почергово. (Діти будують доріжки. Наприклад, перша доріжка: *ба-на, ду-ту, зи-си*. Друга доріжка: *лі-ли, мі-ма, ві-ву* тощо).

–Ось коли побудовано доріжки, можна вирушати у путь. Я буду по них крокувати, а ви – читати. (Вихователь почергово торкається кубиків, а діти озвучують той склад, який зображено на його гранях).

–А вам цікаво дізнатися, куди ми мандруємо? Тоді дізнаємося про це за допомогою нашої таблиці. (Слідкуючи за рівномірним плавним пересуванням кінчика указки вихователя у рядках складової таблиці М.Зайцева, діти хором, разом з вихователем озвучують словосполучення «У країну дерев»).

–А що таке дерево? Давайте напишемо це слово, викладаючи кубики. (Діти викладають слово із кубиків, слідкуючи за дотриманням контрольної лінії).

–А де можуть рости дерева? (Відповіді дітей). То ж для того, щоб краще запам'ятати місця росту дерев та орієнтуватися на місцевості, пограємо у гру «Де росте?».

2. Дидактична гра «Де росте?»

Хід гри. Вихователь указкою «пише» на таблиці слова – назви плодових, плодово-ягідних, листяних чи хвойних дерев, а діти мовчки або напівголосно читають слова та підіймають відповідні сигнальні картки із назвами «Сад» або «Ліс».

Аналіз гри. Чи сподобалася гра? Чи важко було обирати потрібну картку зі словом? За якими ознаками визначали дерева, що ростуть у саду та дерева, що ростуть у лісі? А як називають людину, яка піклується, доглядає сад чи ліс? (Діти «пишуть» слова «садівник», «лісник» у таблиці).

Вихователь. Ось тепер і можемо вирушати у подорож. (Діти встають з-за столів, підходять до дерева та розглядають його).

3. Бесіда за результатами спостережень об'єктів живої природи

- Яке це дерево? Чому воно так називається?
- Це дерево лісове чи садове? Доведіть.
- В яку пору року воно потрапило? Чому?
- Яка будова цього дерева? Опишіть стовбур, крону, гілля.
- Які враження та почуття воно у вас викликає?
- Яку роль виконують дерева у природі?

Вихователь. Зовсім нещодавно тут побував лісовичок і залишив для нас повідомлення про друзів дерева – звірів і птахів. Дізнаємося ж, де вони живуть. (На дереві висять конверти з написами «на дереві», «під деревом», «біля дерева». У конвертах картки з назвами тварин, що там мешкають. Діти читають слова і дізнаються, яка тварина де живе).

4. Пізнавальна діяльність особистісно-орієнтованого характеру

Вихователь. А тепер я вам відкрию одну таємницю. Знаєте, що у кожної людини є дерево, найбільш близьке їй. Дерево може стати охоронцем здоров'я та давати наснагу на життя. Для цього треба підійти до свого дерева, притулитися до нього, обняти стовбур, вслухатися у шелест листя, рух соку, з'єднатися з ним і дерево поділиться своєю силою. Добре носити амулет з цього дерева, мати з нього меблі та інші предмети. Ви хочете дізнатися про своє дерево? Я теж хочу.

– Вітерець, який позривав листочки, прошепотів мені, що про це зможемо дізнатися, коли уважно пошукаємо під ялинкою. Де тут ялинка? За якими ознаками впізнали це дерево? (Діти описують дерево, відшукують конверти зі своїм ім'ям під ялинкою).

– Тепер кожен відкриє конверт і прочитає назву свого дерева.

– Які з прочитаних назв вам не знайомі? Про ці дерева ми обов'язково дізнаємося наступного разу, коли підемо на екскурсію у природу.

5. Читання та диференціація слів – назв емоційно-чуттєвої сфери

Вихователь. А ось ці дерева прийшли до нас із казкового лісу. Це дерева Добра і Зла. А ось і плоди з цих дерев. Вітер їх зірвав і вони переплутались. Допоможіть, будь ласка, кожному з цих плодів знайти своє дерево. На них написані почуття, а нам необхідно визначити, яке з них добре, а яке – зле. Ось у цей кошик зберемо плоди, що впали з дерева Зла, а в інший ті, що з дерева Добра. (Діти читають слова: *чуйність, страх, радість, біль, турбота* тощо і розкладають плоди з написами у відповідні кошики).

6. Робота у мікрогрупах. Вправи з письма

Вихователь. Ну от ми зробили добру справу, повернули деревам їх плоди. А дерева, які ростуть поруч з нами, подарували нам свої плоди. Скажіть, з якого дерева кожен з цих плодів: яблуко, груша, каштан, горіх, горобина? Ми їх візьмемо з собою і повернемося з уявної подорожі у садок. Давайте знайдемо свої місця за столиками і «напишемо» кубиками назви цих плодів. (Діти пишуть різні слова – викладають кубиками лише ту назву, яка співпадає з отриманим плодом. Плоди дерев реалістичні). Молодці!

7. Дидактична гра «Вибери і назви»

Вихователь. А знаєте, що дерево є ще й матеріалом, з якого можна щось виготовити. Озирніться довкола. Які предмети виготовлені із дерева? (Діти називають). А що ще виготовляють з деревини ми дізнаємося, коли пограємо у гру «Вибери і назви».

Хід гри. Вихователь демонструє дітям картки з надрукованими словами: *стіл, шафа, ложка, скрипка, гітара, полиця, дошка* тощо. Малята хором читають слова та відбирають ті, що містять назви предметів, виготовлених із деревини.

Аналіз гри. Чи сподобалася гра? Чи часто використовує людина деревину для облаштування оселі? Виберіть, будь ласка, серед прочитаних слів назви музичних інструментів, меблів, будівельних матеріалів.

III. Заключна частина. Заучування вірша напам'ять

В и х о в а т е л ь. Ми з вами сьогодні дізналися багато цікавого про дерева. А тепер заплющимо очі і уявимо, що на Землі не стало дерев. Що ж було б?

– Що ж треба робити людям для того, щоб наші «зелені друзі» були з нами завжди? А як необхідно поводитися малятам у природі під час прогулянок, аби не зашкодити деревцям? (Відповіді дітей: не рвати листя дерев, не ламати гілля, не трусити деревця тощо).

В и х о в а т е л ь. Я думаю, що ви все правильно зрозуміли і будете дбати про дерева, доглядати за ними, берегти природу. І перед тим, як піти на прогулянку, вивчимо лічилочку-загадку Л.Савчука «Посадив ведмідь в лісочку».

Отже, реалізація завдань мовленнєвого розвитку дитини відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти націлює на елементарне оволодіння умінням читати. У досвіді роботи сучасних ДНЗ виокремлюємо такі інноваційні підходи до навчання дошкільнят грамоти: методика навчання читання Л.Шелестової, М.Зайцева та Г.Полозюк. Значні освітні можливості закладено у розвивальній технології М.О.Зайцева, яка за умови фахового застосування забезпечує оволодіння складовим читанням на засадах діяльнісного навчання.

Література:

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
2. Зайцев Н.А. Письмо. Чтение. Счёт. / Художественное оформление С.Григорьева – СПб.: Лань, 1997. – 224 с.
3. Козак І., Ровінська Л. Вчимо малят читати за методикою М.О.Зайцева // Дошкільне виховання. – 2011. – № 12. – С. 18-21.
4. Навчаймо читання українською мовою за методикою М.Зайцева: Підручник для батьків, вихователів, учителів. – К.: ПП «СВЕНА», 2008. – 68 с.
5. Шелестова Л. Навчаємо читання: яку методику обрати? // Дошкільне виховання. – 2009. – № 4. – С. 18-20.

*Лариса Присяжнюк,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, ст. викладач*

ОРГАНІЗАЦІЯ КОЛЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ У ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Одне із основних завдань, яке покладається нині на систему дошкільної освіти в Україні, – сприяти входженню дитини в “дорослий” світ, забезпечити її соціалізацію, набуття нею життєвого соціального досвіду. На пріоритетності цього завдання акцентовано увагу в основних нормативних документах: Законі України “Про дошкільну освіту”, Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні та ін. Так, у Базовому компоненті зазначається, що дошкільний заклад відповідальний за процес соціального розвитку особистості, покликаний полегшити її входження у широкий світ і розвинути внутрішні сили. Він виступає своєрідним посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до життя в якому дитина має незабаром прилучитися [1, 6].

Процес соціалізації індивіда – досить складний і багатогранний. Особливої актуальності він набуває в дошкільному дитинстві, коли дитина вперше знайомиться із

системою суспільних відносин, пізнає її закони, розкриває закономірності соціального буття. З цього приводу В.С.Мухіна зазначає, що найважливішою подією, яка відбувається з дитиною в дошкільному віці, є її перетворення із “людини діючої” в “людину суспільну”.

З’ясовуючи зміст поняття “соціалізація” співвідносно до дітей дошкільного віку, О.Л.Кононко зауважує, що соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, виховати “відчуття іншого”, сформувати готовність та здатність працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, діставати насолоду від допомоги та підтримки іншої людини у складній ситуації, тобто жити обличчям до людей, з відкритим серцем, умінням гармонійно вписуватися в дитяче угруповання, знаходити в ньому своє місце, визначати свій статус серед однолітків відповідно до своїх можливостей та домагань, товаришувати [4, 91].

Таким чином, ефективним засобом соціалізації дитини дошкільного віку, формування її соціальності є спільна з іншими діяльність, включення її до дитячого колективу. Колектив однолітків у даному випадку виступає спрощеною моделлю суспільства з притаманними йому особливостями, нормами та цінностями. Пізнаючи їх, дитина навчається колективного співжиття, набуває досвіду самоствердження в спільній діяльності, взаємодії та спілкування. Окрім того участь у колективній діяльності позитивно впливає на становлення особистості дошкільника, забезпечуючи розвиток особистісних якостей, які дозволяють будувати конструктивні взаємини з товаришами: поступливість, співчутливість, милосердя, щирість, відповідальність, почуття обов’язку тощо.

Безперечно, залучення дошкільника до колективної діяльності здійснюється на всіх вікових етапах. Однак найінтенсивніше це відбувається в старшому дошкільному віці, коли стабілізація взаємин з однолітками, утворення “дитячого суспільства”, оформлення дитячої субкультури з притаманною їй територією, правилами співжиття, інтересами, ролями, перевагами, пріоритетними цінностями, соціальним статусом кожного її члена є важливою характеристикою соціальної ситуації розвитку дитини [1, 191]. На цьому віковому етапі спілкування з однолітками набуває дедалі більшої цінності. Психологи зазначають, що старший дошкільник прагне бути учасником дитячого співтовариства, посісти в ньому певне місце. Він володіє необхідними комунікативними вміннями, гнучкіше використовує їх у спільній діяльності; поводить себе самостійніше, більше покладається на власні сили, прагне обходитися без допомоги дорослого, диференціює свої чесноти і вади. У дитини формується досить реалістична самооцінка, вона здатна не лише відобразити думку про себе дорослих, але й, в окремих випадках, не погодитися з нею, обґрунтувати свою незгоду, довести правоту, відстояти власну гідність [1, 203-204]. Таким чином, психологічні характеристики дитини старшого дошкільного віку створюють передумови для ефективної колективної діяльності.

Сучасні науковці акцентують увагу на особливій цінності колективної співпраці для розвитку особистості дошкільника. Так, О.Кононко, Л.Якименко зазначають, що, окрім власне формування його соціальності, колектив позитивно впливає на звільнення дитини від егоцентризму, звички в усьому орієнтуватися лише на власне “Я”, на свої уподобання, погляди, вміння. Дитячий колектив не тільки підтримує поведінку конкретної дитини, що відповідає нормам дорослого оточення, а й домагається, щоб кожний його член не був байдужим до інших, відчував себе причетним до загальних справ. Спілкуючись з однолітками, юна особистість проймається почуттям взаємної відповідальності, засвоює норми поведінки [4, 101]. У колективі, зауважує А.Богущ, дитина знаходить умови для виявлення найкращих рис власної особистості [3, 249]. Отже, цінність колективної діяльності для дошкільника є незаперечною.

Залучення дитини старшого дошкільного віку до колективної співпраці здійснюється в багатьох формах. Найпоширенішою серед них є *колективна гра*, яка в силу своєї актуальності пронизує всю життєдіяльність малюка. Зокрема, високим рівнем колективності відзначається *сюжетно-рольова гра*, адже під час її проведення в дошкільника виникає потреба в товаришах, спілках, без яких гра втрачає сенс. Спілкуючись з однолітками,

дитина в процесі гри навчається співробітничати, підкорятися, керувати, розподіляти функції, вчиняти справедливо, відчувати себе членом групи, відстоювати власну гідність. У такій грі дитина виховується як суб'єкт комунікативної діяльності – розвиваються її соціальні почуття, формуються партнерські взаємини, збагачується досвід конструктивного міжособистісного спілкування. В сюжетно-рольовій грі розвиваються два види взаємин – ігрові та реальні (перші відображають відносини по сюжету й ролі, другі є взаєминами партнерів, товаришів). Їхнє гармонійне поєднання можливе за умови сформованості у старшого дошкільника ініціативності, товариськості, совісті, елементарного образу “Я”, децентрації (здатності поглянути на ситуацію очима іншої людини, вміння стати на її місце). У грі дитина опановує мову спілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги, узгодження своїх дій з діями партнерів, навчається домовлятися, обґрунтовувати свою думку, знаходити домірне місце в групі однолітків [1, 192-193].

У старшому дошкільному віці значні можливості для організації колективної діяльності дітей створює навчання, яке здійснюється переважно на спеціальних заняттях. Під час *колективного навчання* діти набувають елементарних навичок навчального співробітництва. У даному контексті на особливу увагу заслуговує дослідження Г.Цукерман, яка шляхом експерименту довела, що для дітей шестирічного віку навчальне співробітництво з однолітками виконує вкрай важливу функцію. Воно є необхідною умовою психічного розвитку дитини, оскільки забезпечує формування контрольних оцінних дій дошкільників і цим самим створює передумови для повної інтеріоризації їх предметних дій.

На важливості навчального співробітництва з однолітками наголошує й В.Рубцов. Дослідник вважає його основою виникнення інтелектуальних структур дитини. Форма кооперації (тип розподілу діяльності), на його думку, виконує функцію моделювання змісту інтелектуальної структури в складі взаємин учасників діяльності. Основою для виділення і засвоєння змісту інтелектуальної структури є перерозподіл діяльності. При цьому дитина звертається до організації самої колективної діяльності, розкриваючи загальний характер предметних перетворень для її учасників. Необхідність перерозподілу виникає при появі протиріччя між способом організації колективної діяльності і її продуктом, що не відповідає вимогам поставленого завдання. Перерозподіл змушує шукати нові форми спільної роботи.

Отже, навчальне співробітництво – надзвичайно важлива форма колективної навчальної взаємодії дітей. Воно може здійснюватися в умовах парної, групової або фронтально-групової роботи. Вибір форми обумовлюється конкретними дидактичними й виховними цілями, віковими особливостями дітей, рівнем їх підготовки й розвитком навичок колективної діяльності. Зважаючи на недостатній досвід колективної роботи дошкільників, несформованість у них необхідних для цього організаційних умінь, найчастіше у практиці дошкільних освітніх закладів колективну діяльність організовують у вигляді роботи в парах, рідше – в групах. При чому визначення завдань, розподіл обов'язків і функцій для кожної пари чи групи, організацію їх діяльності здійснює (особливо на перших порах) вихователь. Згодом, коли діти набувають навичок колективної діяльності, вони можуть виконувати це самостійно.

Наведемо приклади організації колективної роботи дітей на заняттях в старшій групі дошкільного освітнього закладу.

Робота в парах. Ця форма колективної діяльності може бути організована на будь-якому етапі заняття. Втім власне навчальну мету вона реалізовуватиме на його основному етапі. Під час організації парної роботи вихователі слід здійснити поділ дітей на пари, чітко поставити завдання, пояснити хід та визначити час його виконання. По закінченні – обов'язково заслухати результати роботи кожної групи.

Так, під час вивчення теми “Ліс. Гриби” вихователь може запропонувати для виконання в парах завдання зібрати в кошик їстівні гриби. Для цього кожній парі він заздалегідь роздає зображення їстівних і отруйних грибів (тільки ті, назви яких діти вивчали), а також кошики.

– На столиках у вас, діти, стоїть кошик. Вам потрібно покласти до кошика тільки їстівні гриби. А щоб вам було трохи легше, це завдання ви будете виконувати в парах (разом

із товаришем поруч). На його виконання вам відводиться 3 хвилини (використовує пісочний годинник).

– Які гриби покладає кожна пара в кошик? Назвіть їх.

Це завдання виконується з метою закріплення вивченого на занятті.

Робота в групах. Групова робота вимагає більше зусиль і підготовки як зі сторони вихователя, так і зі сторони дітей. Особливу увагу під час її організації слід звернути на формування груп (вони повинні бути рівноцінними), розподіл функцій і обов'язків у групах, забезпечення розуміння й чітке виконання поставлених завдань, забезпечення активності усіх членів груп.

Наприклад, з метою закріплення знань з теми “Охорона здоров'я. Лікарські рослини” вихователь може запропонувати виконати завдання в групах: сплести віночок із лікарських рослин. Задля цього він заздалегідь готує для кожної групи набір зображень квітів лікарських, декоративних та ін. рослин (для кожної групи свій). Групи за визначений час повинні дібрати і скомпонувати у віночок лише квіти лікарських рослин. Після закінчення роботи кожна група демонструє свій віночок і пояснює, чому саме ці квіти вона обрала для нього.

Фронтально-колективна робота. Вона використовується значно рідше в дошкільному закладі, оскільки передбачає наявність високого рівня колективності (що дітям дошкільного віку іще не властиве). Втім прості варіанти такої роботи можуть організовуватися вихователем.

Прикладом завдання для фронтально-колективної роботи може бути вправа “Квітка примирення” (з метою актуалізації опорного досвіду дітей на занятті з теми “Все починається з добра”).

Вихователь. Я часто чую, як люди сваряться. Це дуже недобре. Я хочу, аби ви ніколи-ніколи не ображали один одного. І тому посадила для вас Квітку примирення. Пропоную передавати квітку по колу і по черзі розповідати, як ви миритесь, коли з кимось посваритесь.

(Діти виконують завдання. Квітка переходить по черзі до дітей і проходить коло, повернувшись до вихователя).

Вихователь пропонує поставити Квітку примирення на видне місце в групі, щоб вона нагадувала дітям про те, як важливо вміти пробачати одне одного і не ображатися.

Підсумовуючи вище сказане, зауважимо, що колективні форми роботи дітей дошкільного віку як на заняттях, так і в процесі організації життєдіяльності малюків мають велику педагогічну цінність. Під час колективного виконання завдань дошкільники навчаються колективного співжиття, у них формується “відчуття іншого”, вони вчаться поважати позицію товариша. У процесі колективної діяльності відбувається накопичення соціального досвіду, формуються навички самоорганізації, створюються умови для розвитку й самоствердження особистості.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упор. О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-19.
3. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А.М.Богущ, Л.О.Варяниця, Н.В.Гавриш, С.М.Курінна, І.П.Печенко; наук. ред. А.М.Богущ; за заг. ред. Н.В.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Кононко О., Якименко Л. Розвиваємо соціальність дитини // Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 2-е вид., випр. – К.: Світич, 2009. – С. 91-109.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
6. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
7. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? – М.: Знание, 1985. – 80 с.

*Олена Колосова,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, асистент*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ В ДІТЕЙ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ

Посилена увага до проблем правового виховання зумовлена тенденціями європейської інтеграції. В умовах сьогодення європейська освіта спрямована на утвердження демократії та гуманізму. Такий підхід передбачає потребу формування таких рис особистості, як толерантність, активна громадянська позиція, пріоритет загальнолюдських цінностей, повага до закону, прагнення до соціальної гармонії тощо. Такі завдання є актуальними і для нинішньої України: задля становлення та утвердження громадянського суспільства слід подбати про виховання молодого покоління на засадах правової культури. Адже лише у правовому суспільстві людина прагне до свідомої і творчої діяльності, самовідповідальності, самореалізації, стає творцем своєї долі; вона не мириться з поневоленням, засуджує приниження, прагне свободи; у ній поєднуються високі моральні чесноти, патріотизм, професійна компетентність, почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством, державою.

Проблема формування правової культури особистості активно досліджується у різних наукових аспектах: філософському (В.Арешонков, О.Бандура, Т.Василевська, Т.Герасимів, О.Копиленко, В.Кремень, Ю.Римаренко, С.Сливка, І.Смагін); соціологічному (Н.Агаркова, Г.Лактіонова, І.Настасяк, А.Стаканков); юридичному (М.Богуславський, В.Нерсисянц, В.Сальніков, О.Скакун); психологічному (К.Абульханова-Славська, І.Бех, П.Блонський, Л.Божович, М.Боришевський, О.Венгер, О.Вовчик-Блакитна, М.Гінзбург, Р.Павелків, С.Рубінштейн, Е.Фромм); педагогічному (Г.Васянович, Т.Бутківська, М.Городиський, І.Дарманська, В.Іова, Я.Кічук, О.Пометун, О.Сухомлинська, В.Сухомлинський, Н.Ткачова). Ціннісно-виховний аспект формування правової культури молодших школярів висвітлений у працях І.Беха, Н.Бібік, І.Козубовської, В.Оржеховської, В.Тернопільської, М.Фіцули та ін.

В останні десятиліття виконано низку дисертаційних досліджень (Д.Бойко, В.Владимирова, О.Ганзенко, В.Дубровський, В.Загрева, І.Запорожан, Л.Мацук, Л.Момотюк, М.Подберезський, О.Святокум, Л.Твердохліб, О.Хоптяна та ін.) з проблем правового виховання дітей та молоді.

Правова культура молодших школярів є важливою складовою особистісного розвитку дітей. Знання учнями своїх прав і обов'язків розширює можливості їхньої реалізації, зокрема й у власних інтересах. Правова культура зміцнює життєву позицію дитини, підвищує громадянську активність, загострює почуття непримиренності до негативних явищ. Правову культуру молодшого школяра ми тлумачимо як інтегративне особистісне утворення, яке є результатом формування правових знань, правосвідомості та правотворчої поведінки. Аналіз психолого-педагогічних засад формування основ правової культури в молодших школярів дає можливість стверджувати, що завдяки новоутворенням названого віку (довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія тощо) у них формується правова свідомість та правова поведінка.

Також формування основ правової культури молодших школярів уможливується дотриманням наступних педагогічних умов: реалізація аксіологічного підходу до формування в учнів початкових класів основ правової культури на засадах пріоритету ментальних цінностей; стимулювання активної рольової позиції молодших школярів у процесі опанування основ правової культури; організаційно-методичне забезпечення належного педагогічного супроводу формування в дітей основ правової культури в контексті взаємодії суб'єктів правовиховного процесу. Розглянемо більш докладно третю умову.

Ефективне здійснення процесу формування основ правової культури в учнів молодшого шкільного віку неможливе без співтворчості із сім'єю, тобто гармонійного

поєднання зусиль батьків і педагогів. Повноцінний і всебічний розвиток дитини, на думку В.Сухомлинського, можливий лише тоді, коли школа і сім'я будуть діяти одноставно і стануть одностайними у спільній роботі [7, 412]. Необхідно, щоб морально-правові вимоги до дитини в сім'ї не суперечили тим вимогам, яких має дотримуватися дитина в школі. Синтез шкільного й сімейного правового виховання сприяє не тільки адекватному суспільному вихованню молодого покоління, але і є важливою спонукою для вдосконалення морально-правового обличчя сім'ї, а саме, батьків. Як зазначав В.Сухомлинський, без виховання дітей, без активної участі батька й матері в житті школи, без постійного духовного спілкування і взаємного духовного збагачення дорослих і дітей неможлива сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива школа як найважливіший навчально-виховний заклад і неможливий прогрес суспільства [8, 586].

Щоб виховати дитину як гідну людину і громадянина, батьки самі повинні бути відповідно вихованими й постійно займатися самовихованням, мати відповідний багаж знань. Основою сімейного правового виховання завжди були загальнолюдські моральні принципи. Уявлення ж про правові цінності найперше формуються в сімейному середовищі залежно від тих цінностей, які є пріоритетними у конкретній родині [1, 7].

Ефективність виховних впливів залежить від авторитету батьків та їхнього особистого прикладу, рівня освіченості. На формування правової культури дитини має неабиякий вплив морально-правовий клімат сім'ї, спілкування близьких дитині дорослих між собою, їхнє ставлення до сусідів, друзів, колег (ставлення старших до інших людей, речей, подій, новин, їхні морально-правові установки, вчинки, погляди, оцінки, ціннісні орієнтації, тобто все, що справляє надзвичайно великий виховний вплив на дитину, її внутрішній світ через механізми наслідування). На думку О.Савченко, сім'я – це практична школа моралі, в якій здоровий мікроклімат, виховання особистим прикладом батьків у дусі моральності, гуманізму, відповідальності є основою виховання [5, 90].

У своїх дослідженнях А.Макаренко підкреслював, що власна поведінка батьків є вирішальною річчю. Батьки виховують дитину не тільки тоді, коли розмовляють, повчають або карають її, а кожен мить їхнього життя, навіть тоді, коли їх немає вдома [4, 59]. Велике значення для успішного формування правової культури дитини має взаєморозуміння, довіра й повага між членами сім'ї, їхня духовна близькість.

Також важливе значення для формування правової культури дитини, її духовних якостей має педагогічна культура сім'ї, бо “дитина не народжується з готовою морально-правовою свідомістю, їй не властиві жодні морально-правові погляди, вона не має уявлення про добро і зло, не знає про існування принципів і норм моралі і права, правил поведінки. Завдяки цілеспрямованим виховним впливам батьків, діяльності і спілкуванню у людини формується відповідна особистісна складова” [6, 4].

Педагогічна культура сім'ї включає також і культуру поведінки. На думку В.Сухомлинського, витонченість почуттів людини, емоційна сприйнятливість, уразливість, чуйність, чутливість, співчуття, проникнення в духовний світ іншої людини – все це досягається передусім у сім'ї, у взаєминах з рідними [9, 46].

Система правового виховання дітей у родині повинна базуватися на глибокому усвідомленні батьківських і дитячих прав, на розумінні діалектичної єдності прав і обов'язків усіх членів родини. Саме в родині формується ціннісне ставлення дітей до прав і обов'язків громадянина, усвідомлення власної соціальної ролі, почуття відповідальності, національної гідності та патріотизму. Як правило, діти наслідують морально-правові позиції, які панують у власній родині. Вони орієнтуються передовсім на світоглядні установки, які отримують від батьків, наслідують їхні способи самореалізації в життєвому просторі [3, 25]. На нашу думку, батьки мають усвідомлювати значення оволодіння дітьми основами правової культури у процесі становлення їх як громадян незалежної демократичної держави.

Стан правовиховної роботи з молодшими школярами, рівень їхньої правової культури залежить від методичної підготовленості класних керівників до здійснення цього напрямку виховної роботи в школі. Для здійснення процесу формування основ правової культури

молодших школярів учитель повинен чітко уявляти основні цілі, завдання, форми і методи цієї роботи [2, 13]. Оскільки основну правову інформацію вчителі початкових класів отримують із засобів масової інформації, із спілкування з оточуючими людьми, то така інформація має стихійний характер і не забезпечує повною мірою вчителя тими правовими знаннями, які потрібні для формування правової культури школярів. Відповідно, це вимагає організації спеціального навчання класних керівників з названої проблеми. Особливе місце у правовиховній роботі з молодшими школярами належить власному прикладу класного керівника, його громадянській позиції, його морально-правовим якостям.

Недостатня теоретико-методична і практична підготовленість учителів початкових класів до формування правової культури в молодших школярів, відсутність необхідної методичної літератури призводить до серйозних недоліків у процесі правового виховання.

Нами було здійснене вивчення особливостей організації процесу формування основ правової культури вчителями сучасної початкової школи. Аналіз результатів анкетування та уточнювальних діагностувальних бесід з педагогами дозволив констатувати, що лише 49% респондентів мають певні уявлення про поняття „правова культура”, яку вчителі початкових класів переважно пов’язують із наявністю правових знань і відповідної їм поведінки. Серед них 46% вважають, що на половину готові до формування в дітей правової культури, а 34% вчителів зізнались, що лише на третину уявляють зміст такої діяльності. Найпоширенішими формами роботи з формування правової культури вчителі називають бесіди, “виховні години”. Характеризуючи основні методи і засоби, які уможливають формування правової культури молодших школярів, опитувані найчастіше схиляються до просвітництва. Підкреслюється роль роз’яснень прав і обов’язків, позитивного прикладу, а також системного контролю і регламентації поведінки дітей. 17% учителів взагалі не змогли вказати методи, форми і засоби ефективної організації процесу формування правової культури молодшого школяра.

Отже, серед недоліків організації процесу формування основ правової культури в молодших школярів найбільш вагомими виявляються: епізодично-поверховий підхід до організації правового виховання; домінування вербальних методів впливу на правову свідомість учнів; ігнорування емоційно-мотиваційних аспектів корекції дитячої поведінки; недостатнє виокремлення ціннісного компоненту правових понять; недостатня реалізація індивідуального підходу у формуванні правової культури школярів; відсутність чіткої організації практичної діяльності правничого спрямування; неузгодженість змісту навчальної та позаурочної роботи вчителя в контексті формування основ правової культури учнів; одноманітність форм правовиховної з молодшими школярами; недостатня готовність учителів початкових класів до правового виховання учнів.

На нашу думку, якісне виконання вчителями початкових класів своїх виховних функцій щодо формування основ правової культури в молодших школярів включає: теоретико-методичну і практичну підготовку учителів щодо формування основ правової культури; здатність до реалізації методики виховної роботи з правознавства з використанням інтерактивних, інноваційних технологій.

Забезпечення належного педагогічного супроводу є істотною передумовою виховного впливу на особистість, утвердження національних тенденцій, загальнолюдських духовних цінностей, що одночасно акумулює надбання культури й забезпечує неперервність життєдіяльності поколінь.

Література:

1. Доукіна О.В. Виховання молодших школярів у сучасній українській сім’ї // Початкова школа. – 1997. – № 6. – С. 6-14.
2. Запорожан І.Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Тернопільський держ. педагогічний ун-т імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
3. Игошев К.Е. Семья, дети, школа – М. : Юрид. лит., 1989. – 448 с.
4. Макаренко А.С. Книга для батьків : лекції про виховання дітей – К. : Радянська школа, 1972. – 335 с.
5. Савченко О.Я. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання – К. : Абрис, 1997. – 156 с.

6. Скнар О.І. Педагогічна культура сім'ї. – К.: Знання, 1984. – С. 4.
7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка //Вибрані твори: в 5 т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 410-414.
8. Сухомлинський В.О. Листи до сина // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 585-657.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании – М. : Политиздат, 1975. – 272 с.

*Валентина Гусєва,
Вінниця, Україна,
Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти,
викладач*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РАНЬОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Вся історія розвитку людства доводить, що вивчення іноземних мов – це об'єктивна потреба суспільства. Суспільство не може повноцінно існувати, функціонувати, розвиватися без мови. Іноземна мова, так само як і рідна, виконує дві дуже важливі функції: пізнання і спілкування. В той же час між ними є одна різниця – іноземна мова служить не лише засобом міжособистісного, але й міжнаціонального, міждержавного та міжнародного спілкування. Сучасний розвиток українського суспільства та входження держави в світовий освітній простір викликає у молоді підвищений практичний інтерес до іноземних мов, зокрема щодо початку та тривалості вивчення іноземних мов з метою вільного спілкування.

Відповідно до Плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі ЗНЗ на 2009-2012 роки в Україні розпочато розроблення нормативно-правових та навчально-методичних документів для впровадження вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах з дітьми старшого дошкільного віку та у перших класах загальноосвітніх навчальних закладах, що створить у свою чергу наступність та безперервність процесу вивчення іноземних мов в усіх ланках освіти.

Дошкільний вік визнано психологами найбільш сприятливим періодом для початку вивчення іноземних мов. Цими проблемами займалися такі вчені як: Є.О.Алексєєва, Н.Д.Гальськова, О.А.Денисенко, Е.А.Ленська, О.О.Леонтєв, Є.І.Негневицька, Е.А.Яценко та інші, які доводять що саме в дошкільному віці формуються пізнавальні процеси, особливе відчуття до мови, здатність до імітації. Практика навчання іноземним мовам у різних країнах, як свідчать спеціальні дослідження, доводить, що оптимальним для початку засвоєння інших мов є саме вік дитини 5 років. Науковці мають єдину думку, що в дев'ять років починає втрачатися гнучкість мовного механізму, тобто після 9 років можливості дитини щодо сприйняття іноземної мови звужується. Саме тому актуальним на сьогодні є пошук резервів для організації навчання іноземної мови з дошкільного віку, щоб не втратити всі вигоди сенситивного періоду.

Розробляючи зміст та методи викладання іноземних мов у дошкільному віці, необхідно здійснити психолого-педагогічний аналіз можливостей дітей цього періоду життя. В публікаціях, які з'явилися останнім часом, відмічається, що психологічно дитина готова до вивчення другої мови, у всякому разі з 7-8 років життя, а взагалі з п'яти [3, 24].

Дослідниця Є.І.Негневицька у своїй статті „Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра” [5, 20] визначила психологічні умови формування в дошкільників мовленнєвих навичок і вмій з іноземної мови і вказує на те, що оптимальний вік для початку вивчення іноземних мов є 5 років. Підтвердження цьому ми знаходимо також і в Є.Ю.Протасової [7, 38], яка відмічає, що найкраще розпочинати вивчення іноземної мови в 5 років, коли система рідної мови дитиною вже засвоєна на достатньому рівні, і відношення до нової мови у дитини свідоме. Крім того, мовлення дітей у п'ять років є достатньо сформованим, що не заважає вивченню нової мови.

Британський нейрохірург В. Пенфілд [8, 45], вивчаючи вплив мови на розвиток мозку, говорить про те, що „час для вивчення другої мови є вік між 4-10 роками”. Це підтверджується і загальним спостереженням за дітьми з сімей емігрантів. Саме їх діти до віку статевої зрілості дуже швидко засвоювали нову мову на рівні носіїв цієї мови, в той час як у дорослих цей процес відбувався важче, і ніколи вони не могли позбутися акценту рідної мови.

Сильну теоретичну підтримку раннього вивчення іноземної мови було надано Гарвардським біологом Еріком Ланнебергом [9, 67], який нагадав, що ріст мозку – це не є ріст клітин, як ріст клітин всього тіла людини, а розширення нервових зв'язків між клітинами, і що швидкий ріст цих зв'язків, який припиняється в пубертатному періоді (період статевої зрілості), сприяє швидшому опануванню дітьми іноземною мовою. Е. Ланнеберг підтверджує своє нейрологічне дослідження на прикладі здичавілих дітей (дітей-мауглі), які росли в дикій природі до віку статевої зрілості, після не змогли в повній мірі опанувати мову.

Вік достатевої зрілості відмічається психологами як сенситивний період, тобто період, коли формування мовленнєвих навичок відбувається найбільш швидко і особливо ефективно. Припущення „природного решета” є однією з ідей, яка пояснює це. Малі діти можуть автоматично фільтрувати труднощі, які трапляються, в нашому випадку – при вивченні іноземної мови. Старші діти таку властивість втрачають. Є припущення вчених, що немовлята налаштовуються краще на звуки, старші діти на синтаксис, діти віком 10 років – на словниковий запас мови. Це є біологічно запрограмованою поведінкою, яка також вказує на успіх при ранньому вивченні іноземної мови.

Дослідження, яке тривало у Великій Британії з 1966 року по 1996 з метою запровадження раннього вивчення французької мови у школах країни, показало такі результати [11, 169]:

1. Британці визнали, що вони серйозно недооцінювали можливість і ентузіазм дошкільників у вивченні іноземної мови.

2. Діти не сприймають вивчення іноземної мови таким важким процесом як дорослі.

3. Діти, яким п'ять років, легко справляються з досить амбіційними завданнями іноземної мови, якщо ці завдання презентуються в цікавій, ігровій формі.

4. Недостатність двічі на тиждень вивчення французької мови. Необхідно взяти за приклад Шотландський підхід, де вивчення іноземної мови було впроваджено в повсякденне життя дітей. Вчителі французької мови зверталися до дітей іноземною для них мовою у повсякденному їх житті під час перебування в закладі – наприклад: розв'язування арифметичних завдань, на заняттях з аеробіки, малювання, праці.

5. Таке збільшення часу перебування в оточенні іноземної мови безумовно удосконалило навички аудіювання, дало більше відчуття мови, вплинуло на впевненість дітей, підвищило їх самооцінку, удосконалило їх соціальні навички.

6. Раннє вивчення іноземної мови є як цінний досвід для дітей, так і життєвою необхідністю для них. Це також було доведено багатьма проектами, що проводилися у Великій Британії, Канаді, Австралії та країнах Європи. Діти, які до десяти років вивчають іноземну мову без внутрішнього стримування, вільно всмоктують її як губка і використовують творчо для своїх власних цілей. Їм цікаво вивчати іншу культуру, життя однолітків в інших країнах, вони із задоволенням виконують віршики, репи, пісні, невеличкі п'єси.

7. Не всі, хто знає іноземну мову, володіють методикою роботи з маленькими дітьми.

Отже, тридцятилітнє дослідження британських науковців також доводить ефективність раннього початку вивчення іноземної мови за умов її ефективно організації.

Ще один аргумент висунутий С. Буршталем [10, 65], який доводить таку точку зору: діти в 11 років, особливо хлопчики, в період початку статевої зрілості стають незграбні та сором'язливі, це вік є найбільш несприятливим для початку вивчення іноземної мови.

Спираючись на добре розвинену здатність дітей п'ятирічного віку до імітації, можливо добитися і хороших фонетичних навичок. Проте імітація не є основним механізмом оволодіння іноземною мовою в дитинстві. Можливість самостійно будувати речення досягається за рахунок (несвідомої) аналітичної роботи дитини, яка не стільки імітує, скільки

диференціює і узагальнює все, що бачить і чує. Доведено, що всі діти, незалежно від особливостей рідної мови, проходять етап супергенералізації (суперузагальнення). Такі слова як “comed”, “goed”, “footies” в мовленні маленьких англійців говорить про те, що дитина відкрила правило: додати “S”, коли багато, або закінчення “ED” в минулому часі, вона узагальнює це правило і застосовує його до всіх слів, не знаючи про винятки.

Інколи дитина говорить по аналогії з іншими реченнями. А аналогія, як зазначав А.Р.Лурія, має на увазі узагальнення. Таким чином, можна зробити висновок, що дитина в 5 років вивчає іноземну мову, імітуючи її та створюючи і використовуючи мовні аналогії. Якщо ці процеси відбуваються несвідомо, то такий психологічний рушій будь якої дії, як мотив, є свідомим та відіграє дуже важливу роль при вивченні іноземних мов з п’яти років. Мотивація може бути справжньою, коли вона виконує соціальну функцію – наприклад: дитина знаходиться в іноземному оточенні і їй необхідно спілкуватися з однолітками, або штучно створеною – коли дитина вивчає мову в садочку. В обох випадках при правильному підході дитина цього віку швидше й успішніше навчиться спілкуватися іноземною мовою.

Існує думка, що засвоєне в дитинстві – запам’ятовується назавжди. Крім того, при навчанні іноземним мовам дошкільнят психологи рекомендують спиратися на особливості, якості і властивості, які вже є дозрілими в індивідуальних рисах дітей цього віку. Саме тому методисти і психологи виступають за раннє вивчення іноземної мови.

Аналіз опитувань батьків у дитячих садках у м.Вінниці свідчить про те, що 90% родин позитивно висловлюються щодо раннього вивчення дітьми англійської мови. Тому питання вивчати, чи не вивчати іноземну мову з раннього дитинства вже не стоїть, проте є ряд проблем, які практично ще не вирішені для початку цього процесу. Зокрема, це створення в дошкільньому закладі належних умов, адекватних програм і навчально-методичних посібників для вчителів, забезпечення неперервності та наступності у вивченні іноземної мови між садком та школою та вирішення проблеми підготовки фахівців.

Для того, щоб не знизити бажання дошкільнят до вивчення іноземної мови та щоб цей процес був успішним, учитель має взяти до уваги наступне:

- психологічні особливості дітей цього віку;
- види діяльності, які використовує на заняттях;
- труднощі, які його очікують у роботі з цією категорією дітей.

Зупинимося на *психологічних особливостях дошкільнят п’ятого року життя*. Одним із самих важливих моментів того, що дитина готова до вивчення іноземної мови, є те, що дитина цього віку сама може **оцінювати свої дії** і дії своїх товаришів. Розуміти що є добре, а що – погано. Діти старшої групи дитячого садка вже можуть ціленаправлено запам’ятовувати інформацію. У них починає **формуватися логічне мислення**, причому не відірвано від життя, а на основі життєвого досвіду. В цьому віці відбувається **інтенсивний розвиток головного мозку** дитини, що дає змогу збільшувати розумові навантаження та добиватися успіху.

У вищій нервовій діяльності старших дошкільнят переважають процеси **збудження** над гальмуванням, розумовий розвиток дітей цього віку є дуже інтенсивним у порівнянні з більш пізнім віком. Крім того, в дошкільнят цього віку починають формуватися здібності до абстракції, узагальнення та висновків, хоча мислення переважно **образне**. Саме ці особливості необхідно взяти до уваги для формування в дошкільнят позитивних навичок при вивченні іноземних мов.

Види вправ, які необхідно використовувати для успішного навчання учнів іноземної мови. Виходячи з того, що процес розумового розвитку дитини тісно взаємодіє з трьома формами мислення – наочно-дійовим, наочно-образним і логічним, вправи мають бути в основному **рецептивними** (моторними) та **рецептивно-репродуктивними**. Так як у дітей цього віку пам’ять є наочно-образною, тому, навчаючи їх, необхідно використовувати велику кількість наочного матеріалу, знайомих їм іграшок, предметів та ін. Вчені давно прийшли до висновку, що результати запам’ятовування та актуалізації матеріалу дають найбільший ефект у тих випадках, коли дошкільнята при навчанні спираються на візуальні образи. Також дошкільній вік – це вік

панування уяви. Емоції переважають над розумом. Цей період психологи називають „віком казок”, де дитина може уявляти навколишнє життя незалежно від себе, від свого життя. Тому вчитель має використовувати на своїх заняттях багато ігор, адже гра – це не тільки найулюбленіше заняття для дітей, а й їх основний вид діяльності. Ігрові прийоми є дуже різноманітні: рухливі ігри, вірші, пісні, що супроводжуються рухами, гра-змагання, ігри з м'ячем, настільні ігри, діалоги з героями англійських авторів, рольові ігри, драматизація.

Як відмічає психолог В.С.Мухіна, ігрова діяльність при вивченні іноземних мов має переважати, оскільки вона впливає на розвиток пам'яті, мислення, уяви та всіх пізнавальних інтересів. Крім цього, вчитель, який навчає дошкільнят іноземній мові, має організовувати заняття на основі індивідуального підходу в умовах колективних форм навчання. Ці заняття мають вести до розвитку дитини, де дитина відчувала б себе головним діючим героєм, вільно і комфортно, де відбувається живе спілкування з учителем та між дітьми іноземною мовою.

Труднощі, які зустрічаються на шляху раннього вивчення іноземних мов: перше – це фахова підготовка вчителів іноземних мов до роботи з дошкільнятами та учнями початкових класів. Не всі вчителі є готовими до такої роботи. Друге: дитині дошкільного віку притаманний егоцентризм. Подолання цього і перехід до позиції, пов'язаної з переоцінкою дитиною себе, своїх дій і дій інших людей, також лягає на плечі вчителів. Третє: пізнавальна активність дошкільнят спрямована на ознайомлення з навколишнім середовищем і організовує їх увагу на об'єктах на доволі тривалий час, поки не пропаде зацікавленість об'єктом. Психологи однак стверджують, що в дітей дошкільного віку увага є досить стійкою. Як відмічає Т.А.Чистякова, вони слухають з інтересом і доволі довго (7-10 хв.) не лише розповідь учителя, а й мовлення своїх друзів: декламування віршиків, розігрування сценки, складання діалогів). Тобто стійкість уваги в дошкільнят є хоча і високою (10 хв.), але не завжди, тому вчитель має обов'язково змінювати види діяльності для того, щоб діти не втратили інтерес до предмету і щоб не втомлювалися.

Основною вимогою до заняття є створення ігрової мовленнєвої ситуації, що базується не на механічному засвоєнні якомога більшої кількості слів, а на створенні та утриманні інтересу до вивчення іноземної мови та розвитку комунікативних здібностей. Крім цього, збільшують період уваги вправи, що подаються в різних формах з опорою на наочність, цікавий аудіо матеріал. Заняття для дітей п'ятирічного віку мають тривати 20-25 хвилин, для дітей шести років – 30-35 хвилин.

Дослідниця О.О.Леонтьєва вказує на те, що вчитель „зобов'язаний активно втручатися в емоційну атмосферу уроку і забезпечувати, по можливості, створення в учнів такого емоційного стану, який би сприяв успіху в навчальній діяльності” [3, 24].

Отже, початок вивчення іноземної мови з п'ятирічного віку є психологічно та фізіологічно обґрунтованим як найбільш сприятливий. Роль учителя в цьому процесі є дуже важливою.

Література:

1. Денисенко О.А. Интегрированное обучение английскому языку дошкольников //Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1995. – 21 с.
2. Леонтьев О.О. Раннее обучение языкам: что нас всех объединяет //Русский язык за рубежом. – 1985. – № 4. – С. 50-53.
3. Леонтьев О.О. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком //ИЯШ. – 1985. – № 5. – С. 24-29.
4. Негневицкая Е.И. Обучение английскому языку в первом классе /Негневицкая Е.И., Никитенко З.И., Ленская Е.А. – М.: Просвещение, 1993. – 111 с.
5. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра //ИЯШ. – 1990. - № 1. – С. 20-26
6. План дій щодо поліпшення вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі ЗНЗ на 2009-2012 роки //Іноземні мови в навчальних закладах. - № 2. - 2009. – С. 10-12.
7. Протасова Е.Ю. Обучение иностранным языкам дошкольников // ИЯШ. –1990. - № 1. – С. 38-42.
8. W.Penfield, Speech and brain mechanism. - 1959. – 210 p.
9. Eric Lanneberg. Biological foundation of language. - 1967. – 321 p.
10. Burstall C. French in the primary school: attitudes and attainment (NEER, 1970)
11. Eric Hawkins. 30 years of language teaching. – 424 p.

*Наталія Пташнік,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
аспірант*

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СИСТЕМИ НАРОДОЗНАВЧИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Формування національно свідомих та патріотично зорієнтованих молодих поколінь вимагає від сучасної вітчизняної науки та практики виховання постійного оновлення, збагачення та удосконалення за рахунок різноманітних технологій, форм, методів та засобів. Перед учителем початкових класів постає проблема пошуку ефективних та дієвих підходів для реалізації даної мети. Особливої актуальності набуває позакласна народознавча робота з молодшими школярами у контексті методичного підходу до реалізації поставленої мети національної системи виховання.

Оскільки наша виховна методика спрямована на формування національно-патріотичної ціннісної сфери молодшого школяра, то зазначимо, що, згідно з концепцією психічного розвитку особистості (Виготський Л., Ельконін Б.), логіка запропонованої виховної методики цілком відповідає психологічному портрету дитини молодшого шкільного віку. Адже саме молодший шкільний вік вчені визначають періодом поетапного переходу від ідей, знань та умінь, практичних дій, сприйнятих від зовнішнього впливу оточуючого середовища, до власних переконань та обґрунтування мотивів діяльності. Тому основою методики виховної роботи над формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи є *когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінково-творчий* напрями.

З метою обґрунтування моделі виховання молодших школярів засобами народознавства нами було розроблено програму народознавчого гуртка “Етнограф” для роботи з учнями 3-4 класів. Розробляючи програму позакласної народознавчої роботи з молодшими школярами, особливого етнопедagogічного забарвлення було надано тим темам, які глибоко розкривають народознавчий зміст навчальних предметів початкової школи. Головна увага приділялася відповідності змісту програми, особливостям розвитку ціннісно-мотиваційної сфери молодших школярів щодо національно-патріотичних цінностей.

Етнізація змісту виховної роботи, методів, форм у поєднанні з інноваційними методами навчально-виховного процесу та суто особистісними, “винайденими” самими дослідниками методами виховної роботи дало змогу створити гармонійну палітру для формування ціннісних орієнтацій молодших школярів, оскільки усі зазначені форми і методи спрямовані на розвиток стрижневих компонентів ціннісно-мотиваційної сфери особистості молодшого школяра: когнітивного, емоційно-мотиваційного, поведінково-творчого. Відтак реалізація визначених нами шляхів, методів і форм організації діяльності школярів сприяє створенню нової виховної ситуації у процесі народознавчої позакласної роботи, що стане оптимальною базою для позитивних змін у пізнавальній, емоційній та поведінковій сферах особистості учня і згодом забезпечить формування ціннісного ставлення до Батьківщини.

Зміст програми включав три змістові лінії: *родинознавчу, краєзнавчу та вітчизнознавчу*, які знаходились в тісному взаємозв’язку і залежали одна від одної. Крім того, змістові лінії наповнювали такі компоненти народознавчої роботи, як історія України та українського народу; виникнення української мови; родовід; календарні традиції, звичаї, обряди та свята; українська символіка; народна педагогіка та фольклор; релігія та міфологія; народне мистецтво; народний побут і ремесла; природа рідного краю, утворюючи систематичність, цілісність, національну спрямованість позакласної народознавчої роботи.

Родинознавча змістова лінія була спрямована на виховання в учнів початкової школи любові до батьків та родичів; чемного ставлення до старших у сім’ї; знання про професії

батьків і родичів, розуміння значення їхньої праці; знання свого родоводу; пошану до пращурів; вшанування та дотримання родинних традицій та свят.

Краєзнавча змістова лінія була направлена на формування знань молодших школярів про рідний край (село, селище, місто); на розвиток інтересу до історії рідного краю, його героїчного минулого, до життя прославлених земляків; знання місць знаходження могил та пам'ятників героїв своєї місцевості, догляд за ними; виявлення потреби охороняти історичні пам'ятки, зберігати матеріальні цінності “малої батьківщини”; знання переказів, легенд, повір'їв, народних пісень рідного краю; знайомство з народним мистецтвом та вшанування традицій і звичаїв свого краю.

Вітчизнознавча змістова лінія була спрямована на ознайомлення дітей з історією української держави та виникненням української мови; розуміння сутності обов'язку перед Батьківщиною, громадської активності; поняття про захист честі й гідності Батьківщини, гордість за свою країну; розуміння моральної суті основних громадянських прав та обов'язків, визначених у державних документах України та готовність їх виконувати; високий рівень національної самосвідомості; розуміння величі українського народу як основи непорушності держави, дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи та українського народу; до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників; знання переказів, легенд, повір'їв, народних пісень; знайомство з народним мистецтвом; пошана до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних свят та дотримання їх. Всі змістові лінії та компоненти народознавчої роботи програми знаходились в тісному взаємозв'язку і створювали єдину тематику гуртка

Враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, ми спрямували нашу діяльність на забезпечення емоційно-чуттєвого підґрунтя процесу формування народознавчих понять у різних видах навчально-виховної роботи, передусім на заняттях гуртка, оскільки найбільш особистісно значущою для вихованців є та інформація, яка викликає у них яскраві переживання. Тому першочерговим завданням на даному етапі було збагачення народознавчого досвіду учнів з наступним перенесенням народознавчих знань у власну національно-патріотичну діяльність.

Для підготовки молодших школярів 3-4 класів до сприймання матеріалу пізнавально-оцінного етапу, вчителями проводилася **серія розповідей “Екскурс в українську давнину”**, в ході яких відбувалось ознайомлення дітей з історією виникнення української держави.

На цьому етапі виховної роботи вчителі намагалися розкрити цінність Батьківщини для кожної людини шляхом ознайомлення з історією держави, її видатними діячами, полководцями, героями. Застосовуючи такий прийом виховної роботи як **усний журнал “Моя країна – Україна”**, педагоги намагалися поповнити знання дітей історичними фактами життя відомих українців, оскільки лише той народ досягає добробуту і достатку, який пам'ятає імена своїх видатних пращурів, знає історію своєї держави, живе в мирі та злагоді. Основними тематиками усного журналу стали: “Моя земля, земля моїх батьків”, “Виростаю дитино й пам'ятаю, Батьківщина то найкращий край”, „Національна символіка нашої Батьківщини”, “Батьківська криниця”, “Ми діти твої – Україно!”, “В українську давнину”, “Стежками українських козаків”, “Туди, де земля на зернині стоїть”, “Де пройшли бої за Батьківщину”, “Туди, де Дніпро бере свій початок”, “По сторінках історії українського народу” і ін. Вихователі прагнули викликати у вихованців емоційне переживання почутого, щоб надалі діти спроектували емоційно пережиті у власні вчинки.

Педагогами була запропонована учням **рубрика “Надбання минулих поколінь”** в ході якої діти попередньо готували **міні-повідомлення** до певної теми усного журналу. У подальшій роботі учнями були проаналізовані **інсценізовані ситуації ціннісно-патріотичного вибору**, які допомогли вихованцям розібратися і знайти рішення у ситуаціях, коли перед ними постає проблема ціннісного ставлення до рідної землі. Логічним продовженням даного підетапу була робота над розширенням і поглибленням знань молодших школярів про **національні та народні символи України**. Вчителі пояснювали дітям, що кожен народ, маючи свою історію, має і свої святині. Національні символи народу були і є відображенням народного духу,

національними особливостями, які вирізняли цей народ з-поміж інших народів. З цією метою педагогами використовувались **заочні екскурсії “В історію української символіки”**, в ході яких шляхом залучення учнів до співпраці були створені команди “Історики”, “Дослідники”, “Науковці”, “Народознавці”, “Берегиня”, “Цілителі”. Учні кожної групи готували доповіді, відповідно до назви їхньої команди про різноманітні історичні версії виникнення тризуба, прапора, гімну, рушника, короваю тощо.

Особливого значення у позакласній народознавчій роботі вчителі надавали **українській мові**, яка одночасно може бути і засобом спілкування між людьми, і засобом забезпечення соціальної спадкоємності поколінь. Застосовуючи **методику “Розвідка етимології слів”**, учні з'ясовували походження різноманітних слів української мови, народні назви, що позитивно сприяло розвитку чуття рідного слова, поглиблювало любов до своєї мови, спрямовувало на розвиток свідомого підходу до процесів навчання і виховання, що згодом має стати процесом творчості, пошуку істини, утвердження власної позиції.

Наступним кроком у формуванні системи народознавчих знань у молодших школярів став **метод “Фольклорна скарбниця”**, в ході якого відбувалось ознайомлення дітей з багатющою скарбницею українського народознавства для того, щоб вихованці краще пізнали і зрозуміли неоціненний внесок наших предків у розвиток культурно-історичної спадщини рідного краю. Учням розкривалось значення поняття фольклор – (від англійського *folklore* – народна мудрість, творчість) – це усна народна творчість; сукупність звичаїв, обрядів, пісень та інших проявів духовної культури народу. Тут же подальша робота вчителя спрямовувалась на усвідомлення учнями того, що українська народна творчість відзначається великим жанровим розмаїттям. Це **твори епічного жанру** (думи, казки, оповідання, легенди, перекази), **обрядовий фольклор** (колядки, щедрівки, веснянки, купальські, жниварські, весільні пісні), **ліричні необрядові пісні** (кріпацькі, рекрутські, бурлацькі), **твори малих жанрів** (прислів'я, приказки, загадки, лічилки, заклички, веснянки). При цьому педагоги зазначали, що фольклористи виокремлюють ще **дитячий фольклор** (колискові, забавлянки, ігрові пісні, дражнилки, лічилки, небилиці, заклички, приповідки, скоромовки, казки, загадки й жартівливі пісні), який за своєю простотою і доступністю співзвучний з дитячими потребами. Він допомагає засвоювати досвід попередніх поколінь, осмислювати навколишній світ у всій його різноманітності і взаємозв'язку з природою, побутом, звичаями, традиціями, працею. Дитячий фольклор є досить оригінальним, різноманітним і багатожанровим і створювався як дорослими, так і самими дітьми.

Подальша робота вчителів спрямовувалась на усвідомлення взаємозалежності між жанрами українського фольклору. З цією метою молодших школярів ознайомлювали з походженням різних видів усної народної творчості. Педагоги пояснювали, що увесь різновид фольклору пов'язаний із різноманітними подіями життя українського народу.

Отже, як висновок, зазначимо, що проблема формування у молодших школярів системи народознавчих знань посідає чільне місце у системі національного виховання сучасної вітчизняної педагогічної науки. Тому використання педагогами народознавчого матеріалу не лише допоможе учням досягнути культурно-історичну спадщину рідного краю, а й забезпечить формування у молодих поколінь світоглядних орієнтирів на найвищі духовні, національні та загальнолюдські цінності українського народу.

Література:

1. Бех І.Д. Концептуальні засади формування у школяра особистісних цінностей // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах. Матер. звітної науково-практичної конференції. – К., 1999. – С. 4–8.
2. Кононенко П., Усатенко Т. Концепція української національної школи – родини // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 123–133.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – № 6. – 2000. – С. 4–6.
4. Концепція громадянської освіти в Україні. // Педагогічна газета. – № 11 (77). – листопад 2000. – С. 4–6.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.

*Тетяна Пожванюк,
Вінниця, Україна,
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Лапшина І.М.*

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДОШКІЛЬНЯТ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Вихідною ланкою в системі безперервної освіти, становленні і розвитку особистості вихованців є дошкільне виховання. Воно здійснюється у тісній взаємодії родини і дитячих дошкільних закладів і має на меті забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, їх повноцінного розвитку, готовності до школи, набуття життєвого досвіду.

Дошкільне виховання спрямовується на практичне оволодіння рідною мовою в різних аспектах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, підготовки до елементарних читання і письма), забезпечення пізнавальної активності дошкільників, їхніх творчих здібностей в ігровій та інших видах дитячої творчості.

Важливим напрямком формування у дітей дошкільного віку психологічної готовності до шкільного навчання є становлення графічних навичок, удосконалення фонетичного слуху дітей, розвиток дрібних м'язів руки. Саме їх можна вважати передумовою створення у дошкільників елементарних умінь графічної діяльності.

Письмо називають “базовою” навичкою, тобто загальнонавчальною, на якій практично ґрунтується подальше навчання, отже дитина, яка не засвоїла її вчасно, неодмінно буде відставати в навчанні.

Письмо – складна мовленнєва навичка, яка містить виконання тонких координованих рухів руки. Техніка письма вимагає злагодженої роботи дрібних м'язів кисті і всієї руки, а також добре розвинутого зорового сприйняття і довірливої уваги. Для оволодіння навичкою письма необхідна певна функціональна зрілість кори головного мозку. Непідготовленість до письма, недостатній розвиток дрібної моторики, зорового сприйняття, уваги може привести до виникнення негативного ставлення до навчання, загального тривожного стану дитини у школі. Тому в дошкільному віці важливо розвивати механізми, які необхідні для оволодіння процесом письма, створювати умови для накопичення дитиною рухового і практичного досвіду, розвитку навичок кінестетичних умінь.

З перших днів навчання у школі докорінно змінюється вся система організації життя маляти. Це – нові побутові умови, нова форма поведінки, новий вид діяльності – навчання. Особливі труднощі у процесі навчання відзначаються саме на уроках письма. Запобігання цих труднощів надзвичайно важливе, оскільки письмо є важливою складовою комунікативних навичок, яка забезпечує якість подальшого навчання.

Проблемою підготовки руки дошкільників до письма займалися відомі вітчизняні педагоги – А.М.Богущ, Г.А.Іваниця, В.П.Кучинський, І.М.Лапшина, О.В.Проскура, О.Ю.Прищеп, В.А.Трунова та інші. Ними описані методи і прийоми формування навичок краснопису, систематизовані підготовчі зміцнювальні вправи та ігри, графічні вправи і завдання; розроблені методичні рекомендації до проведення занять з дітьми старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Так, А.М.Богущ [1] зазначає, що фізичному та інтелектуальному розвитку дитини сприяють різні продуктивні види діяльності – зображувальна, конструктивна, трудова і навчальна. На її думку, для дітей різних вікових груп необхідно створювати максимальні умови для різноманітних занять і особливо піклуватись про своєчасне оволодіння дитиною основною для кожного віку діяльністю. Спеціаліст з дитячої психології Е.Хейнсток сензитивним періодом щодо формування навичок письма називає вік від 3,5 до 4,5 років і зазначає, що з півтора роки до 4-х у дітей відбувається плідний м'язовий розвиток, формується координація рухів. На п'ятому-шостому роках життя ці вікові утворення

стабілізуються, закріплюється й урізноманітнюється координація рухів, злагодженість зорового сприймання і довільної уваги.

Для визначення впливу запровадженої в навчальний процес системи продуктивних підготовчих вправ і графічних завдань на рівень підготовки руки майбутніх першокласників до письма нами були організовані систематичні заняття зі старшими дошкільниками на базі середньої загальноосвітньої школи № 31 м.Вінниці. Ми цілеспрямовано працювали над рівнем розвитку дрібної моторики у наших вихованців.

Наша робота полягала в ознайомленні із зошитом, формуванні умінь орієнтуватися на його сторінках; навчанні правильно тримати олівець, кулькову ручку; розвитку п'ясті рук, дрібних м'язів пальців; навчанні координації рухів руки, пальців, очей, передпліччя, окоміру (вміння визначати центр, середину робочого рядка); виробленні вміння підпорядковувати рухи руки, очей контролю самосвідомості; формуванні просторових уявлень (ліворуч, праворуч, знизу, зверху, над і під лінією, між лініями).

Важливо також навчити дошкільників проводити впродовж 0,5 хвилини безвідривні лінії олівцем на папері, в зошиті; малювати, штрихувати прямими (вертикальними і горизонтальними лініями) геометричні фігури та предмети різних форм; штрихувати похилими (косе штрихування), уривчастими короткими, спіральними лініями, лініями з петлями трикутники, овали, кола.

Наступним нашим кроком було навчання дітей використовувати набуті навички під час самостійного малювання, штрихування; складанні орнаментів, візерунків тощо.

Змістовими компонентами підготовлених нами занять були:

- 1) мотиваційний;
- 2) пропедевтичний;
- 3) діяльнісний;
- 4) творчий.

Докладно зупинимося на завданнях та змісті роботи на кожному з етапів підготовки руки дитини до письма.

Перший, мотиваційний, етап спрямований на створення у майбутніх першокласників позитивного настрою на заняття і характеризується мотивацією навчально-пізнавальної діяльності. Під мотивацією ми розуміємо систему мотивів, під мотивом – спонукальну причину дій і вчинків дитини. Мотиви спрямовують, організують процес навчання дітей письма, надають йому особистісного значення. Серед мотивів, характерних для дітей дошкільного віку, основними є:

- мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих;
- ігрові мотиви;
- мотиви встановлення і збереження позитивних стосунків з дорослими й однолітками;
- пізнавальні мотиви;
- мотиви змагання.

Детальніше зупинимося на використанні ігрових мотивів, адже їх наявність на початку заняття обумовлює ефективність усього заняття в цілому. Ми прагнули, щоб діти полюбили сам процес письма, намагалися сформувати поняття “краса”, навчити застосовувати його відносно власної діяльності майбутніх першокласників. Необхідно відзначити ще одну особливість використання ігрового мотиву в проведених заняттях – це наявність наскрізних героїв, а саме: дівчинки Марійки та хлопчика Петруся, яким допомагає подорожувати Країною охайного письма їхній друг Олівець. Саме він знайомив наших вихованців з чудернацькими мешканцями цієї чудової країни. Початок кожного заняття – зачин чергової пригоди.

Завданням другого, пропедевтичного, етапу був розвиток дрібних м'язів кисті дитини, кісток п'ясті руки, фаланг пальців. Неабияке значення на цьому етапі має вдосконалення нервової регуляції рухів, формування витривалості до статичних навантажень, розвиток просторового сприйняття та зорової пам'яті.

Крім вправ, спрямованих на вдосконалення дій дошкільників із дрібними предметами (робота з м'яким дротом, нанизування намистинок або гудзиків, складання виробу з деталей конструктора), ми систематично пропонували старшим дошкільникам такі завдання:

- розкладання і складання розбірних іграшок – мотрійок, пірамідок різної величини тощо;
- складання із камінців, гудзиків, пробок на кольоровому папері або фланелеграфі різноманітних зображень за зразком педагога або за власним задумом;
- ліплення фігурок із солоного тіста, адже воно більш пластичне, розвиває дрібні м'язи пальців, змушує дитину фантазувати;
- ліплення великих і маленьких предметів із снігу та піску;
- малювання паличками по вологому піску або снігу;
- малювання олівцями, фарбами різноманітних візерунків, бордюрів тощо;
- мозаїчне конструювання з паперу з його попереднім розриванням (використовували папір різних кольорів, товщини і фактури);
- виготовлення різноманітних іграшок із підручного матеріалу;
- вирізування витинанок, вишивання.

Ми пропонували вихованцям стати художниками-чарівниками, під олівцем яких усе оживає, а тому вони могли допомогти героям певної пригоди. Після цього читали невеликий художній твір, за сюжетом якого малюта, наприклад, заплутали в лісі, зголодніли, для них потрібно намалювати їстівні ягоди й горіхи тощо.

Серед ефективних прийомів роботи з підготовки руки дитини до письма провідне місце посідали розвивальні ігри, спрямовані на розвиток дрібної моторики, серед них: “Фігури з паличок”, “Чарівна торбинка”, “Збери пірамідку”, “Склади малюнок”, “Танграм” тощо.

Важливим прийомом роботи на цьому етапі було розучування і проведення з дітьми вправ пальчикової гімнастики, які умовно можна розподілити на дві великі групи:

- вправи, в яких поєднано стискання, розтягування та розслаблення кисті руки;
- вправи з використанням ізольованих рухів для кожного пальця.

Пропонуємо кілька вправ із пальчикової гімнастики.

Розминка

Стискати в кулачки і розтуляти одразу пальці обох рук. Бажано використовувати гумові іграшки.

Погладимо кошенятко

Однією, потім другою рукою зробити вправи на розслаблення пальців.

Третій, діяльнісний, етап заняття був передусім спрямований на формування графічних і технічних навичок письма. Під технічними ми розуміємо навички правильного користування письмовим приладдям, координування рухів руки, дотримання гігієнічних правил, під графічними – навички правильного зображення елементів букв (правильний нахил, розмір, положення на лінійці тощо). Спочатку ми вчили дітей писати простим м'яким олівцем з коротким вістря, трохи пізніше – кульковою ручкою (товщина – 8 мм, довжина – 11-12 см).

У процесі навчання майбутніх першокласників письма неможливо не враховувати факт можливої втоми дітей. З метою запобігання цього явища ми використовували фізкультхвилинки, час проведення яких визначався у кожному випадку окремо.

Формування графічних навичок у дітей дошкільного віку передбачає насамперед навчання різних видів штрихування. Для виконання цього завдання пропонували дітям прості та кольорові олівці. Педагогу слід пам'ятати, що під час формування елементарної графічної навички найважливішими є завдання не швидкості та кількості виконаного, а правильності і старанності. Саме тому ми звертали увагу на рівність, чіткість ліній, звертали увагу дітей на те, що всі вертикальні й похилі штрихи пишуться зверху донизу, горизонтальні – зліва направо.

Слід зазначити, що чим різноманітнішими будуть прийоми вправління дітей у штрихуванні, тим якісніше буде виконано вправу в зошитах.

Наступною графічною навичкою, яку засвоюють діти перш, ніж переходять до зображення елементів букв, є малювання спочатку за пунктирною лінією, а потім – без неї.

На цьому етапі нам важливо було навчити вихованців вільно пересувати руку з лівого у правий бік, правильно координувати рухи пальців, кисті, передпліччя. Вправи типу “Покажи, як стрибає м’ячик”, “Домалюй зображення” потребували від дітей точного дотримання напрямку рухів, заданого пунктирною лінією.

Рівень сформованості графічних умінь у наших вихованців ми контролювали веденням таблиці на попередження дисграфії (один раз на тиждень фіксували зміни в оволодінні дитиною навичок письма, беручи до уваги посадку дитини за столом, партою; положення ручки в руці; положення зошита на столі, парті; рухливість пальців під час письма; сила стискання ручки в руці, натиск нею на папір; нахил; поєднання). Контроль проводився за результатами дитячих робіт на кожному етапі (правильне копіювання слів “Ми у школі”). Зразки:



Високий рівень: лінії впевнені, рівні, чіткі, наявні всі деталі; збережені розміри всього малюнка й окремих його деталей; правильно зображені елементи малюнка; речення скопійоване точно.

Належний рівень: надпис скопійований майже точно, є незначні помилки, пов’язані з неправильним поєднанням чи напрямком якого-небудь елемента. Дитина сама бачить і виправляє свої помилки.

Достатній рівень: речення скопійоване з незначним збільшенням, відсутня одна буква, яку дитина сама домальовує після навідного запитання, лінії не чіткі, хвилеподібні.

Низький рівень: неправильне штрихування, не вийшли елементи надпису чи він взагалі відсутній; на запитання про наявність помилок дитина відповідає негативно.

Результати експериментальної підготовки до письма наших вихованців подамо у порівняльній таблиці.

Рівень навчальних досягнень дітей	На початку експериментальної підготовки руки до письма	На кінець експериментальної підготовки руки до письма
Високий	1 (6,5%)	5 (31%)
Належний	6 (37,5%)	6 (37,5%)
Достатній	5 (31%)	4 (25%)
Низький	4 (25%)	1 (6,5%)

Отже, вихованці експериментальної групи виявили належний рівень обізнаності щодо розліновки робочого зошита, правил посадки під час письма; точну координацію рухів кисті та дрібних м’язів пальців руки; низьку втомлюваність під час виконання графічних вправ. Це обумовило неабиякий інтерес дітей до загальної графічної підготовки, яка здійснювалась в ігровій формі. Таке широке розуміння підготовки руки дитини до письма вимагає від педагогів послідовної роботи не тільки на сьомому році життя дитини, а й протягом всього дошкільного віку. Саме тому вчителі повинні співпрацювати з родиною та пояснювати, що вже на четвертому році можна використовувати дидактичні ігри для розвитку дрібних м’язів

пальців руки та формування уміння діяти за вказівкою дорослих (“Кожну намистинку на свою нитку”, “Прокоти кульку”, “Збери башту”, “Побудуємо будинок”). На п’ятому році доречні ігри з мозаїкою, розбірними дидактичними іграшками, “Бирюльки”, декоративне малювання. У 6 років використовують ігри на розвиток окоміру та дрібних м’язів руки (“Знайди такий самий малюнок”, “Відгадай на дотик”, “Виклади фігурку”, “Підбери палички”). На сьомому році вводяться спеціальні вправи на оволодіння безвідривними рухами та умінням орієнтуватись у зошиті. Вчителі повинні пам’ятати, що:

- ✓ заняття з підготовки руки дитини до письма проводяться в другу половину дня;
- ✓ два-три рази на тиждень;
- ✓ тривалість заняття до 10 хвилин;
- ✓ тривалість вправ на проведення ліній до 5 хвилин.

Проведене нами дослідження не розв’язало всіх проблем, пов’язаних із підготовкою до формування елементарної навички письма. Зокрема, потребує вивчення специфіка графічної пропедевтики для дівчаток та хлопчиків, праворуких та ліворуких дітей.

Література:

1. Богуш А.М., Крутій К.Л., Маковецька Н.В. Підготовка руки дитини до письма. – Запоріжжя: ЛПС Лтд, 1999. – 165 с.
2. Готуй руку до школи // Розкажіть онуку. – 2009. - № 3. – С. 17.
3. Кирей І.Ф. Графічна діяльність шестиліток // Початкова школа. – 1991. - № 12. – С. 23-24.
4. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1994. – 141 с.
5. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. Запорожца А.В. и Эльконина Д.Б. – М.: Просвещение, 1964. – 230 с.
6. Савіна Л.П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят: Посібник для батьків і педагогів: Програма навчання в дитячому садку. – К.: Школа, 2001. – 46 с.

*Крістіна Дерій,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г.*

ФУНКЦІЇ НАРОДНИХ ІГОР У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Піклуючись про становлення національної системи виховання, провідні вітчизняні педагоги неодноразово зверталися до проблеми ігрової діяльності в соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

К.Д.Ушинський відносив гру до шести головних вихователів. Педагог ставився до гри як до дитячої діяльності, в процесі якої працює дитяча душа. Будучи вільною і творчою діяльністю, гра для дитини цікавіша за дійсність, яка її оточує, вона, по суті, сприяє *адаптації* дитини до оточуючого життя.

П.Ф.Лесгафт вбачав у грі найвигідніше заняття для дитини, за допомогою якого вона *готується до життя*. Гра найбільше відповідає віковій дитини у зв’язку з великою насиченістю позитивними емоціями, які викликають підвищене почуття задоволення. Завдяки емоціям дитина в грі діє жваво, активно, безпосередньо, емоції підтримують її діяльність – і дитина стає більш, ніж звичайно, вразливою до оточення. Виховний вплив гри, на думку Л.Ф. Лесгафта, залежить як від її емоційної насиченості, так і від змісту.

Відомий вітчизняний педагог Я.Ф.Чепіга, створюючи підвалини української національної школи, наполегливо проводив думку, що в перші роки шкільного навчання “треба звернути пильну увагу на відповідні розвиваючі ігри й забавки. В цей період, в період свідомого ставлення

до явищ навколишнього життя, активність бажань, сполучених з ними подій вимагають обставляти забавки таким чином, щоб потрібне втілення ідей безпосередньо виникало з них, щоб разом в забавках дитина мала можливість перевіряти правдивість і дійсність своїх дослідів і думок. У школі ігри й забавки повинні мати головним чином просвітний характер ...” [10, 24-25].

А.С.Макаренко [6] висловлювався за широке використання гри у вихованні школярів. На його думку, дитячий колектив без гри не буде повноцінним. Видатний педагог відводив значне місце колективним іграм в життєдіяльності дітей. Виховну дію гри А.С.Макаренко пов’язував насамперед з емоціями. Гру, на думку А.С.Макаренка, можна вважати багатофункціональним методом виховної роботи. Вона дозволяє виховувати колективізм, творчу спрямованість особистості, свідому дисципліну, організованість, розвиває інтелектуальні здібності, розвиває естетичні почуття. Особливе місце належить грі у підготовці підростаючого покоління до праці – гра привчає дітей виявляти ініціативу, долати труднощі, формує відповідальне ставлення до своїх обов’язків. Хоча грою не створюються матеріальні, культурні, інакше кажучи, суспільні цінності, проте вона привчає людину до прояву фізичних і психічних зусиль, які потрібні для роботи.

В.Н.Сорока-Росинський відзначав, що, по-перше, ігри значно підвищують *дитячу працездатність*: в ігрових умовах дитина може виконувати значно більшу кількість вправ, не стомлюючись, ніж лише за завданням дорослого. По-друге, ігри виявляють і удосконалюють властиву дітям *спостережливість*.

Вітчизняний учений І.О.Сікорський відзначав, що гра впливає на розвиток *інтелектуальної сфери* завдяки тому, що вона опирається на моторику, оскільки дитина постійно діє, експериментує з предметами. Для неї гра – школа мислення, у грі зміцнюються розумові сили, конкретизуються знання, розвиваються здібності. І.О.Сікорський розглядав гру з позицій можливостей її впливу на *гармонійний розвиток* дитини.

Л.С.Виготський [2] зазначав, що розвиток дитини в кожний віковий період життя тісно пов’язаний з її власною діяльністю, а ігрова діяльність є способом *активного засвоєння дитиною людської культури*. У грі відбувається *інтенсивний культурний розвиток* особистості, який полягає в оволодінні індивідуумом соціальними формами поведінки. У концепції Л.С.Виготського розвивається положення про провідну роль діяльності у психічному і соціальному розвитку особистості. Гра як діяльність акумулює власну активність дитини, активізує мовлення в процесі її спілкування з іншими людьми. За умови включення дітей в ігрову діяльність відбувається покращення *інтелектуального розвитку особистості*.

На думку Д.Б.Ельконіна [3], на стадії розвитку людства гра виникла як *спосіб підготовки дитини до майбутньої трудової діяльності* – іграшка була видозміненим знаряддям праці, а діяльність дитини з нею вправою-наслідуванням трудової діяльності дорослих людей з цим знаряддям. Гра й ігрова діяльність мали пряме відношення до діяльності майбутнього дорослого члена суспільства. Рольова гра є *реальною формою життя дитини*, в грі створюється реальне дитяче товариство, яке живе як самостійний, самодіяльний колектив. Надзвичайно важливо повною мірою використовувати гру саме в специфічному для неї напрямі – *соціалізації особистості*.

Чисельні експериментальні матеріали ряду дослідників [В.А.Роменець та ін.], засвідчують, що гра є формою активної *пізнавальної діяльності* дитини, *засобом розвитку її креативності*, такою формою творчості, яка реалізує її сутнісні здібності і потреби, пов’язана з розвитком базових засад особистості [7].

На основі аналізу теоретичної і практичної спадщини В.О.Сухомлинського розроблена одна з провідних позицій педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів – забезпечення інтеграції різних видів дитячої діяльності (фізичної, трудової, інтелектуальної тощо) з грою [9].

Грунтовне пояснення суті *соціалізуючої функції* гри в її сюжетно-рольовій формі дає дослідження Л.В.Артемової [1]. Механізм впливу гри на виховання дитини вчена вбачає в ігрових правилах. У творчій сюжетно-рольовій грі, в контексті якої Л.В.Артемовою досліджувалося виховання суспільної спрямованості дитини, правила приховані, ”неписані”. У правилах, у свою чергу, відбиті певні норми поведінки людей у суспільстві. Бажаючи

якнайкраще виконати свою ігрову роль, дитина за особистим бажанням, без додаткових зовнішніх спонук з боку дорослого, керується в своїй ігровій поведінці моральними нормами, що містить у собі добровільно обрана нею роль. У викладі результатів дослідження Л.В.Артемова виділяє ще один засіб виховного впливу гри – її зміст. Саме через зміст гри визначається сутність ставлень дітей один до одного.

На основі аналізу наукового фонду з проблеми дослідження, ми зробили висновок, що вчені наголошують на різних функціях гри як виду діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, методу і засобу їх навчання й виховання.

Узагальнення педагогічних досліджень про роль ігрової діяльності у житті молодших школярів дозволяє стверджувати, що вона є *багатофункціональним* педагогічним методом і засобом. Дослідниками встановлено основні педагогічні функції ігрової діяльності – збагачення емоційно-почуттєвої сфери, забезпечення основ здоров'я, креативна, адаптаційна, діагностуюча, мотиваційна, розвиваюча, виховна, навчально-пізнавальна, коригуюча (рис. 1.1.).

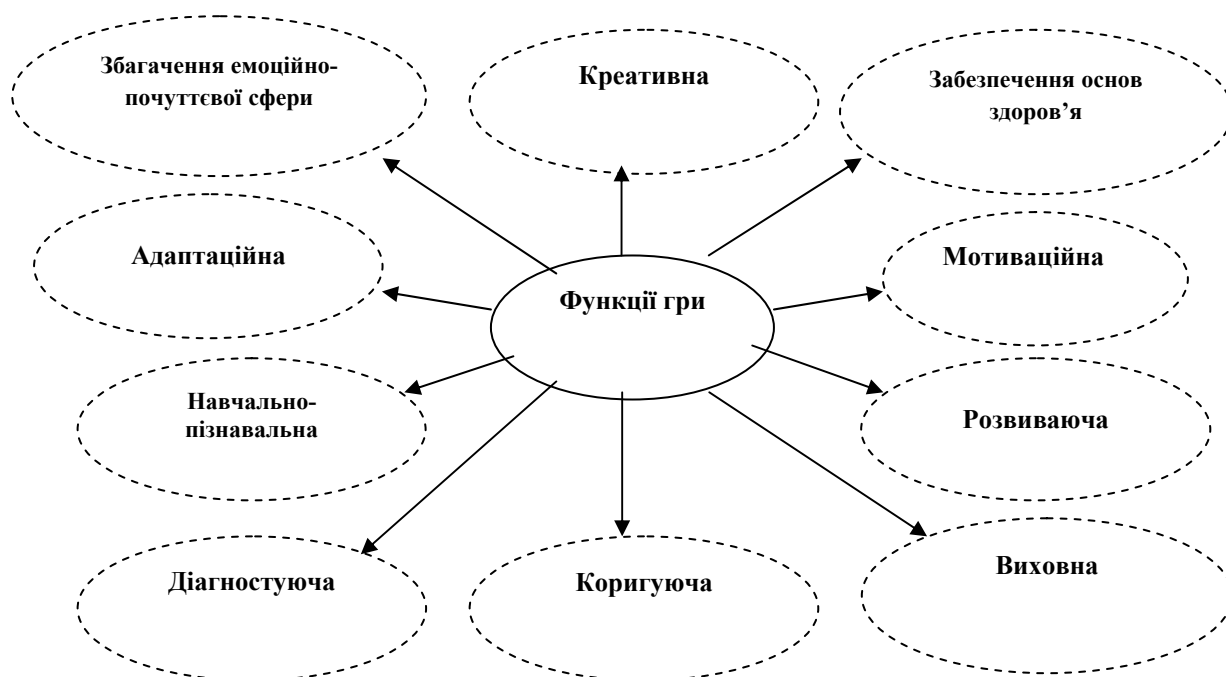


Рис. 1. Функції ігрової діяльності

Зазначимо, що кожна конкретна гра водночас виконує декілька функцій, проте певні з них є провідними. Народні ігри, будучи спрямованими переважно на розв'язання завдань патріотичного виховання, прилучення дітей до культури, традицій українського народу, забезпечення основ здоров'я, реалізують більшою чи меншою мірою практично і всі інші функції.

Сучасні дослідники, проаналізувавши створені народом ігри, виявили, що вони різняться між собою особливостями виникнення в народній культурі, функціонуванням в дитячому середовищі, своєрідністю трансформації явищ дійсності в специфічну ігрову форму, внутрішнім наповненням структурних компонентів. Зазначене дало підстави для здійснення класифікації народних ігор: *рухливі ігри, хороводні ігри, театралізовані ігри, традиційні народні ігри малих ігрових форм* (рис. 1.2.).

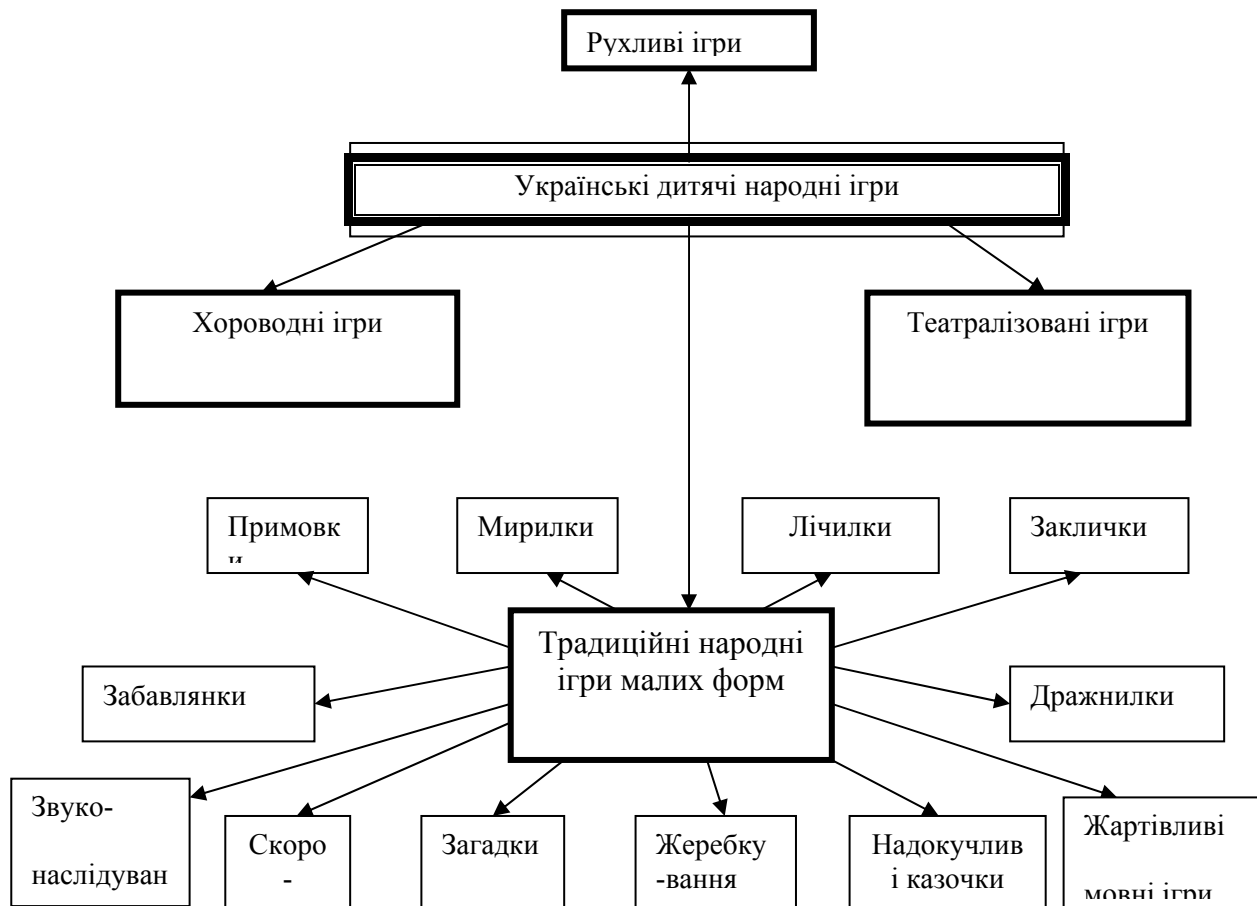


Рис. 2. Класифікація українських дитячих народних ігор.

Під час проведення експериментальної роботи нами було поставлено такі завдання:

- визначити ставлення вчителів початкових класів та вихователів дошкільних установ до народних ігор та частоту використання їх у педагогічному процесі;
- проаналізувати роль народної гри, її функції у всебічному розвитку особистості дитини, виявити доцільність використання різних видів народних ігор у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку.

Насамперед нас цікавило питання, яку роль вчителі початкових класів та вихователі дошкільних установ відводять народним іграм і як часто використовують їх у педагогічному процесі.

Як показали результати дослідження, найбільша кількість респондентів (57%) використовують народні ігри лише інколи, у залежності від педагогічної ситуації. Відповіді 30% педагогів були позитивними, оскільки вони зазначили, що використовують народні ігри систематично на всіх етапах навчально-виховного процесу. Вони аргументували свою позицію тим, що саме *«народні ігри мають найбільше виховне й розвивальне значення, є цікавими й доступними для дітей»*. На їхню думку, в *«українського народу історично склалась система ігор, які можна використовувати для розв'язання важливих завдань і різнобічного розвитку особистості»*. Однак, негативним є те, що 13% опитаних зовсім не використовують народні ігри, оскільки вважають їх занадто *«простими й примітивними, що мають більш розважальне, ніж виховне значення»*. Респонденти цієї групи стверджують, що *«діти включаються в такі ігри після занять спонтанно, щоб задовольнити свою потребу в русі й зміні виду діяльності; а педагог повинен використовувати спеціально створені науковцями виховні й розвивальні ігри, які представлені в навчально-методичній літературі»*.

Подальший аналіз відповідей педагогів на запитання анкети встановив, що вони по-різному оцінюють значення народної гри у формуванні різних сторін особистості дитини. Як видно з діаграми (рис. 3), 56% опитаних вказали окремий напрям виховання, реалізації завдань якого найбільш сприяє використання народних ігор: *фізичне (42%), естетичне (21%), національно-патріотичне (13%), трудове (10%), розумове (8%), моральне (6%)*. Таким чином, бачимо, що народні ігри вважають найбільш ефективними у процесі фізичного виховання.

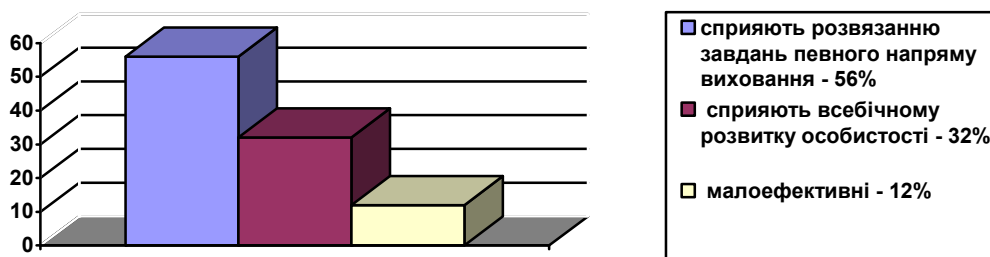


Рис. 3. Значення народної гри у всебічному розвитку особистості дитини.

Третина педагогів (32%) стверджували, що використання народних ігор сприяє всебічному розвитку особистості, розв'язанню завдань усіх напрямів національного виховання, створює умови для формування духовності, прилучення до культури українського народу, інтелектуального та фізичного розвитку тощо. Решта опитаних (12%) не надають народним іграм важливого значення у педагогічному процесі, вважають їх примітивними й малоефективними.

Нас стурбував той факт, що, на думку 52% опитаних учителів, *«в період поширення інноваційних технологій сучасних дітей уже мало цікавлять народні ігри, які є вже застарілими; школярів приваблюють комп'ютерні ігри, технологічні іграшки (конструктори, тетріси, пазли, іграшки-трансформери тощо)»*. 34% респондентів стверджували, що дітям подобається грати в народні ігри, але переважно в позаурочний час. Вони зазначили, що учні самі хочуть обирати вид народної гри, коригувати її тривалість, вносити зміни в її хід. Решта опитаних (14%) не звертали на означену проблему особливої уваги і тому затруднилися дати відповідь на запитання.

Як засвідчують дані опитування, народні ігри найбільше використовують у виховній роботі під час проведення конкурсів, народних свят, спортивних змагань, організації відпочинку, дозвілля дітей.

Найбільш доцільними в роботі з дітьми дошкільного віку, як зображено на діаграмі (рис. 4), є малі ігрові форми, до яких належать лічилки, загадки, скороговки, жартівливі мовні ігри тощо (48%), оскільки, на думку респондентів, вони прості в організації, не потребують детальної підготовки і наочності, емоційні. Достатньо поширеними є рухливі ігри (22%), які використовуються найбільше під час проведення занять із фізичної культури, театралізовані (18%) й хороводні ігри (12%).

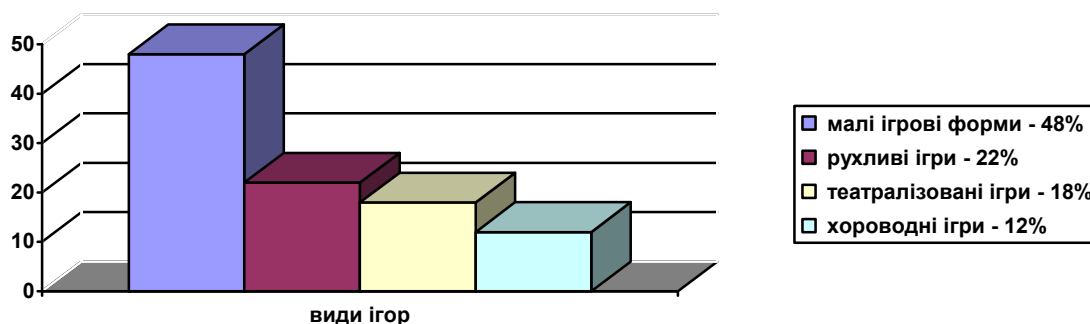


Рис. 4. Частота використання різних видів народних ігор у роботі з дітьми дошкільного віку.

Результати подальшого дослідження виявили суперечність: з одного боку педагоги стверджували, що вони часто використовують народні ігри на різних етапах навчально-виховного процесу, дітям подобається гратися в народні ігри; а з іншого – не можуть назвати конкретних ігор і методики їх проведення. Нами виявлено негативну тенденцію: як вчителі початкових класів, так і вихователі дошкільних установ мало знають конкретних народних ігор, а відтак недостатньо використовують їх у своїй роботі. Відповіді 25% опитаних були неконкретними, вони називали не певні ігри, а їх види: «я проводжу з дітьми ігри-драматизації українських казок»; «у досвіді роботи часто використовую рухливі ігри-хороводи»; «для роботи з дітьми доцільними є ігри-веснянки, ігри-гаївки» тощо. Лише кожен п'ятий опитаний міг назвати цікаві народні ігри, розкрити методику їх проведення, що свідчить і про наявність практичного досвіду. Приємно зазначити, що в роботі кращих педагогів використовуються не окремі ігри, а їх система, що є показником педагогічної майстерності. На жаль, 14% опитаних зазначили, що практично не використовують народні ігри у вихованні дітей, серед них здебільшого вчителі початкової школи.

Результати опитування підтвердили проведені спостереження за роботою педагогів, відвідання занять, аналіз документації, що свідчило про ситуативне використання відомих народних ігор, або тих, які представлені в підручниках початкової школи, методичній літературі.

Опитування дітей засвідчило, що переважній більшості з них (84%) подобається, коли з ними організують народні ігри, пропонують нові. І лише 16% опитаних виявили байдуже ставлення до народних ігор.

Таким чином, гра – це своєрідна пізнавальна діяльність дитини соціально-культурного характеру, яка дозволяє їй привласнювати соціально-культурний досвід рідного народу і людства; форма життєдіяльності дитини, об'єктивні властивості якої еквівалентні реалізації і актуалізації сутнісних потреб і можливостей особистості. Дослідники гри відзначали різноманітні її функції, багатовекторний вплив на дитину – зв'язок з фізичним розвитком, удосконаленням психічної сфери, вихованням і навчанням, підготовкою підростаючого покоління до майбутньої трудової діяльності тощо; універсальність, всеосяжність гри сприяє гармонійному розвитку дитини; колективна гра є доступною для дітей формою соціального життя, природним способом орієнтації у моральних ставленнях і засвоєння норм моральної поведінки.

Водночас аналіз існуючої практики використання народних ігор виявив домінування традиційних методів і засобів у вихованні дітей, а то і недоліки у системі вузівської підготовки майбутніх учителів і вихователів. Для успішного вирішення означених проблем та подолання недоліків вважаємо за доцільне більш широке використання системи народних ігор у педагогічному процесі освітніх закладів, особливо тих, які працюють з маленькими дітьми, вивчення й узагальнення передового досвіду педагогів з даної проблеми.

Література:

1. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. – К.: Вища школа, 1988. – 160 с.
2. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка //Вопросы психологии. – 1966. - № 6. – 4-27.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
4. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія /Упор. О.О.Любар, за ред. В.Г.Кременя. – К.: Знання, 2003. – 766 с.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 360 с.
6. Макаренко А.С. Гра / Твори в 7 т. – К.: Радянська школа. – 1954. – Т. 4. – С. 366-376.
7. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
8. Рубінштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 148 с.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-282.
10. Чепіга Я. Вільна школа. Її ідеї й здійснення їх в практиці. – К.: Українська школа, 1918. – 105 с.

*Ганна Коліжук,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Любчак Л.В.*

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ УЧБОВИХ НАВИЧОК ШЕСТИРІЧОК

Вступ до школи становить етапний момент життя дитини. Це зустріч з новим світом – загадковим, бажаним, і, водночас, дуже непростим. Адже саме в початковій школі дитина вперше стане суб'єктом соціально-нормованої діяльності, коли виконувати слід не лише те, чого хочеться, а й те, що треба і саме так, як цього вимагають дорослі-вчителі.

Безумовно, вся попередня історія розвитку особистості дитини готує її до такої діяльності, яку сама дитина сприймає як необхідний крок до справжньої дорослості. Більшість дітей бажають іти до школи і це дуже важливо, адже потреба “відкриває” смислову сферу індивіда, робить її гнучкою і чутливою до нових соціально-значущих впливів і змін. Однак психологами доведено, що бажання першокласників є дуже поверховими і не обґрунтованими: дитина хоче оволодіти новою соціальною роллю (“школяр”), яка приваблює своєю зовнішньою атрибутикою (нова форма, портфель, книжки, свій куточок для підготовки уроків) та ритуальністю – у школу йдуть всі діти, там своє життя, мабуть, захоплююче й цікаве, з роллю школяра пов'язане нове, більш поважливе, «доросле» ставлення з боку батьків та однолітків тощо. Саме цього хоче майбутній школяр. Але дуже швидко виявляється, що все зовсім, ну принаймні, майже зовсім, не так. Так, вчитися хочеться, але не завжди тому, чого навчають і пізнаєш багато цікавого, але не лише цікавого; іноді робиш ніби зовсім незрозумілі речі – просто тому, що так вимагають. До цього ще додається те, що в школі треба робити, те, що вимагає вчитель не тільки (далеко не тільки) тоді, коли тобі самому цього хочеться, а уроки слід вчити завжди (це слово не дуже осмислене і стає воно якимось незатишним, тривожним). Та й просто фізично важко витримати навантаження, що існують. І от саме тоді, коли дитина, зіткнувшись з цією двоїстістю шкільного життя в повному обсязі, починає переживати психологічний дискомфорт, гостро виступає фактор готовності до шкільного навчання.

У сучасній психології і педагогіці, на жаль, поки що не існує єдиного і чіткого визначення поняття “готовності” чи “шкільної зрілості”.

А.Анастасі трактує поняття шкільної зрілості як оволодіння уміннями, знаннями, здібностями, мотивацією та іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками [1, 42]. І.Шванцара визначає шкільну зрілість як досягнення такого рівня розвитку, коли дитина “стає здатною брати участь у шкільному навчанні” [3, 21]. Як компоненти готовності до навчання в школі автор виділяє розумовий, соціальний та емоціональний.

Г.Кравцов, Е.Кравцова виділяють показники готовності до школи, пов'язані з розвитком різних видів ставлень дитини до навколишнього світу [6, 21-24]. У цьому випадку основними сторонами готовності дітей до школи є три сфери: ставлення до дорослого, ставлення до однолітка, ставлення до себе.

Л.Божович зазначала, що готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку мислительної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності і до соціальної позиції школяра. Аналогічні погляди розвивав О.Запорожець, зазначаючи, що готовність до навчання в школі складає цілісну систему взаємопов'язаних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, рівень сформованості механізмів вольової регуляції дій та інше [2, 5].

Згідно з педагогічним словником, готовність до шкільного навчання – це сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання. Гончаренко С. стверджує, що вона обумовлена дозріванням організму дитини, зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) тощо.

У психології виділяють три взаємопов'язані компоненти психологічної готовності до шкільного навчання: морфогенетична, інтелектуальна та соціальна.

Морфогенетична готовність означає достатній рівень розвитку психофізіологічних, фізіологічних й анатомо-морфологічних функцій і структур дитячого організму. Цей рівень повинен забезпечити витримання дитиною відповідних навантажень і нести імпульси до подальшого розвитку. Важливою складовою даного компоненту є соматичне і психічне здоров'я дитини, сформованість засобів здорового способу життя.

Інтелектуальна готовність пов'язана з відповідним рівнем розвитку пізнавальної сфери дитини. Але не лише з рівнем, який досягнуто: важливим є фактор здатності цієї сфери до подальшого розвитку, утворення вищих психічних функцій, нових міжфункціональних психологічних систем.

Соціальна готовність означає адекватність дитини, її здатність жити і розвиватися в соціальному оточенні, мати відповідні навички комунікації, вербальна активність, виконання вимог, відстоювання власної позиції, толерантність тощо [5, 4].

Рівень розвитку психологічної готовності дитини до шкільного навчання є дуже важливим показником її загального розвитку. Хоча, безумовно, не фатальним. Науковці, зокрема С.Максименко, К.Максименко, О.Главник виходять з позиції, що, в цілому, всі психічно здорові діти шестирічного віку можуть навчатися в загальноосвітній школі. Але індивідуальна діагностика рівня психологічної готовності (та окремих її елементів) дозволяють вчителям і батькам більш змістовно і продуктивно підходити до вирішення завдань, формування навичок учбової діяльності дитини, а отже і її подальшого розвитку.

У психолого-педагогічній літературі “готовність до школи” розглядається як багатокомпонентне поняття. А саме, С.Максименко виділяє наступні її складові: фізіологічна, психологічна та соціально-комунікативна. Психологічна готовність, в свою чергу, поділяється на інтелектуальну, емоційно-вольову та мотиваційну.

С.Максименко, К.Максименко, О.Главник подають наступну структуру компонентів готовності дитини до навчання у школі: морфогенетична готовність (стан здоров'я (фізіологічна зрілість), рівень фізичного розвитку (рівень сформованості дрібної моторики), біологічний вік; психологічна готовність (інтелектуальна, емоційно-вольова, мотиваційна); соціальна готовність (соціальна компетентність, комунікативні навички).

Більшість дітей наприкінці дошкільного віку прагне стати школярами, пов'язуючи це бажання передусім із зовнішніми ознаками зміни свого соціального статусу (портфель, форма, власне робоче місце, нові взаємини з людьми тощо). Однак справжня мотиваційна готовність зумовлюється пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі притаманної дітям допитливості, набуваючи характерних рис перших пізнавальних інтересів (бажання опанувати грамоту, читання та ін.). Якщо ж пізнавальна активність не сформована, дитину приваблюють різноманітні другорядні мотиви, пов'язані зі сприйняттям школи як місця для розваг, і дитина виявляється неспроможною взяти на себе обов'язки учня.

Нами було зроблено спробу вивчити один із компонентів психологічної готовності, а саме – мотиваційний. Досліджуючи мотиваційний компонент готовності дітей до школи, учням було запропоновано зобразити малюнок на тему “Я у школі”. Отримані результати подано у вигляді діаграми (Рис. 1).

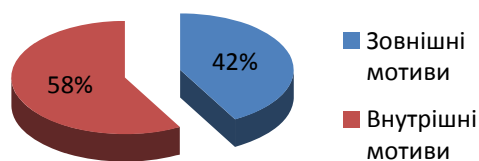


Рис. 1. Мотиваційний компонент готовності дітей до школи.

Найбільш поширеними малюнками, які засвідчили пріоритет зовнішніх мотивів є: зображення свята Першого дзвоника та ігор з друзями. Серед малюнків, що вказують на внутрішню мотивацію дитини, є зображення вчителя та учнів, класних кімнат та шкільних атрибутів.

Аналізуючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновки, що у значної частини дітей не сформований пізнавальний інтерес, переважає зовнішня мотивація. Цей факт, безперечно, негативно впливає на процес навчання. А тому вчителю слід вжити певних заходів для цілеспрямованого формування учбових навичок у дітей шестирічного віку. Зазначимо деякі них:

- включення учнів у колективні форми діяльності;
- залучення дітей до оцінної діяльності й формування адекватної самооцінки;
- співробітництво учня й учителя, спільна навчальна діяльність;
- заохочення пізнавальної активності шестирічок, створення творчої атмосфери;
- нестандартність подачі навчального матеріалу (незвичайна форма подачі матеріалу, емоційність мови вчителя, пізнавальні ігри, цікаві приклади та досвід) тощо.

Доцільно використовувати різноманітні види ігор. Наприклад, гра “Першокласник”. У грі закріплюються знання дітей про те, що потрібно першокласнику для навчання у школі, виховується бажання навчатися, зібраність, акуратність.

Гра може бути проведена як у родині з однією дитиною, так і з групою дітей. На столі в дорослого лежить портфель і кілька предметів: ручка, пенал, зошит, щоденник, олівець, ложка, ножиці, ключ, гребінець тощо. Після нагадування про те, що дитина незабаром піде до школи й сама збиратиме свої речі, їй пропонують подивитися на розкладені предмети і якнайшвидше зібрати свій портфель. Гра закінчується, коли дитина складе всі речі і закриє портфель. Можливі модифікації: якщо в грі беруть участь кілька дітей, можна ввести елемент змагання, якщо одна дитина – рахувати до 5. Потрібно звертати увагу на те, щоб речі склалися не тільки швидко, а й акуратно; не забувати заохочувати тих, хто точно виконав правила гри.

Таким чином, вступ до школи – це досить складний період для 6-річного школяра, який не завжди проходить успішно. Тому дуже важливо як вчителю, так і батькам допомагати дитині поступово входити в шкільне середовище, підтримувати її, створювати найсприятливіший мікроклімат у родині, класі тощо.

Література:

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьєва Е.И., Васильєва Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Вакулер, 1998. – 164 с.
2. Большакова І. Проблеми психологічної готовності дитини до школи // Початкова школа. – 2005. – № 4. – С. 4-7.
3. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 21-24.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1998. – 374 с.
5. Готовність дитини до навчання /Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987. – 68 с.

*Олександра Росол,
Вінниця, Україна
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – докт. пед. наук, проф. Тарасенко Г.С.*

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДО ПРАЦІ В УМОВАХ СІМ'Ї

У системі повноцінного навчально-виховного процесу чільне місце належить трудовому вихованню, адже Україна є країною із сільськогосподарським виробництвом, від продуктивності якого залежить благополуччя кожної родини і добробут держави в цілому. Традиції трудового виховання в нашій державі мають давні коріння і є однією із складових нашої ментальності. Праця – великий творець людської особистості, дійсного духовного багатства, моральної чистоти. Споконвіку навчання і виховання трударя було прерогативою сім'ї.

Велику увагу трудовому вихованню дітей у сім'ї приділяв В.О.Сухомлинський. «Трудове виховання, - зазначав педагог, - це, образно кажучи, гармонія трьох понять: треба, важко, прекрасно. Може і не було б потреби говорити спеціально про трудове виховання, коли б в школі та сім'ї панувала єдність трьох начал... немає і не може бути виховання поза працею і без праці, тому, що без праці в усій її складності і багатоманітності людину не можна виховувати» [5, 152].

Працю дитини педагог розглядав у нерозривній єдності з вихованням високих моральних почуттів батьків та інших дорослих людей. І якщо батьки хочуть, щоб їхні діти виростили справжніми людьми, вони повинні забути про легке безтурботне дитинство для них. Життя дітей немислиме без праці, без фізичної і духовної напруги. «Життя тисячу разів переконувало мене в тому, що справжнє щастя дістається тому, хто починає своє трудове життя одночасно з початком навчання у школі. Не гра в працю, а саме справжнє трудове життя».

До праці дітей слід ставитися з повагою, доцільно іноді відзначати їх похвалою, особливо, коли робота виконана з власної ініціативи дитини, і не лише для себе, а й для потреб сім'ї. Ні в якому разі не можна допускати зловживань з послугами молодших з боку старших членів сім'ї, так само як не можна і виконувати за дітей те, що вони можуть і повинні зробити самі. Якщо в роботі дітей трапляються невдачі, треба уважно і терпляче пояснювати їм, як краще можна виконати те чи інше трудове завдання, а при потребі слід показати, порадити, як його можна виправити чи переробити. Тому всю діяльність дітей у сім'ї потрібно організувати так, щоб вони відчували себе справжніми помічниками дорослих.

Первинне дитяче прагнення до праці радісне, світле, і воно повинно весь час жити в людині. Це прагнення дала людині сама природа. І тут важливу роль відіграє вміння батьків уважно ставитися до прагнення дітей допомагати дорослим. На жаль на цю обставину не завжди звертають увагу. Батьки досить часто розцінюють таку допомогу як малозначущу, недоречну, і навіть зайву. У відповідь на бажання дитини допомогти, заклопотані батьки відповідають: «Забирайся геть! Ти мені заважаєш!», «Я поспішаю, я сам швидше впораюсь!». Діти в такій ситуації відчувають себе ображеними, стають дратівливими. Досить декілька разів відмовитися від допомоги, і дитина уже не захоче її пропонувати. В ній зникне бажання працювати, і вона лише спостерігатиме, при чому байдуже, за роботою дорослих

Але буває й так, що батьки намагаючись привчити дитину до праці, зловживають постійним контролем, безліччю вимог і доручень, часто забувають про надання допомоги в оволодінні трудовими навичками, і чекають негайного результату. Дорослі не дають дитині можливості звернутися до набутого досвіду, спокійно подумати, як краще вирішити те чи інше доручення.



Особливо важливим у родинному вихованні є участь дитини у господарських справах. Робота дитини виховує чесність, дбайливість, колективізм, привчає її рахуватися з інтересами інших людей. Дитяча праця розвиває бережливість, свідомість, відповідальність, уміння розпоряджатися своїм часом, планувати майбутню роботу. Щодення праця привчає дітей поважати буденну, хоча не завжди цікаву, але потрібну домашню працю, цінувати і поважати працю старших. Свідченням цього, є думки щодо хатньої роботи учнів початкових класів, які вони

виклали у своїх творах на тему «Праця в моїй родині». Наприклад: «Наша сім'я дуже працююча. Ми прибираємо вдома усією родиною. Я з меншим братом прибираю робочий стіл, свою кімнату. Татові, що не дасиш, він все полагодить. Мама поливає вазони. Мій брат прибирає свої іграшки. Ми допомагаємо один одному» (твір і малюнок Віктора П., 9 років)

Дітей треба вчити різним видам праці. І цю роботу слід вести послідовно, систематично, щоденно, починаючи з найпростішої праці і переходити поступово до більш складної. В працю дітей обов'язково вносити певну різноманітність і самостійність. Конче потрібно вимагати і слідкувати за тим, щоб кожна робота доводилась дітьми до кінця і завжди виконувалась старанно. Але не можна перевантажувати дітей трудовими завданнями, обов'язково слід враховувати їх шкільне навчання, потреби відпочинку.

Для успішного виховання працелюбства, старанності у виконанні трудових доручень, радимо батькам дотримуватися певних принципів трудового виховання у родині:

- Трудове виховання в сім'ї має передбачати підготовку повноцінного громадянина, здатного брати участь у суспільній праці.
- Праця в родині не повинна бути важкою, примусовою – вона мусить бути творчою, добровільною.
- Виховання працелюбства у дітей потрібно поєднувати з естетичним та моральним вихованням, гуманним ставленням до людей.
- У трудовому вихованні дітей слід виходити з того, що в праці дитина розвивається не тільки фізично, а й духовно.

Отже, дітей треба вчити різним видам праці. І цю роботу слід вести послідовно, систематично, щоденно, починаючи з найпростішої праці і переходити поступово до більш складної. В працю дітей варто обов'язково вносити певну різноманітність і самостійність. Конче потрібно вимагати і слідкувати за тим, щоб кожна робота доводилась дітьми до кінця і завжди виконувалась старанно.

Література:

1. Ладивір В. Сім'я і виховання працелюбства у дітей. – М.: Знання, 1979. – 74 с.
2. Максименко С., Бех І. Трудове виховання в сім'ї. – К.: Політвидавництво України, 1983. – 77 с.
3. Піддячний М. Виховання і розвиток дітей засобами праці //Трудова підготовка в закладах освіти. - 2007. - № 3. – С. 6-9.
4. Позінкевич Р.О. Шпортенко В.О. В.О.Сухомлинський про трудове виховання учнівської молоді // Радянська школа. – 1983. - № 9. – С. 92-95.
5. Сухомлинський В.О.Праця – основа всебічного розвитку людини //Вибрані твори: В 5 т. – Т. 5. – К.: Радянська школа, 1976. – С.145-159 .

*Наталія Струтинська,
Вінниця, Україна,
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
Наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Пахальчук Н.О.*

ДИВОСВІТ ПРИРОДИ ОЧИМА ДИТИНИ (ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЕСТЕТИКО-ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В ДНЗ)

Реформування системи освіти передбачає виховання творчої особистості, здатної спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства. Шляхи досягнення цієї мети різноманітні, але особливе місце у цьому процесі займає естетичне виховання. Воно виступає істотним елементом системи загального виховання, надає їй завершеності й насичує всю її структуру сутнісно людським змістом. Естетично виховати людину означає сформувати її естетичне сприйняття, своєрідність якого зумовлюється передусім естетичним досвідом особистості.

Особистісно орієнтований підхід до виховання визнає своїм головним предметом особистість дитини як унікальну, цілісну, самоцінну систему з широкими можливостями самоактуалізації. Проте очікувана суспільством самоактуалізація кожного індивіда повинна відбуватися лише на основі абсолютної гармонійної єдності з природою, в межах повноцінно розвиненої людяності, яка передбачає любов не лише до людини, але й до Всесвіту, що її створив.

З огляду на це гуманістичне виховання опікується, насамперед, смислокорекцією світогляду вихованців. Результатом же має стати не лише переконаність дитини у безмежних можливостях людини, але й розуміння власних можливостей самовдосконалення, усвідомлення власних потенцій – більших, ніж у інших природних істот. Саме така позиція є насправді гуманістичною, адже породжує інший, більш високий рівень обов'язку перед природою. Гуманістичні ж цінності в результаті виховання мають успішно інтеріоризуватись в особистісні цінності дитини та перетворитись на регулятори її поведінки. Сьогодні, як ніколи, освітянам потрібна модель взаємодії з природою на рівні гуманістичного, тобто духовно значущого, неутилітарного ставлення до світу.

Конкретні форми естетико-екологічного впливу на гуманістичний світогляд дітей пропонують **авторські технології Галини Сергіївни Тарасенко «Дивосвіт» [2; 3], «Паросток» [4], «Росинка» [5]**, які мають на меті розширити творчий діапазон сучасного вихователя і збагатити методичку особистісно орієнтованого виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Створюючи дану технологію, автор виходить з того, що організація безпосереднього контакту молодших школярів з природою передбачає відсутність формальної регламентації в системах відносин «дитина-дитина», «дитина – педагог», «дитина – природа». Тут набувають значення нетривіальні форми освоєння дітьми навколишнього світу, які спонукають до поважливого, по-справжньому гуманістичного заглиблення в суть природних процесів і які допомагають досягнути дивовижну виразність усіх способів природного буття.

На роль таких неординарних форм естетико-екологічного виховання особистості пропонуються **уроки милування природою**, в ході яких діти мають змогу накопичити досвід естетичного сприймання та оцінки її об'єктів та явищ, а також можуть співставити уявлення про цінність людського життя з фактом самоцінності всіх інших форм життя на планеті.

Обґрунтування методики уроків милування спирається на такі положення:

➤ Краса природи – не просто суб'єктивний плід художнього мислення. Це внутрішньо обумовлена, цілком об'єктивна та реальна властивість навколишнього світу. Прекрасне в природі існує як комплекс матеріальних ознак. Йдеться не про конкретні матеріально-речовинні особливості об'єкта, зумовлені певними фізичними, хімічними, біологічними та іншими властивостями. Естетичне народжується із зовнішнього образу, що

сприймається чуттєво – зором, слухом, дотиком, нюхом – як цілісна форма в її гармонійному співвідношенні зі змістом. Це сукупність інформативно насичених ознак, серед яких можна виокремити такі вагомні структурні компоненти краси і виразності навколишнього світу, як розмаїтість форм, звуків і запахів, світло і колір, пропорцію, симетрію, ритм та ін. Ці ознаки не можна вважати формальними, адже вони змістовно інформують про зв'язки у природі, про характерні особливості існування та розвитку природних об'єктів і процесів;

➤ Милуватись природою – це значить зробити її предметом особливої уваги, духовно з'єднатися з нею. В процесі наукового пізнання людина визначає предмет; у процесі ж естетичного споглядання предмет визначає людину. Отже, милування не можна вважати процесом пасивним – це інший спосіб ставлення дитини до світу, це форма чуттєвого освоєння нею гармонії природи. Милування, по суті, сублімує гуманістичні орієнтації на взаємодію з природою, адже є толерантним і безкорисливим, не передбачає агресивно-хижого вторгнення і жодної матеріальної зацікавленості;

➤ Милування природою вельми залежить від культури сенсорного сприймання її дітьми, що значною мірою корелюватиме глибину та інтенсивність її морально-естетичного освоєння. Милування розпочинається з витонченого відчуття природи всіма органами чуття, так би мовити, «на дотик, на смак, на запах». Слід враховувати, що розвиток сенсорного апарату дитини значно гальмується несприятливими умовами, за яких він формується. В кольоровій гамі міст переважають ахроматичні тони – це негативно впливає на розвиток кольорового зору. Постійний шумовий фон значно знижує гостроту слуху. Адекватна диференціація учнями кольорів та відтінків, форм, звуків, запахів у природі є достатньо проблематичною. В той же час конче необхідно забезпечити виникнення в дитячій свідомості необхідних «слідових» образів чуттєвого сприймання довкілля;

➤ Сенсорне пізнання природи не розв'язує всіх проблем її духовного освоєння. Гнучка сенсорика безумовно сприяє накопиченню у досвіді дитини естетичної інформації. Але цей процес навряд чи можна вважати власне милуванням природою. Милуватися красою – це значить зробити її предметом захопленої уваги, тобто відчуті її особливе духовне призначення. Милування природою не можна спрощувати до спостереження за її об'єктами та явищами, до фіксації змін у навколишньому середовищі та пояснення їх з погляду причинно-наслідкових зв'язків. Милування обов'язково передбачає момент оцінки. Та найважливіше те, що в цій оцінці домінують естетичні параметри;

➤ Естетичне оцінювання природи забезпечує розуміння цінності її об'єктів та явищ з погляду їхньої неповторності та унікальності. Ніякої корисливості, крім захопленої насолоди, вона не припускає. Це розширює шкалу ціннісних орієнтацій сучасного школяра, в якій чільне місце, як свідчать спеціальні дослідження, належить вузькоутилітарним, прагматичним мотивам ставлення до природи. Естетична ж оцінка є альтруїстичною за суттю і формою вираження і тому перетворюється на справжню «колиску» гуманізму ставлення до її об'єкту.

Лише на Вінниччині за авторською технологією естетико-екологічного виховання працюють: ДНЗ № 9, 10, 27, 34 м. Вінниці, ДНЗ «Пролісок» (м.Іллінці); Борівський ДНЗ “Сонечко” (Чернівецький р-н); СЗОШ №№ 1, 5, 7, 10, 18, 27, 35 м. Вінниці; Глибочанська ЗОШ (Тростянецький р-н), Джуринська ЗОШ (Шаргородський р-н); Комсомольська ЗОШ (Козятинський р-н), Великорусавська ЗОШ (Томашпільський р-н); Немирівська школа-інтернат та ін. Крім того, особлива увага автором приділена вивченню шляхів фахової підготовки вчителя на основі взаємозв'язку естетичної та еколого-педагогічної діяльності.

У Хмельницькому ДНЗ № 5 «Вишенька» Вінницької області також активно впроваджують технологію естетико-екологічного виховання Г.С.Тарасенко. Так, з дітьми старшого дошкільного віку проводяться хвилинки милування природою «Танок осіннього листя», «Сумна пісня осені», «Весняна симфонія життя», «Хоровод весняних квітів» тощо; художньо-естетичні бесіди «Будь багатий, як земля», «Якби зорі говорили», «Для кого квітнуть квіти», «Ми за них у відповіді» тощо. Після хвилинок милування природою та художньо-естетичних бесід діти залучались до нетрадиційної художньо-творчої діяльності (рис. 1). Так, гильошировання (випалювання по тканині) – це послідовне зображення

елементів малюнка при імітації різних видів рукоділля. В результаті використання авторської технології Г.С.Тарасенко спостерігається збільшення рівня самостійності дітей як комплексного вміння робити щось без допомоги дорослого та відкрити щось досі невідоме.



Рис. 1. Результати художньо-творчої діяльності дітей та вихователів (прийом «гильошировання»).

Отже, відкрити дітям дивовижний і прекрасний світ живої природи допоможуть уроки-милування природою, методика проведення яких розроблена Г.С.Тарасенко, яка стверджує, що «холодний розум, не опертий на почуття і милосердя, стає страшним і руйнівним по відношенню до навколишнього світу» [2, 4]. У poradнику для батьків з «виховання душі і серця» [1] науковець пропонує сценарії свят на честь природи, ігри-подорожі в природу, трудові екологічні справи, запитання та завдання, які можна запропонувати дітям, а також вірші та прислів'я про природу.

Таким чином, естетичні механізми освоєння неутилітарного значення природи поглиблюють розуміння дітьми цінності власного життя серед інших форм буття у Всесвіті, допомагають досягнути самоцінності кожної людської особистості; вчать бачити в собі людину не лише сильну, але й великодушну. Дійсно гуманістична позиція не може розвиватися лише в межах споживання – потрібне зміщення потреб на творення. Саме таку можливість надає морально-естетичне ставлення до природи. Воно пропонує найвищу форму людської поведінки – творчість, яка є універсальною передумовою набуття духовної цілісності, засобом розкриття сутнісних сил особистості.

Література:

1. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradник для батьків з виховання душі і серця дитини. – Вінниця, 2008. – 240 с.
2. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання: Посібник для вчителя. – 2-ге вид. – К.: Рута, 2000. – 208 с.
3. Тарасенко Г.С. Навчаємо пізнавати природу. Позакласна виховна робота з молодшими школярами. – Харків: Видавнича група «Основа», 2008. – 204 с.
4. Тарасенко Г.С. Паросток: Методика гуманістичного виховання дітей засобами природи: Посібник для вчителя. – Вінниця: Логос, 2000. – 192 с.
5. Тарасенко Г.С. Росинка: Уроки любовання природой: Пособие для гувернеров и родителей. – Сумы: ООО Издательство «Антей», 2006. – 112 с.

*Тетяна Гаврилюк,
студентка 2 курсу,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Присяжнюк Л.А.*

РОЛЬ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблема виживання людини як біологічного виду нині стає однією з найголовніших у зв'язку з різким погіршенням стану навколишнього середовища. У такій ситуації гостро стоїть питання екологічної освіченості й формування екологічної культури кожної людини, що є життєвою потребою сучасного, а тим паче, майбутнього людства.

Основи екологічної культури та екологічної свідомості повинні бути закладені ще в дошкільному дитинстві. Дитина має навчитися і бачити, бачити і розуміти, що людська діяльність часто стає причиною руйнування динамічної цілісності живої природи.

Мала дитина прагне до пізнання навколишнього світу. Водночас вона ще не здатна утримувати довільну увагу й сприймати складну навчальну інформацію. Для навчання малюка потрібні специфічні засоби, які відповідають його віковим психологічним особливостям. Одним з таких засобів є казка.

Казка – одна з доступних і привабливих форм розкриття взаємозв'язків та взаємозалежностей у природному світі. Через казково-захоплюючий сюжет дитина легше сприймає і засвоює складний механізм взаємодії живих організмів між собою та неживою природою. Казка завжди викликає особливе зацікавлення, притаманне дошкільникам. Їм хочеться, аби рослини і тварини розуміли одне одного, спілкувалися між собою та з ними.

Екологічна казка навчає дітей жити за законами природи, допомагає формувати відповідальне ставлення до всього живого, спонукає творити добро, сприяє розвитку природної допитливості. Вона заглиблює малюків у причинність того чи іншого природного явища, відображає взаємозв'язки і залежності в природі.

Казка як засіб навчання і виховання дітей дошкільного віку досліджувалася багатьма науковцями. Так, питання використання казки в екологічному вихованні дошкільників торкалися у своїх працях педагоги-класики К.Ушинський та В.Сухомлинський. Вагомі докази стосовно доцільності застосування казки в навчально-виховному процесі представлені в роботах О.Аматьєвої, В.Андросової, Н.Виноградової, Е.Гарднера, Л.Гуровича, О.Запорожця, Т.Зінкевич-Євстигнеєвої, Г.Леушиної, О.Петрової, Д.Соколова, О.Соловйової, Л.Стрелкової, Л.Фесюкової та ін. Дослідники вважають, що фантастичний казковий світ, сповнений чудес, таємниць і чарівності, завжди приваблює дітей, вони з радістю поринають у світ уяви, активно діють у ньому. Окремі аспекти використання казок (в тому числі й авторських) у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку нині вивчаються Г.Беленькою, Н.Горопахою, Т.Конюховою, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Рижовою й іншими педагогами.

Узагальнюючи результати досліджень науковців із заявленої проблеми, *ми поставили за мету* вивчити місце казки в екологічному вихованні дошкільників, з'ясувати механізми впливу її на свідомість дитини, а також презентувати авторську екологічну казку.

У численних наукових працях, присвячених екологічному вихованню дошкільників, казка розглядається як могутній засіб формування екологічної свідомості дітей цього віку, що за рахунок образності та впливу на почуття дитини забезпечує міцність засвоєння екологічних уявлень, спонукає до екологічно доцільної поведінки та діяльності. Підґрунтям використання казки як засобу екологічного виховання дослідники вважають здатність дошкільників, зокрема дітей старшого дошкільного віку, відрізняти фантастичні елементи казок від реальності (Б.Беттельхейм, О.Запорожець, М.Максимов, Л.Обухова та інші).

Відомо, що дитина “мислить образами, формами, фарбами, звуками” (К.Ушинський), тому здатна до систематизації та усвідомлення знань через певні образи. Чим яскравішим є

образ, тим сильніше він впливає на почуттєву сферу дитини, забезпечуючи міцність запам'ятовування отриманої інформації. Казка і є джерелом таких яскравих образів, які допомагають дитині пізнати навколишній світ, розкрити його таємниці.

Таким чином, ученими доведено, що через емоційну взаємодію з казковими образами діти засвоюють певні природничі знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють власні умовисновки. Образність казки сприяє формуванню перших синкретичних уявлень про ті природні об'єкти і явища, про які в ній розповідається.

Серед усіх казок природничого змісту особливе місце відведене авторській казці. В її основу покладено конкретні наукові факти, проте форма подання залишається казковою. За рахунок такого поєднання казка стає дієвим засобом впливу на інтелектуальну та почуттєву сферу дитини, що здатний забезпечити ефективне формування емоційно забарвлених екологічних уявлень, позитивного емоційно-ціннісного ставлення та мотивувати екологічно доцільну поведінку та діяльність у природі. Отже, ефективність використання авторської казки як засобу екологічного виховання дітей дошкільного віку є досить високою.

Перелік авторських казок природничого змісту є чималим. Це, зокрема, казки відомих письменників, педагогів К.Ушинського, Л.Толстого, Лесі Українки, Б.Грінченка, В.Сухомлинського, вітчизняних і зарубіжних авторів: Г.Барвінок, В.Біанкі, Н.Забіли, О.Іваненко, О.Лопатіної, С.Могилевської, А.М'ястківського, М.Пономаренко, М.Сладкова, М.Скребцової, В.Сутєєва, О.Трофимова, М.Трублаїні, Д.Чередниченка, Ю.Ярмиша та ін. До створення екологічних казок долучаються й сучасні дослідники проблем екологічного виховання дітей дошкільного віку Г.Беленька, З.Запорожан, Т.Конюхова, О.Крюкова, З.Плохій, Г.Тарасенко та ін. Викликають інтерес і творчі напрацювання педагогів-практиків. Нами також здійснена спроба створення екологічних казок. Подаємо для прикладу одну з них, назва якої **“Горобинка-намистинка”**. Мета цієї казки – сформувати уявлення дітей про можливість розмноження рослин із насінини, що розміщена в плоді (на прикладі ягоди горобини), розширювати знання малюків про сезонні зміни в природі та житті тварин. Її наукову основу становить факт розмноження рослин, в тому числі й дерев, із насіння, яке містить плід.

Горобинка-намистинка

*Вправним малярем прийшла до лісу осінь.
Позолотила листя берези. Розфарбувала червоним
кольором ягідки горобини.*

*Дуже сподобались кетяги горобини білочці.
От вона і прикрасила ними свою домівку.
Червоніють тепер ягідки над дверцятами, біля
ліжка. Та білочка вирішила, що цього замало.*



– Зроблю собі намисто, – подумала вона і вместила на гілці навпроти дупла.

Взяла голку з ниткою і почала нанизувати ягідки одна за одною. Чудове намисто виходить! Аж раптом одна ягідка вислизнула з лапок і полетіла вниз.

– Треба намистинку знайти, – вирішила білочка і поскакала по гіллі.

Дивиться – павук усередині павутини причаївся і на здобич чекає.

– Павуче, чи не бачив ти ягідку горобини?

– Бачив, вона впала на моє павутиння.

– А я можу її забрати?

– Я віддав ягідку мурашкам.

Білочка пострибала далі. Дивиться – мурашки ланцюжком по стовбурі повзуть.

– Мурашки, чи не бачили ви мою ягідку?

– Бачили, її нам павук віддав.

– То можу я забрати свою ягідку?

– А її сорока вкрала.

Подивилась білочка навкруги, бачить сорока на галявині вистрибує.

– Сороко, сороко, чи не бачила ти горобинку?

– Бачила...

Щось ще хотіла додати сорока, але, мабуть, їй стало соромно, бо вона вкрала цю горобинку в мурашок.

– То можу я її забрати?

– Я загубила ягідку...на великій галявині, – відповіла сорока.

Хотіла білочка бігти на галявину, шукати горобинку, але сонечко почало сідати. І вона вирішила пошукати намистинку наступного дня.

Але з самого ранку йшов дощ, а потім стало холодно. Незабаром і зима в дверцята постукала. Снігу намело! Погода така, що тільки сиди собі вдома та чайок попивай.

Аж навесні завітала білочка на галявину, де сорока ягідку загубила. Дивиться, а на галявині паросток з'явився та ще й з нею вітається.

– А звідки ти мене знаєш? – здивувалась білочка.

– Я – твоя намистинка.

Зрадїла білочка. Скільки-то намистинок буде, коли горобина підросте!

Отже, завдяки авторській казці у дітей формується уявлення про навколишній світ та зв'язки в природному довкіллі, виховуються особистісні якості характеру та розширюється світогляд. Важливим є те, що інформація подається у казковій, природній для дитячого сприймання образній формі, що дає змогу ненав'язливо впливати на когнітивну сферу дитини, збагачувати досвід її емоційно-чуттєвого пізнання.

Література:

1. Беленька Г.В., Конюхова Т.С. Авторські казки про природу як засіб формування основ екологічного світогляду у дітей дошкільного віку //Наука і сучасність: Зб. наук. праць /Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – Т. 43. – С. 20-29. – (Серія “Педагогіка. Філософія”).
2. Воспитание и развитие детей в процессе обучения природоведению: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 152 с.
3. Конюхова Т.С. Авторська казка про природу // Дошкільне виховання. – 2006. – № 2. – С. 7-9.
4. Конюхова Т.С. Місце й значення авторської казки про природу серед методів екологічного виховання дошкільників // Імідж сучасного педагога. – 2006. – № 7 (66). – С. 61-63.
5. Сухомлинський В.О. Квітка сонця: притчі, казки, оповідання /Пер. Д.С.Чердиченка. – Х.: Школа, 2009. – 240 с.

*Ірина Лапишина,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

ВИХОВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Докорінні зміни, що відбуваються нині в українському суспільстві, в тому числі й освіті, вимагають глибокої перебудови педагогічної і психологічної науки відповідно до нових реалій суспільного життя, перспектив соціально-економічного і науково-технічного розвитку нашої держави. Характерною ознакою нашої епохи є перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, нині – до інформаційного. Інформаційні технології дедалі глибше проникають в усі сфери людської життєдіяльності, стають продуктивною силою суспільства [1]. Тому в найближчому майбутньому від рівня інформаційної культури молодого покоління залежатимуть науковий, технічний, соціально-економічний потенціал народного господарства будь-якої держави та добробут її народу.

Актуальність дослідження вбачається в тому, що сучасна парадигма освіти визнає інформатизацію провідним принципом наскрізної освіти. Тому саме інформатизація освіти як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства має розв'язати завдання підготовки нового покоління для його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Щороку збільшується кількість інформації, доступної людству. Щоб ці гігантські обсяги інформації були ефективно використані для розв'язання реальних проблем, необхідно здійснювати інтенсивну інформатизацію суспільства, що передусім вимагає особливої політики в галузі інформатизації освіти і, перш за все, виховання інформаційної культури.

Питання впливу інформаційних технологій на процес навчання, аспекти формування інформаційних умінь досліджували М.Жалдак, А.Коломієць, Ю.Рамський, В.Руденко, Ю.Триус та ін. На основі досліджень Ю.Машбиця, О.Тихомирова, К.Янга та інших фахівців розробляються різноманітні аспекти впливу інформаційних технологій на психічний розвиток вихованців. Застосування у педагогіці нових інформаційних технологій аналізували у своїх дослідженнях В.Безпалько, І.Підласий, А.Нісімчук, І.Смолук, О.Шиян та інші вчені. У працях В.Безпалько проаналізовано нові інформаційні технології. Багато вітчизняних фахівців у галузі комп'ютерного навчання (М.Левшин, Ф.Ривкінд, Т.Проценко) вважають, що інформатику доцільно вивчати вже в початковій школі.

Основна увага майбутнього вчителя має бути спрямована на виховання у молодших школярів основ інформаційної культури, яка передбачає формування початкових умінь користувача сучасної комп'ютерної техніки, володіння культурою обробки, передачі і збереження різного виду інформації.

Інформаційна культура – термін, який вживається для позначення досягнутого рівня організації інформаційних процесів, ступеня задоволення в інформаційному спілкуванні, рівня ефективності створення, збору, збереження, переробки, передач, представлення і використання інформації, яка забезпечує цілісне бачення світу.

За визначенням спеціалістів у галузі інформатизації, інформаційна культура – це складова людської культури взагалі, яка характеризує рівень всіх комунікативних процесів, які здійснюються в суспільстві. Категоріями інформаційної культури людини слід вважати її вміння адекватно формулювати свої запити, ефективно здійснювати пошук необхідних джерел в усій сукупності доступних інформаційних ресурсів, уміти вибирати, опрацьовувати інформацію і створювати якісно нову [2, 44].

О.Мазнев виділяє наступні компоненти інформаційної культури: загальнонавчальна

культура – комплекс взаємозалежних загальнонавчальних знань і умінь для успішного засвоєння інших предметних знань і умінь; культура діалогу; комп'ютерна культура [3, 6].

До першого компоненту відносять уміння швидко читати, складати план, конспектувати, складати анотації, використовувати каталоги, картотеки, уміння міркувати, доводити, обґрунтовувати і т. ін. З цієї точки зору, загальнонавчальна культура як компонент інформаційної являє комплекс навичок в роботі з книгою, що включає усвідомлений вибір тематики читання, систематичність і послідовність, уміння знаходити потрібну літературу за допомогою бібліографічних посібників; користуватися довідково-бібліографічним апаратом, орієнтуватися в книзі з метою максимального засвоєння і глибокого сприйняття прочитаного, застосовувати раціональні прийоми роботи з книгою тощо. Тому перший компонент, за Н.Розенбергом, точніше назвати інформаційно-бібліографічною культурою. Культура діалогу також тісно пов'язана з комунікативною культурою. Комп'ютерну культуру, на нашу думку, варто було б назвати комп'ютерною компетентністю, і вона, без сумніву, належить до інформаційної культури.

Визначимо передумови виховання у молодших школярів основ інформаційної культури. Такими передумовами виступають:

Становлення техніки читання. Цей вид мовленнєво-пізнавальної діяльності дітей 6-10 років є основним засобом навчання, інструментом пізнання навколишнього світу. Навіть з появою засобів масової інформації – радіо, телебачення – значення читання в житті людини дуже велике. Завдання оптимального читання – зробити читання більш продуктивним. Техніка читання є одним із засобів удосконалення навчального процесу найрізноманітніших рівнях навчання, від початкової до вищої школи. Техніка читання – це читання, в результаті якого читач не лише швидко декодує графічні знаки, але й в результаті чого закладається фундамент нового знання.

1. Розвиток довготривалої пам'яті дитини як психологічного процесу. Пам'ять являє складний комплекс біохімічних і психічних процесів, які проходять в різних частинах кори головного мозку і підкоркових структурах. Для покращення запам'ятовування інформації фахівці радять навчитися виконувати дві розумові операції:

- засвоювати окремі поняття (з яких складається думка);
- поєднувати всі окремі поняття кожної думки за змістом і, таким чином, з'єднувати нервовими волокнами нервові утворення.

2. Концентрація уваги і розуміння прочитаного. Вміння підтримувати високу концентрацію уваги дає змогу сфокусувати і поглинати інформацію. Міра зосередженості або організації уваги є показником техніки читання. Читання – вид діяльності, в якому увага відіграє особливо велике значення. Можна виховувати у молодших школярів основи інформаційної культури за допомогою вище згаданих передумов, але без вміння зосереджуватися, організовувати увагу навряд чи можна досягти бажаного результату. Від вміння керувати увагою залежить і якість розуміння змісту опрацьованого матеріалу. Зосередивши увагу на меті (для чого ми читаємо, яку інформацію прагнемо знайти), нам легше буде досягти бажаного результату. Адже, при читанні, під час якого читач відволікається, йому доведеться все перечитувати кілька разів, на що треба витратити додатковий час. А це не є показником належної інформаційної культури.

4. Вміння працювати з аудіовізуальними засобами інформації. Під час отримання інформації, а це не обов'язково читання друкованого джерела, учневі необхідно виділити головне з того, що розповідає вчитель, диктор радіо чи телебачення, та, опрацювавши нову інформацію, створити якісно нову. Тобто, молодшому школяреві необхідно зрозуміти, а потім викласти інформацію власними словами.

Таким чином, проблема формування передумов інформаційної культури – сукупності умінь знаходити, обробляти, запам'ятовувати та використовувати інформацію – тісно пов'язана з одним найважливіших завдань сучасної школи – навчити учня вчитися. Виконання цього завдання значною мірою залежить від учителя, особливо на початковому етапі навчання.

На основі аналізу педагогічних джерел нами встановлено, що у структурі інформаційної культури науковці визначають **когнітивний, операційно-змістовий, комунікативний і ціннісно-рефлексивний компоненти**.

Когнітивний компонент передбачає певний ряд базових знань і умінь. Він покликаний формувати в учнів поняття інформація, ознайомлювати школярів з різноманітними інформаційними джерелами, зокрема, художніми і науково-пізнавальними книжками, періодичними журналами й газетами, усними повідомленнями вчителів, ПК, Інтернетом. Таким чином, формується уявлення про різноманітний світ дитячої літератури. Дібрані тексти для самостійного читання мають бути різножанровими, різними за емоційним забарвленням, насичені пізнавальним змістом і мати високу художню цінність. Завдання вчителя полягає в тому, щоб спрямувати увагу учнів на дитячі книжки як на цікавий об'єкт, викликати до них інтерес. Когнітивний компонент інформаційної культури забезпечує формування загального уявлення про багатство і розмаїття інформаційного світу.

Уроки читання забезпечують формування в учнів основ читацької самостійності: знання широкого кола доступних даному віку книжок; усвідомлення того, що книжка – основне джерело поповнення знань, задоволення пізнавальних інтересів; умінь орієнтуватися в інформаційному світі, вибирати для читання перш за все високохудожні твори, які ввійшли до скарбниці вітчизняної і зарубіжної літератури, а також формувати здатність самостійно засвоювати з прочитаного те найцінніше, що вироблено людством протягом століть.

Операційно-змістовий компонент забезпечує оволодіння знаннями про елементи книги та періодичних видань. До структури книжки відносять обкладинку, корінець, сторінку, ілюстрацію, заголовок, прізвище автора, передмову або післямову, прикнижкову анотацію. Читанню вчителем художнього твору має передувати самостійне ознайомлення школярів з книжкою за показниками „заголовок – автор – ілюстрація” з метою прогнозування змісту тексту. Це привчає школярів самостійно розмірковувати над книжкою до читання і попередньо визначати її новизну.

Доступне школярам коло читання включає в себе різножанрові художні твори: українські класичні й сучасні, народів зарубіжних країн, пізнавальну і довідкову літературу, а також періодичну пресу. Під час обговорення й аналізу науково-художніх текстів важливо, щоб учні усвідомлювали книжку не тільки як джерело поповнення знань, а й навчилися розглядати цей вид літератури в нерозривному зв'язку художньої і пізнавальної основи в його змісті.

Молодших школярам важливо вміти виділяти компоненти інтегрального алгоритму читання: назва, автор, джерело і його дані, тема (основний зміст), факти, що нового дізналися, чи зрозуміло викладено матеріал, де зможуть використати набуті знання.

Комунікативний компонент забезпечує особистісні аспекти виховання основ інформаційної культури, зокрема формування в учнів умінь вибирати книжки для самостійного читання відповідно до рівня своїх можливостей та інтересів. Важливою умовою в цій роботі є систематична, спрямована вчителем власна діяльність школярів з книжкою і серед книжок в урочний і обов'язково в позаурочний час.

У 1-му класі для формування уявлення про багатство й розмаїття книжкового світу необхідно проводити бібліотечні заняття, у ході яких першокласники, крім огляду відкритого книжкового фонду, одержуватимуть уявлення про такі поняття: бібліотека, бібліотекар, читач, читальний зал.

В ході бібліотечного заняття із другокласниками бібліотекар повідомляє основні правила користування бібліотекою, знайомить з книжковими плакатами, книжковими виставками, ілюстрованою картотекою. Учні повинні засвоїти прийоми вибору в бібліотеці книжок для читання на задану тему.

В 3-ix класах учні детальніше ознайомлюються з авторами, тематикою, серіями, структурою, призначенням літератури науково-художнього і довідкового характеру; оволодівають вміннями самостійного пошуку і вибору цих книжок у бібліотеці та умінням ними користуватися для оперативного пошуку потрібної інформації.

Ціннісно-рефлексивний компонент структури інформаційної культури передбачає оцінку і використання у власному досвіді здобутої інформації. Дидактичними основами побудови навчально-виховного процесу на уроках читання є нерозривність виховних та освітніх завдань, врахування особистого життєвого та читацького досвіду учнів, диференціація навчальної роботи учнів на основі врахування їхніх індивідуальних інтересів та рівня читацької підготовки, контроль за навчальною діяльністю школярів.

Тематика інформаційних джерел має торкатися різних сторін життя дитини і навколишньої дійсності; створювати певну основу для розвитку світогляду молодших школярів, поповнення їхніх знань, розширення читацького кругозору, формування важливих читацьких якостей, пробудження національної самосвідомості, найкращих світлих і гуманних почуттів до своєї землі, мови, рідного краю, природи, шанобливого ставлення до національних традицій свого народу та культури інших народів. Отже, для читання слід рекомендувати таку літературу, зміст якої сприяв би формуванню в учнів найважливіших людських цінностей, нашолюбства би їх на роздуми, оцінку своїх і чужих вчинків, на осмислення життя взагалі.

Досягнення високого рівня інформаційної культури передбачає вирішення таких завдань:

- ✚ опанування навичок усвідомленого, правильного читання мовчки та вголос; становлення прийомів розвитку темпу читання вголос, розширення оперативного поля зору;
- ✚ розвиток смислової догадки – антиципації під час читання (слухання), уміння прогнозувати орієнтовний зміст тексту на основі заголовка, ілюстрації;
- ✚ формування цілісного сприймання структури тексту; збагачення умінь свідомого перечитування тексту з метою отримання відповіді на поставлене запитання;
- ✚ вироблення умінь знаходити в тексті ключові слова, а також слова і речення для характеристики героїв тощо;
- ✚ закріплення умінь визначати тему та основну думку твору; виховання в учнів здатності відчувати радість, задоволення від повторного слухання чи перечитування творів художньої літератури;
- ✚ розвиток уваги і пам'яті у процесі сприймання графічного тексту.

Подамо наскрізну систему виховних завдань для вирішення проблеми становлення інформаційної культури молодших школярів.

1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Розвиток читацьких інтересів через слухання й розглядання дитячої літератури.	Стабілізація пізнавальних інтересів школярів.	Удосконалення техніки читання (читання мовчки).	Розвиток літературно-творчих умінь.
Формування техніки читання вголос.	Розвиток техніки читання (читання вголос та мовчки).	Формування бібліотечно-бібліографічних умінь.	Ознайомлення з нетрадиційними джерелами інформації (ПК, навчальні фільми).
Становлення читацької самостійності.	Ознайомлення з традиційними джерелами друкованої інформації.	Ознайомлення з інтегральним алгоритмом читання.	Удосконалення підготовки учнів до самостійного вибору і презентації інформації.

Сформуємо доречні рекомендації для вчителів стосовно питань виховання у молодших школярів основ інформаційної культури:

- Важливо залучати учнів до різноманітних видів інформаційної діяльності на всіх

уроках, а також стимулювати до роботи з інформацією в позаурочний час.

- Необхідно розвивати в учнів уміння орієнтуватися в сучасному потоці інформації і вибирати необхідну.

- Для полегшення роботи з інформаційними джерелами доцільно використовувати інтегральний і диференціальний алгоритми читання.

- Необхідно здійснювати індивідуальний підхід для забезпечення оптимального рівня виховання основ інформаційної культури особистості.

- Сприятливою атмосферою для розвитку основ інформаційної культури особистості вважаємо педагогічне співробітництво, співтворчість, які передбачають взаємодію, підтримку.

- Доречно використовувати завдання на розвиток довготривалої пам'яті, концентрацію уваги, оптимізацію запам'ятовування, порівняння, аналізу і синтезу.

- На уроках з різних навчальних предметів доцільно виділяти декілька хвилин для роботи з новою, додатковою, цікавою інформацією з вивченої теми.

- Систематично використовувати комп'ютерні засоби для перевірки набутих знань; виконання школярами творчих робіт літературного характеру.

- Доречно застосовувати різноманітні форми звітності молодших школярів про опрацьовані джерела інформації (ведення читацьких щоденників, виконання творчих робіт тощо).

Зазначимо, що ми розкрили поняття “інформаційна культура” як лінгводидактичну категорію. Експериментальні технології розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів (основи інформаційної культури) підпорядковуються провідній меті сучасної освіти – формуванню комунікативної особистості, яка вирішує будь-які життєві проблеми вербальними засобами. Проведене нами дослідження визначило коло питань, що вимагають термінового розгляду в умовах переорієнтації системи освіти на інформаційний та гуманістичний аспекти. Це питання, пов'язані зі створенням психолого-педагогічних умов для вияву та формування основ інформаційної культури молодших школярів, вибору оптимальних методів з метою реалізації процесу стимулювання молодших школярів до інформаційної діяльності.

Література:

1. Інформаційна освіта: завжди модна тема чи реальна допомога школі? //Інформатика. – 2000. - № 35. – С. 1-2.
2. Кравчук О. Застосування інформаційних технологій на уроках у початковій школі //Рідна школа. – 2004. - № 1. – С. 44-46.
3. Мазнев О. Новий інформаційний вік: проблема навчання й освіти// Рідна школа. – 2005. – № 4. – С. 6-9.

*Ольга Грошовенко,
Вінниця, Україна
ВДПУ ім. М. Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ МОТИВІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Проблема формування у молодших школярів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя є надзвичайно актуальною. Її актуальність пояснюється кризовим станом, що спіткав наше суспільство. Глибока соціально-економічна криза, глобальні, передусім екологічні проблеми, слабка матеріально-технічна база і недосконала структура системи охорони здоров'я в нашій країні сприяли виникненню самої галузі – педагогічної валеології, яка покликана, перш за все, забезпечувати належний валео-освітній рівень учнів, формувати у них потребу бути здоровими, стійкі мотиви на здоровий спосіб життя та валеологічну поведінку.

Проблема формування, збереження, зміцнення та відтворення здоров'я людини належить до споконвічних і глобальних. Міркування про здоров'я знаходимо у творах таких всесвітньо відомих філософів як Платон та Арістотель, Гіппократ та Ібн Сіна (Авіценна). Значення здоров'я підкреслювали в свій час ще К.А.Сен-Сімон, Ш.Фур'є, Р.Оуен та ін. Дана проблема досліджується в працях сучасних філософів, медиків, соціологів (М.А.Амосов, Г.А.Апанасенко, С.І.Бегун, Г.А.Дабагян, Д.А.Ізуткін, Л.Г.Матрос, І.А.Серова та ін.). Різні соціально-гігієнічні проблеми здоров'я представлені у роботах багатьох вчених (С.М.Громбах, В.М.Голубчиков, В.П.Неділько, Г.М.Сердюковська та ін.). Сучасна медицина не в змозі повною мірою розв'язати проблему здоров'я нації. Велику допомогу в цьому може надати валеологія – наука, що інтегрує в собі знання з біології, медицини, психології, філософії, педагогіки, соціології.

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають праці, які стосуються формування у молодших школярів навичок валеологічної поведінки, формування ціннісного ставлення до здоров'я (О.Богиніч, Л.Волкова, О.Дубогай, Л.Саврковська).

Проблема формування у молодших школярів психічного здоров'я знайшла втілення у дослідженнях І.Беха, Л.Божович, О.Зпорожця, В.Кузя, С.Максименко та ін. З точки зору психологів, молодший шкільний вік є сенситивним у становленні особистості, формування у дитини ставлення до себе, до свого здоров'я, здатності відповідним чином реагувати на умови життєдіяльності тощо.

У працях Т.Бойченко, І.Брехмана, О.Дубогай, О.Іванашко, В.Оржеховської, С.Свириденко та ін. значну увагу приділено розгляду проблеми формування здорового способу життя підростаючого покоління.

Науковий інтерес є підтвердженням актуальності проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя. Водночас особливий науковий інтерес складає проблема стану сформованості стійких мотивів на здоровий спосіб життя у дітей молодшого шкільного віку.

Мета статті: дослідити сучасний стан сформованості мотивів здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку.

Здоров'я дітей визначає здоров'я нації. Цей незаперечний факт щільно входить у суспільну свідомість і детермінує стратегію сучасної освіти. Початкова школа не може стояти осторонь від розв'язання таких нагальних завдань, як збереження генофонду нації. В той же час об'єктивна картина є невтішною. Зростають негативні тенденції психофізичного розвитку молодших школярів. Уже 85% першокласників, за даними соціальних медичних обстежень, мають порушення здоров'я. Крім психофізичного, деформуються соціально-духовні аспекти розвитку сучасних дітей. Загрозливим явищем є дитяча токсикоманія, народжена інфантильним ставленням до ціни власного життя.

За результатами сучасних досліджень (Оржеховська В.М., Турчак Л.А., Свириденко С.О. та ін.), недотримання учнями норм здорового способу життя неминуче провокує девіантну поведінку. Наприклад, серед дітей, які скоїли правопорушення, до 30% мають певні порушення здоров'я. Отже, відхилення від здорової норми фізичного розвитку небезпечно стимулює відхилення від моральних норм поведінки.

Сьогодні предметом обговорення освітян стали шляхи валеологізації навчання й виховання школярів. Знаменно, що дедалі гостріше відчувається потреба переходу від етапу поінформованості учнів про стан їхнього здоров'я до етапу формування в них стійкої мотивації здоров'я. Звичайно, мотиви збереження здоров'я є різними. Проте їх об'єднує спільна основа – правильне ціннісне ставлення до людського життя як до унікальнішого феномену природи і буття взагалі.

В розмаїтті мотивів збереження здоров'я чільне місце посідають етичні, естетичні, екологічні мотиви. Відомо, що суспільство, де розквітають підприємництво та ініціатива, формує й певні "поведінкові стереотипи", тобто такі моделі поведінки, які передбачають необхідність підтримувати здорову форму. Це потребує від особистості змінити стиль життя, займатися спортом, правильно харчуватись, вчасно відпочивати. Це значить навчитись

прогнозувати себе на успіх, формувати з себе нову людину, кардинально змінити своє ставлення до життя взагалі. Отже, валеологічне виховання школярів не може не спиратись на здорову мотивацію життєдіяльності людини. Грамотний педагог завжди знайде час і місце для діагностики провідних мотивів ставлення учнів до власного здоров'я.

З метою з'ясування стану досліджуваної проблеми у педагогічній практиці, нами було організовано анкетування учителів початкових класів та молодших школярів. У процесі експериментального дослідження нами було опитано 25 учителів м.Вінниці (СЗОШ № 12, № 27). Ми намагалися з'ясувати, як учителі розуміють зміст валеологічної освіти та виховання молодших школярів, які форми та методи роботи вважають найбільш ефективними у формуванні мотивів здорового способу життя, які методи та форми роботи використовують педагоги для забезпечення зв'язку з сім'ями дітей у контексті валеологічного виховання.

Так, у процесі нашого дослідження нами було встановлено, що переважна більшість опитаних нами учителів у зміст валеологічної освіти та виховання молодших школярів вкладають формування валеологічних знань, навичок здорового способу життя (34,5%). Педагоги усвідомлюють важливість формування мотивів здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку, проте вони недостатньо використовують методи, які є ефективними для вирішення даної проблеми. Найбільшою популярністю користувалися словесні методи впливу на свідомість молодших школярів (38,6%). У навчально-виховному процесі учителі обмежуються ознайомленням учнів з фізичною сферою здоров'я, не розкриваючи шляхи формування психічного та соціального здоров'я. Незадовільною є співпраця школи та сім'ї у вирішенні проблеми формування мотивів здорового способу життя молодших школярів. Педагоги здебільшого у практичній діяльності використовують ті методи, які не належним чином впливають на процеси формування позитивної мотивації молодших школярів на здоровий спосіб життя, не залучають батьків до вирішення проблем організації дозвілля їх дітей тощо.

Другий етап нашого дослідження мав на меті діагностику рівнів сформованості мотивацій здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку. З цією метою нами було розроблено спеціальну діагностичну методику. В процесі дослідження нами було визначено критерії та показники сформованості мотивів здорового способу життя.

Критерії	Показники
інтелектуальний	Знання про основи здоров'я, усвідомлення здоров'я як найвищої цінності, наявність знань щодо фізичної, психічної та соціальної сфер здоров'я,
Емоційно-мотиваційний	сформованість позитивного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, наявність позитивних установок на формування (ЗЗВ) власного здоров'я
Поведінково-діяльнісний	дотримання здорового способу життя, рівень сформованості навичок догляду за власним здоров'ям

Критерії і показники склали основу змістових характеристик рівнів:

- високий рівень – діти усвідомлюють, що здоров'я є найвищою цінністю. Мають знання про будову і функції органів тіла людини, про чинники, що сприяють збереженню здоров'я людини. Розрізняють емоції, уміють їх контролювати, ініціативні і наполегливі при виконанні оздоровчих процедур, мотивують свою діяльність. Усвідомлюють залежність стану здоров'я від способу життя;
- достатній рівень – діти усвідомлюють, що здоров'я важливе для людини. Знають назви органів тіла, мають уявлення про їх будову і функції. Мають загальні уявлення про засоби збереження здоров'я, чинники, що негативно на нього впливають. Розрізняють емоції, намагаються їх контролювати. Намагаються дотримуватися правил дбайливого ставлення до власного здоров'я;
- середній рівень – діти не замислюються над здоров'ям як цінністю, мають

елементарне уявлення про функції, будову органів тіла, чинники, що сприяють збереженню власного здоров'я. Розрізняють найпростіші емоції, проте не завжди їх контролюють. При можливості ігнорують виконання гігієнічних процедур, непевно мотивують їх доцільність;

- низький рівень – діти не вважають здоров'я цінністю, не визначають чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, провокують конфлікти, не дотримуються правил дбайливого ставлення до власного здоров'я.

При проведенні другого етапу діагностики рівнів сформованості мотивів здорового способу життя нами було використано такий комплекс методів: спостереження та аналіз різних видів діяльності дітей, індивідуальні бесіди з молодшими школярами на теми: “Що я знаю про здоров'я?”, “Мої вчинки та дії” та спеціально підготовлені практичні завдання, де ми пропонували молодшим школярам виконати комплекс вправ ранкової зарядки, провести самомасаж тощо. У процесі пропонованої методики нами було з'ясовано той факт, що молодші школярі, у більшості випадків (48%) прагнуть бути здоровими і бояться потрапити до лікарні. Учні зізнаються, що дуже бояться лікарів, уколів, болю. 25% опитаних схиляються до естетичних мотивів. Хлопчики мріють про гарну статуру, сильні м'язи, спритність і витривалість. Дівчатка прагнуть бути стрункими і привабливими. Рідко (8%) простежувались моральні мотиви, для яких характерна певна спрямованість на суспільні інтереси (“хочу мати здорових дітей”, “я буду непереможним захисником України” тощо). Близько 19% молодших школярів здатні пов'язати необхідність збереження здоров'я з новим економічним мисленням, наприклад: “якщо я буду хворий, то не зможу заробляти гроші”. Діти по-різному вправляються у конкретних завданнях, спрямованих на вияв здатності виконати ті чи інші практичні дії, вийти із складної ситуації, яка загрожує здоров'ю. Так, на питання “Що потрібно зробити у випадку, коли у кімнаті розбився термометр?” молодші школярі відповідають приблизно так: “покликати дорослих” (46,4 %); “викликати швидку допомогу” (23,3%); “зібрати розбитий термометр” (24,5%). Ці відповіді є свідченням того, що учні не володіють достатнім рівнем знань про здоров'я та конкретними практичними навичками його зміцнення, збереження, відтворення. У процесі проведених бесід з молодшими школярами нами було зафіксовано той факт, що діти по-різному оцінюють й необхідність бути здоровими. Вражає підвищена тривожність психіки учнів початкових класів та їхній однастайний страх перед лікарями. Очевидно низькою є питома вага дійсно здорових мотивів збереження здоров'я: моральних, естетичних, економічних. Така збідненість спонук до здорового способу життя вимагає від освіти певних кроків на шляху до гармонізації мислення школярів. Розподіл молодших школярів за виділеними рівнями сформованості мотивів здорового способу життя зображено на рисунку 1.

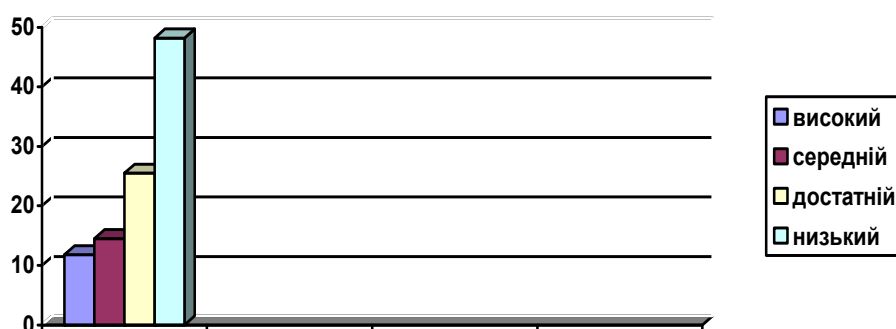


Рис. 1. Розподіл молодших школярів за виділеними рівнями здорового способу життя

Таким чином, у результаті проведених обрахунків, з'ясувалось, що молодших школярів з високим рівнем мотивації виявилось 11,8%, із середнім рівнем мотивації здорового способу життя – 14,5%; із достатнім – 25,5%; із низьким рівнем – 48,2%. Отже, проблема збереження здоров'я дітей, формування в них свідомого вибору здорового способу життя є сьогодні чи не найактуальнішою проблемою освіти. Учителів варто враховувати цей факт і проектувати

навчально-виховний процес у відповідності із вимогою впливу на мотивацію молодших школярів щодо свідомого вибору ними здорового способу життя. Особливе значення у цьому контексті має курс “Основи здоров’я”. Основною метою курсу “Основи здоров’я” є формування та зміцнення здоров’я учнівської молоді як умови збереження генофонду нації шляхом формування валеологічного світогляду і пріоритету здоров’я, виховання мотивацій ведення здорового способу життя. Вважаємо за доцільне виокремити педагогічні умови, які найбільшою мірою сприятимуть ефективному формуванню у молодших школярів позитивних мотивів на формування, збереження, зміцнення, відтворення власного здоров’я. Серед них найважливішими вважаємо такі:

- *створення позитивних емоційно-ціннісних установок молодших школярів на здоровий спосіб життя та вибір валеодоцільної поведінки;*
- *збагачення інформаційного простору учнів про здоров’я людини та фактори, які впливають на його формування, збереження, зміцнення та відтворення;*
- *впровадження методики формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у практику роботи школи I ступеня;*
- *підготовка учителів до діяльності спрямованої на формування у молодших школярів позитивної мотивації на здоровий спосіб життя;*
- *забезпечення взаємозв’язку у системі “сім’я – школа” у контексті валеологічної освіти та виховання молодших школярів;*
- *забезпечення спрямованості навчально-виховного процесу школи на формування позитивної мотивації учнів на здоровий спосіб життя.*

Опрацьовуючи з дітьми зміст курсу “Основи здоров’я”, рекомендуємо надавати перевагу практичним діям і вправлінням учнів у засвоєнні навчального матеріалу, теоретичні відомості пов’язувати з можливостями їх практичного застосування. Обов’язково спиратися на особистий досвід дітей або його розширювати, збагачувати розповідями, ілюстраціями; безпосередньо пов’язувати з конкретним життям учнів даного класу. Щоб забезпечити активність сприймання і мислення, поєднувати форми організації навчальної діяльності: спостереження, слухання, розповідь, практичні дії, дослідницькі завдання, ігрові ситуації, діалоги, інсценізації, парні та групові види роботи. Досягати емоційності і гнучкості змісту та структури навчальних занять (вдаватися до несподіваних за формою початків уроків: римування, девіз уроку, реквізит), запрошувати цікавих для учнів людей (лікаря, пожежника, міліціонера тощо), вплітати у канву уроку віршовані тексти, інсценізації казок тощо; мотивувати дітей до уважного ставлення до свого здоров’я, заохочувати їх успіхи в опануванні умінь і навичок здорового способу життя і безпеки життєдіяльності.

Отже проблема виховання у дітей здорового способу життя багатоаспектна. Вона вимагає поєднання загальних та індивідуальних засобів впливу. Цей процес охоплює впровадження нового змісту, зміну загальної стратегії управління ЗНЗ із забезпеченням умов для позитивного впливу на всі складові здоров’я, поширення інноваційних технологій, наполегливий захист дітей від негативних впливів у сімейному і соціальному просторі; співпрацю з медиками і батьками.

Література:

1. Андрощук Н. Основи здоров’я і фізична культура. - Т.: Підруч. і посіб., 2006. – 160 с.
2. Балбенко С. Основи здоров’я та фізичної культури: метод. посіб. для вчителів. - Х.: Скорпіон, 2004. – 96 с.
3. Богданова Г. Підготовка вчителів до формування в учнів життєвих навичок //Здоров’я та фізична культура. – 2007. – № 9. – С. 6-7.
4. Горашук В. Теоретичні підходи до формування культури здоров’я школярів //Безпека життєдіяльності. – 2005. – № 5. – С. 58-61.
5. Єдинак Г. Фізична культура в школі: молодому спеціалісту: навч.-метод. посіб. – Кам’янець-Поділ., 2000. – 305 с.
6. Неведомська Є. Формула здоров’я: сторінка методиста // Основи здоров’я та фізична культура. – 2007. – № 5. – С. 20-23.

*Петро Сарафинюк,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. біол. наук, доцент*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гострота сучасних екологічних проблем поставила перед педагогічною освітою завдання великої значущості: виховання молодшого покоління в дусі бережливого, відповідального ставлення до природи, здатного вирішувати питання раціонального природокористування, захисту і відновлення природних багатств. Найбільш сприятливим для виховних впливів є дитячий вік. Саме в початкових класах закладається фундамент ставлення людини до природи та зароджується її екологічна свідомість.

Екологічну освіту і виховання слід розглядати як аспект гуманізації шкільної освіти, що передбачає засвоєння суспільних духовних цінностей. Формування духовності немислиме без усвідомлення єдності людини і природи. Це почуття є органічним для гармонійно розвиненої особистості, а його брак означає неповноцінність людини як члена суспільства, оскільки є першопричиною хижацького ставлення до природи. Природне довкілля – це не просто середовище, це – форма, в якій відбувається зростання людини як повноцінної особистості.

Психологія визначає особистісну цінність як психологічне новоутворення, що відображає найважливішу для суб'єкта сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює й утверджує себе, своє «Я», і як результат ця сфера стає простором його життєдіяльності. Як вважає І.Д.Бех: «В основі суб'єктивної ієрархії особистісних цінностей лежить структура «Я». Такий психологічний статус забезпечує їй достатню спонукальну силу для втілення в конкретні вчинки і моральну поведінку в цілому. Формування і розвиток у дитини будь-якої особистісної цінності передбачає адекватну спільну діяльність педагога й вихованця. Тому виховна робота має ґрунтуватися не на використанні механізмів зовнішнього підкріплення (заохочень, покарань), а на механізмах свідомості й самосвідомості дитини» [1, 319].

Екологічна освіта, під час якої продовжується і поглиблюється процес екологічного світосприйняття, є надзвичайно важливим етапом у системі неперервної багатоступеневої екологічної освіти. За особливостями форм та методів освіти з урахуванням віку дітей, обсягу та рівня їхніх шкільних знань шкільна освіта охоплює три рівні: початковий (1-4 класи), основний (5-9 класи) та старших класів (10-12 класи).

Початкова школа відкриває неабиякі можливості для дитини, бо саме тут закладаються підвалини інтелекту, структура мислення, а природна допитливість дітей та щирий інтерес до оточення створюють надзвичайно сприятливі умови для екологічного виховання. З погляду на надзвичайну емоційну чутливість малят та школярів, перевага надається емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних (красиво), інтелектуальних (цікаво), гуманістичних почуттів (рослини і тварини – теж живі організми і мають право на існування) та етичних норм у ставленні до природи.

Конкретні завдання, на які має орієнтуватися школа:

- виховання любові, чуйності, доброзичливості до об'єктів природи;
- виховання потреби у спілкуванні з природою, уміння спостерігати й відчувати красу й гармонію, розвиток інтересу, прагнення до пізнання природи;
- виховання культури поведінки, відповідальності за свої вчинки щодо природи, формування здатності й уміння піклуватися про природні об'єкти та своє здоров'я, включення у спільну з дорослими екологічно спрямовану діяльність [4, 143].

Ці завдання базуються на екологічному вихованні та екологічній освіті.

Головна мета екологічного виховання – формування основ екологічної культури, правильного ставлення до природи, до себе та інших людей як частини природи, до речей і матеріалів природного походження. Правильне ставлення базується на елементарних знаннях екологічного характеру, що в подальшому визначає мотиви вчинків та поведінки.

Екологічна освіта – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації й активної життєвої позиції в галузі охорони природи; раціонального використання й відтворення природних ресурсів. Екологічна освіта повинна бути безперервною і здійснюватись в дошкільний, шкільний та після шкільний періоди.

Кінцева ж мета екологічного виховання і екологічної освіти – формування оптимальних відносин людини із довкіллям, і реалізується вона в рамках єдиного педагогічного процесу, в якому невід’ємною частиною є екологічні переконання. [5, 45].

Психологічна природа екологічних поглядів і переконань, що впливають на формування відповідальності, включає три основних компоненти:

- інтелектуальний (екологічні знання і інтелектуальні вміння світоглядного характеру, володіння прийомами причинного мислення);
- особистісний (мотивація, ставлення і оцінки, впевненість у подоланні екологічної небезпеки і необхідності охорони природи);
- внутрішня готовність (бажання, намір, потреба в реалізації своєї позиції у вчинки, діяльність з охорони природного оточення).

Таким чином, екологічна освіта – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань, наукових основ природокористування необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації і активної життєвої позиції в галузі охорони природи, раціонального використання і відтворення природних ресурсів.

Екологічне виховання – формування основ екологічної культури, правильного ставлення до природи, до себе та інших людей, як частини природи, до речей і матеріалів природного походження.

Екологічні переконання є суб’єктивним ставленням людей до природи, яке розкривається у знаннях про її значення для людини, про організованість і еволюцію природи, що перенесені чуттєво і включені у ті аспекти свідомості, які пов’язані з розумінням ідей раціонального природокористування [3, 84].

У формуванні екологічної свідомості відповідальна роль належить початковій школі, яка є однією з перших ланок становлення людини - громадянина. Причому, основні риси характеру особистості формуються у ранньому дитинстві і спілкування з природою має у вихованні дитини першорядне значення. Враження дитинства часто закарбовуються в пам’яті назавжди. В.О. Сухомлинський писав: «Якщо добрі почуття не виховані у дитинстві, їх ніколи не виховаєш. У дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів» [6, 61].

Для успішного здійснення екологічного виховання молодших школярів необхідно використати екологічний потенціал кожного навчального предмета. Основна ж роль тут належить дисциплінам природничого циклу, при вивченні яких слід закласти наукову основу природоохоронної діяльності дітей.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. - Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 420 с.
2. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів – К.: Знання, 1987. – 146 с.
3. Кириченко В. Виховання еколого-валеологічної свідомості школярів // Початкова освіта. – 2001. – Травень (№ 19). – 176 с.
4. Листопад О.Г., Борейко В.Е. Нетрадиционные методы в экологическом воспитании и образовании. – К, 1996. – 145 с.
5. Писарчук Є.К. Екологічне виховання учнів. – К.: Радянська школа, 1990. – 276 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 4. – 384 с.

*Тетяна Потапова,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Робота над формуванням мовленнєвої компетенції учнів включає вироблення культури спілкування. У процесі навчання та в позаурочний час молодші школярі повинні оволодіти певним колом знань та навичок, які стосуються етики мовленнєвої поведінки.

Слід зазначити, що явища мовленнєвого етикету вимагають різнопланового розгляду: як соціального і власне лінгвістичного, так і психологічного, педагогічного, методичного.

Мовленнєвий етикет – правила мовленнєвої поведінки, закріплені у системі стійких висловів і фраз, прийняті даним колективом носіїв мови на певному етапі розвитку суспільства. Вони використовуються в особливих ситуаціях ввічливого поводження мовців один з одним. Необхідність дотримання правил зовнішньої поведінки замовлена самим фактом існування людського суспільства.

Вивчення стереотипних формул спілкування – одиниць мовленнєвого етикету – представляє значний інтерес у плані соціолінгвістики. Дослідження російського мовленнєвого етикету було проведено Н.Формановською, А.Акішиної, В.Гольдіним та ін. Окремі аспекти становлення соціальної диференціації та використання етикетних одиниць вивчали українські мовознавці С.Богдан, В.Литовченко, О.Миронюк, О.Федик, Є.Чак та ін.

Проблема культури мовленнєвого спілкування виникла ще в античній риторичі. Доречність і перспективність навчання дітей культури мовленнєвої поведінки визнається представниками як зарубіжної, так і вітчизняної педагогіки (Ш.Амонашвілі, Я.А.Коменський, А.Макаренко, Й.Г.Песталоцці, В.Сухомлинський, К.Ушинський та інші).

Необхідність раннього формування позитивного досвіду мовленнєвого спілкування зумовлена тим, що його відсутність призводить до стихійного виникнення у дітей негативних форм поведінки.

Можливості розв'язання проблеми формування культури мовленнєвої поведінки з'являються в 6-7 років. Цей вік розглядається вченими як сензитивний період засвоєння рідної мови і найбільш інтенсивного "соціального наслідування" норм і правил поведінки. Це дає підставу вважати, що цілеспрямовану педагогічну роботу з формування мовленнєвого етикету треба проводити з перших днів навчання в школі.

На сучасному етапі відбувається перебудова вивчення української мови в школі з урахуванням того, що процес навчання має здійснюватись на основі комунікативно-діяльнісного підходу (О.Біляєв, М.Вашуленко, І.Гудзик, Л.Скуратівський).

Методична практика представлена широким колом досліджень, спрямованих на вдосконалення характеристик мовлення молодших школярів, формування їх мовленнєвих умінь (В.Бадер, Л.Варзацька, М.Вашуленко, І.Гудзик, С.Дубовик, М.Львов, О.Лобчук, К.Пономарьова, О.Хорошківська тощо).

Окремі методичні аспекти формування мовленнєвого етикету як складової культури мовлення дітей, взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів у процесі спілкування представленні у працях М.Вашуленка, О.Бобир, О.Зимульдінової, Д.Кравчука, Т.Ладижинської, Л.Нечаєвої, Л.Соловець, М.Стельмаховича. Проблему формування культури мовленнєвого спілкування дошкільників досліджувала С.Хаджирадева, окремі аспекти висвітлюють А.Богуш, Н.Гавриш, І.Луценко.

Питання формування культури мовленнєвої поведінки як складової етичного виховання молодших школярів розглядаються у працях Н.Вітківської, Д.Джолі, А.Щербо, В.Гребенюк, В.Киричок, Н.Підгорної, А.Шемшуріної та ін.

У програми початкової школи з рідної мови введено вимогу щодо формування етики мовленнєвої поведінки. Ця робота має проводитись у системі розвитку різних типів мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Необхідно зазначити, що в підручниках з рідної мови для початкових класів є лише окремі вправи і завдання на формування мовленнєвого етикету, чітка система роботи з культури мовленнєвої поведінки не представлена. Вчителі не реалізують всіх можливостей уроків мови щодо засвоєння молодшими школярами мовленнєвого етикету. Найбільш гостро ця проблема відчувається в роботі з учнями 1-2 класів.

Мовний етикет постав із живої комунікаційної практики народу. Дотримання етикетних норм передбачає прояв таких якостей, як ввічливість, уважність, доброзичливість, стриманість співрозмовників, що проявляється у конкретних мовленнєвих діях. Мовленнєвий етикет включає широке коло синонімічних стереотипних одиниць спілкування, які застосовуються у варіабельних ситуаціях, а також невербальні засоби комунікації (володіння голосом, жести, міміка).

Інтенсивність наслідування норм поведінки, сприйнятливність до нової інформації, прагнення новизни дає змогу збагачувати знання дітей про культуру мовленнєвого спілкування. Культура мовленнєвої поведінки – це результат, показник усього процесу етичного виховання учня.

Щоб засвоєні школярами етично-моральні знання не залишились на рівні формальної обізнаності з етикетом, а втілювались у поведінці й спілкуванні, ставали нормою життя учнів, треба постійно привчати дітей застосовувати їх на практиці, виробляти міцні, стійкі звички культурної поведінки.

На основі аналізу результатів експериментального дослідження в початкових класах, дослідних даних з літератури можна виділити певні рівні в обізнаності і засвоєнні молодшими школярами мовленнєвого етикету:

- високий рівень – правильне уявлення про культуру поведінки, знання формул мовленнєвого етикету та уміння використовувати їх в стандартизованих ситуаціях;
- достатній рівень – діти знають основні формули мовленнєвого етикету і ситуації їх використання, допускають деякі помилки у їх вживанні;
- задовільний рівень – початкове уявлення про правила і доречність застосування тих чи інших одиниць етикету в різних ситуаціях спілкування.

Експериментальне дослідження (опитування, серія констатуючих зрізів) показало, що діти, які прийшли до школи знайомі з найбільш поширеними та найчастіше вживаними формулами мовленнєвого етикету, проте їх кількість обмежена. Певні труднощі в учнів 1-2 класів викликають незнайомі ситуації спілкування, використання етикетних одиниць з тематичних блоків "Відмова", "Згода", "Знайомство", "Комплімент", "Втішання", що необхідно враховувати у процесі навчання.

Навчання мовленнєвому етикету базується на основних методичних принципах викладання мови в початковій школі, серед яких важливою є вимога комунікативно-діяльнісного підходу до розвитку зв'язного усного і писемного мовлення [14]. При цьому необхідно забезпечити взаємопов'язане формування навичок мовленнєвої діяльності. Методика роботи над опануванням мовленнєвого етикету включає такі види роботи, як аудіювання (слухання – розуміння), говоріння (діалогічне мовлення, відповіді на запитання, оцінка комунікативно-етичних ситуацій тощо) і читання. У роботі з молодшими школярами важливо забезпечити пріоритетність розвитку усного мовлення над писемним, широко застосовувати методи і прийоми активного навчання учнів, ігрові форми роботи.

Ефективність формування мовленнєвого етикету залежить від уміння вчителя створити максимальні умови для позитивної морально-психологічної атмосфери спілкування, активізувати мовленнєву діяльність учнів. При цьому необхідно враховувати, що ситуація уроку знімає природну комунікативність мовлення (М.Жинкін), тому важливо створити

умовно-мовленнєві ситуації за допомогою наочності, слухання текстів, сюжетно-рольових ігор тощо.

Роботу над формуванням мовленнєвого етикету молодших школярів слід розглядати як педагогічно організований процес, що включає 3 взаємопов'язані напрямки: збагачення словника учнів етикетними формулами, розвиток вміння "розгортати" одиниці етикету та самостійно вживати вербальні і невербальні засоби у мовленнєвому спілкуванні. При цьому важливо забезпечити комунікативно-ситуативний підхід до навчання, чому сприяє застосування основних тематичних блоків етикетних одиниць.

Результативність роботи з формування мовленнєвого етикету молодших школярів залежить від наявності певної системи роботи. У процесі складання системи вправ важливо забезпечити зростаючу складність завдань, їх повторюваність і варіативність.

Із різних параметрів, що існують у класифікації мовленнєвих вправ і завдань, найбільш важливими, на наш погляд, є наступні: 1) дидактична мета, на досягнення якої вони спрямовані; 2) врахування характеру навчальної діяльності учнів (репродуктивні, трансформаційні, творчі).

У початковій школі доцільними є інтегровані та нестандартні уроки, мета яких активізувати знання і навички учнів з культури мовленнєвої поведінки, познайомити їх з різноманітними ситуаціями спілкування, узагальнити вивчене. Такі уроки слід проводити кілька разів на рік. Сприятливі умови для успішного формування уявлень про етику поведінки створює матеріал з предмету "Я і Україна", що дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки.

Вдосконалення культури мовленнєвої поведінки важливо продовжувати в позаурочний час як шляхом індивідуальної роботи з учнями, так і проведенням різноманітних виховних заходів у цікавій для дітей формі.

Аналіз літератури, позитивного педагогічного досвіду, наслідків експериментального дослідження дозволяє сформулювати деякі закономірності і тенденції засвоєння молодшими школярами мовленнєвого етикету:

- формування культури мовленнєвої поведінки залежить від ступеня засвоєння одиниць мовленнєвого етикету і умінь учнів їх розгортати;
- темпи засвоєння етикету залежать від характеру навчання і значно підвищуються при застосуванні комунікативно-ситуативного підходу (тематичний принцип підбору комунікативних ситуацій);
- використання дітьми ввічливих формул мовленнєвого етикету значно активізується, якщо в процесі навчання створюється розвивальне мовне середовище шляхом використання наочності, аналізу мовленнєво-етичних ситуацій, сюжетно-рольових ігор тощо;
- робота над формуванням мовленнєвого етикету виступає складовою розвитку різних типів мовленнєвої діяльності учнів, використовуються вправи комплексного характеру;
- оволодінню мовленнєвим етикетом сприяє позитивна мотивація спілкування.

Формування культури мовлення – одна з нагальних проблем сьогодення, оскільки вона в той чи інший спосіб пов'язана з найрізноманітнішими видами комунікації в сучасному світі. Мовленнєва компетенція передбачає вироблення етичних та етикетних норм спілкування. Аналіз наукової літератури та шкільної практики, наслідки експериментальної роботи свідчать про необхідність уваги до проблеми формування мовленнєвого етикету, починаючи з перших днів навчання дітей в школі.

Література:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: - К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Бобир О.В. Абетка спілкування: Культура поведінки молодших школярів //Початкова освіта. - 2001. - № 25. – С. 1-16.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів /За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 264 с.
4. Нечаєва Л.І. Діалогічне мовлення. 2 клас. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 48 с.
5. Подлевська Н. Формування культури спілкування – одна із важливих проблем навчання рідної мови //Укр. мова і літ. в школі. – 2004. - № 3. – С. 18-21.

*Надія Комарівська,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. філол. наук, доцент*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Фольклор виник за багато століть до того, як розвинулася писемна література. Завдяки образності, афористичності, глибокому змісту, високій мудрості вони з давніх-давен були улюбленими в народі й бережливо передавалися з покоління в покоління. До усної народної творчості увійшли твори різних жанрів: пісні, загадки, прислів'я, приказки, лічилки, мирилки, дражнилки, забавлянки, казки. Кожний із цих жанрів має свої особливості, а всі разом вони складають духовну культуру наших предків.

Тематика і зміст творів малих фольклорних жанрів відображають різні сторони життя і діяльності школярів, розширюють їхній світогляд, уточнюють і збагачують знання, сприяють засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, вихованню найкращих почуттів: любові до рідної землі, мови, природи, національних традицій українського народу, доброти, шанобливого ставлення до батьків, людей старшого покоління. Завдяки цьому виду народної творчості учні розвивають своє образне мислення, естетичні почуття [2].

Окремих уроків для опрацювання малих фольклорних жанрів, таких як загадки, прислів'я, скоромовки, методика початкового навчання не передбачає. Їх використовують як дидактичний матеріал при вдосконаленні техніки читання, виробленні літературної вимови, розвитку творчих здібностей молодших школярів. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, урізноманітнюють прийоми навчальної роботи, вносять до навчального процесу елементи гри.

Робота з прислів'ями та приказками дасть певні результати тоді, коли проводити її постійно на уроках не лише читання, але й рідної мови, використовуючи вивчені прислів'я як дидактичний матеріал до вправ. Коли учитель систематично, творчо, послідовно ускладнюючи завдання, використовуватиме твори народного фольклору в зв'язку з іншими навчальними предметами, починаючи з перших днів навчання дитини у школі, то в підсумку його вихованці вмітимуть чітко, логічно передавати думки, і мовлення їхнє буде виразне, багате стилістично, орфографічно правильне [6].

Над прислів'ями та приказками корисно працювати як на уроках пояснення нового матеріалу, так і на уроках узагальнення опрацьованого. Помилково вважати, що оскільки вони у читанках розміщені після текстів художніх творів, то й залучати їх до аналізу слід по завершенні роботи над ними. Зміст і форми прислів'їв різноманітні, а тому дають змогу звертатися до них на уроках опрацювання різних жанрів. Важливо проводити роботу так, щоб переконати і навчити учнів вводити прислів'я до свого мовлення. Для цього треба постійно заохочувати дітей до заучування їх напам'ять, час від часу згадувати про них, відновлювати в пам'яті й спонукати до введення в усне мовлення. Заучуючи прислів'я напам'ять, учні збагачують свій словник влучними висловами.

У відборі матеріалу і прийомів роботи над цією малою фольклорною формою у початкових класах важливо дотримуватись основних дидактичних принципів доступності, врахування вікових особливостей дітей, свідомості, наочності. Прислів'я мають містити зрозумілий, відповідний до віку та соціальному досвіду дитини, словниковий склад, зміст їх має легко проектуватись на типові соціально-побутові ситуації, викликати яскраві образи, над якими можна замислитись.

На уроках читання можна запропонувати учням такі завдання:

1. „Додай слово”

а) Не заживає рана від лихого ... (слова);

б) Слово ... кожному приємне (чемне);

в) Хто ..., той людей смішить (спішить).

2. „Роз'єднай слова”.

Роз'єднавши слова, прочитай народний вислів.

а) Скромнихскрізьповажають;

б) Нерадійчужоугорю;

в) Назлодієвішапкагорить.

3. Понови слова і прочитай прислів'я:

а) кіВ ивиж, ків сичу;

б) ещарК итамуд, а мітоп итировог;

в) оволС зеб алід огочін ен етрав.

4. „Знайди пару”

Знайди кінцівку прислів'я в правій колонці та пронумеруй відповідно рядки.

Менше обіцяй і буде тобі скрізь гладенько.

Добре роби добре й буде.

Кажі правду більше роби.

Шануй батька й неньку буде честь і шана.

5. „Збери прислів'я”

Поміняй слова місцями і прочитай прислів'я:

- думати, а, потім, говорити, Краще, говорити, аніж, думати, а, потім (Краще думати, а потім говорити, аніж говорити, а потім – думати).

- землі, чийй, На, живеш, народу, й, шануй, того, закони, народу (На чийй землі живеш, того народу й закони шануй).

6. „Утвори пару”

Згрупуй прислів'я за змістом.

1. Як підеш, так і найдеш.

2. Спершу слово зваж, а потім – скаж.

3. Де не поклав, там не візьмеш.

4. Краще думати, а потім говорити, аніж говорити, а потім – думати.

5. Не радій чужому горю.

6. Кожній речі своє місце.

7. Добре роби – добре й буде.

8. Над товаришем не смійся, бо над собою заплачеш.

На уроках читання молодшим школярам для розвитку творчих здібностей можна запропонувати такі завдання:

- дібрати прислів'я до прочитаного твору;

- намалювати малюнок до поданого прислів'я;

- на основі поданого прислів'я скласти невелике оповідання чи казку.

Щоб прислів'я і приказки увійшли в життя молодших школярів і стали дієвим чинником розвитку мислення, мовлення, творчих здібностей, радимо вчителям:

- влучно використовувати народну мудрість у своєму мовленні;

- пояснювати дітям суть використаного прислів'я чи приказки;

- спонукати дітей до використання ними прислів'їв і приказок у різноманітних життєвих ситуаціях;

- роботу проводити систематично;

- урізноманітнювати види і форми роботи;

- знайомити молодших школярів з прислів'ями і приказками не тільки українського, а й інших народів світу.

Із скоромовками і загадками діти ознайомлюються ще в дошкільному віці. Скоромовки вводяться як елемент вироблення орфоепічних норм, як засіб розвитку дихання, від якого залежить виразність читання і декламування. Скоромовку прочитують кілька разів: мовчки для ознайомлення; вголос – для колективної роботи над усвідомленням змісту. Спочатку читають повільно, щоб усі звуки називалися правильно, потім швидше, щоб подумати над

правильним диханням, і, нарешті, максимально швидко – це вже весела гра, у якій кожен намагається не збитися і не зіпсувати скоромовку.

Цінність скоромовок полягає не в смислового навантаженні, а в такому доборі і розстановці слів, вимова яких потребує певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, то, у свою чергу, підвищує культуру усного мовлення.

Для вправлення темпу й сили голосу молодших школярів можна проказувати скоромовку так: пошепки – повільно, тихо – трохи швидше, голосніше – ще швидше, голосно – швидко.

Особливо цікавими є скоромовки діалогічної форми. Учні поділяються на групи залежно від кількості дійових осіб. Після дворазового промовляння діти міняються ролями. Дуже подобаються дітям ігри-скоромовки з елементами змагальності: хто краще промовить скоромовку? Хто більше знає їх? та ін.

Варто використовувати цей жанр на початку уроку як фонетичну «зарядку» або зачин (введення) до уроку. Якщо виникає потреба, незрозумілі слова і вислови слід пояснити до заучування скоромовки напам'ять. Бажано працювати з ними і в позаурочний час. Це дає змогу відпрацювати вимову звуків з окремими учнями та групами, відпочити, погратися тощо.

Враховуючи позитивну роль скоромовок у навчанні молодших школярів, слід розширювати застосування їх у навчальному процесі, не обмежуючись лише тими зразками скоромовок, що представлені в читанках.

Цікавим змістом увагу дітей привертають лічилки та мирилки. Вони використовуються переважно на початку рухливої або дидактичної гри і сприяють налагодженню ритму дихання, енергійної артикуляції мовного апарату, чіткому промовлянню слів, створюють у дітей гарний настрій.

Лічилки нерідко смішні за змістом – дотепні, перекручені форми слів своєю незвичністю викликають веселощі. Крім того, мають дуже відчутну ритмічну побудову. Їх такт іноді супроводжується притупуванням, плесканням у долоні. Це дає змогу використовувати лічилки дія фізкультхвилинок.

Мирилки відіграють важливу роль в етичному вихованні учнів. Вони вчать доброзичливості, чемності, вміння запобігати конфліктам.

І в лічилках, і в мирилках учні можуть шукати слова з виучуванням звуком, називати місце звука в слові, аналізувати його.

Молодші школярі ще не володіють достатнім досвідом сприймання об'єкту, тому доцільно звертати увагу на окремі, найвиразніші, найістотніші ознаки певного предмета чи явища. Загадка дає багато можливостей для мовного розвитку дітей, для прилучення їх до словесної художньої творчості.

О.В.Джежелей пропонує такий метод відгадування: потрібно зрозуміти текст загадки, виділити з нього всі якості й ознаки предмета, вказані у загадці. Потім, напружуючи уяву, подумки побачити предмет і довести рядками тексту правильність догадки. Тобто, спочатку потрібно навчити дітей порівнювати явища і предмети [4, 43-49].

Для дитини світ наповнений таємничими предметами, незрозумілими подіями, неосяжними формами. Джанні Родарі зазначав, що діти так люблять загадки, тому що вони у концентрованій, майже символічній формі відбивають дитячий досвід пізнання дійсності. Присутність дитини у світі – таємниця, в яку їй ще потрібно буде потрапити, загадка, яку ще потрібно відгадати за допомогою запитань. І процес цей, процес пізнання, часто відбувається саме у формі несподіваного відкриття, сюрпризу. Звідси те задоволення, яке дитина отримує від самого пошуку і від сюрпризу, який на неї чекає [1, 54-59].

Навчання учнів дисциплінованості, вмінню вести діалог і мотивувати свої думки посиленнями на текст починається з моменту слухання загадки, коли учні роблять припущення щодо відгадки. Учителю звертає увагу дітей на те, що довести правильність відповіді можна лише сумою ознак, а не однією окремою ознакою. Важливу роль відіграє при цьому націлювання дітей на точність відтворення тексту.

Методисти вважають, що у навчанні дітей відгадувати загадки треба дотримуватися наступних правил:

1. Перш ніж вчити відгадувати, треба навчити дітей порівнювати окремі речі, предмети.
2. На окремому занятті учням треба пропонувати загадки однієї тематики, яка обов'язково їм повідомляється.
3. Не можна загадувати загадку про річ, яка недостатньо відома учням.
4. До однієї загадки може бути декілька відгадок. Головне – це довести свою думку аргументами.
5. Особливу увагу треба приділити формуванню вміння уважно слухати і не вигукувати, оскільки відгадка не завжди лежить на поверхні. Загадку треба обов'язково дослухати до кінця.
6. Для ефективної роботи потрібен неодноразовий зразок міркування, запропонований вчителем, щоб учень бачив, як треба аналізувати, звик до послідовності, яка допомагає відгадати загадку.

Отже, у сучасній методиці основний акцент уваги вчителя переноситься з відгадування на складання учнем власної загадки. Безсумнівно, що цей прийом позитивно впливає на творчий розвиток дитини, ставить її на місце автора і вимагає іншого погляду на тексти творів. Але не можна ігнорувати й відгадування загадок, що є важливим етапом у процесі розвитку дитини.

Цікаві прийоми роботи над загадкою можна знайти в книзі італійського письменника Джанні Родарі «Грамматика фантазії». Письменник-педагог розглядає роботу над загадкою в системі навчання дітей фантазувати, творити й зосереджується, власне, на складанні загадок.

При аналізі загадок педагог вивів три обов'язкових етапи, які потрібно пройти, щоб сформулювати загадку: «відсторонення – асоціація – метафора». На першому етапі Родарі пропонує дати предмету таке визначення, нібито його бачиш вперше в житті. «Відсторонення» – найсуттєвіший момент, воно дає змогу з'явитися найкращим асоціаціям і найнесподіванішим метафорам.

Друга операція – асоціація й порівняння. На цьому етапі з'являється багато образів і значень. Третя операція – завершальна метафора. Тепер потрібно дати предметові метафоричне визначення. Четверта операція – необов'язкова – полягає в тому, щоб оформити таємне визначення предмета в максимально привабливу форму. Нерідко загадці надають форму вірша.

Складати загадки можна за описом, розглядаючи сам предмет чи його ілюстрацію та складаючи опис згідно плану та за аналогією: розглянувши та проаналізувавши подану загадку, скласти аналогічну вже про інше. Роботу над складанням загадок найкраще розпочати ще в першому класі, бо дітей треба привчати до творчої діяльності, до уміння робити вибір з перших днів навчання.

Отже, малі фольклорні жанри відіграють важливу роль у навчально-виховному процесі, зокрема в розвитку мисленневих процесів, активізації пізнавальної діяльності, збагаченню словникового запасу молодших школярів, мають виховний потенціал при вихованні загальнолюдських якостей, закладають фундамент моральної поведінки.

Література:

1. Джанні Родарі. Грамматика фантазии. Введение в искусство выдумывания историй. – М.: Прогресс, 1978. – 207 с.
2. Джежелей О.В. Уроки читання і види мовної діяльності //Початкова школа. – № 8. – 1994. – С. 9-13.
3. Осадченко І. Методика роботи над складанням загадок і скоромовок //Початкова школа. – 2000. – № 6. – С. 6-7.
4. Светловская Н. Н., Джежелей О. В. Внеклассное чтение в 1 классе. – М.: Просвещение, 1981. – 208 с.
5. Токар Л. Усна народна творчість на уроках української мови та читання //Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 20-24.
6. Удод Л.І. Вивчення усної народної творчості – К.: Рад. школа, 1986. – 127 с.

*Ольга Калініна,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського,
аспірант*

ОБРАЗНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕКЛАМНОЇ МЕТАФОРИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна школа покликана не тільки озброїти молодь необхідними знаннями та вміннями, а й, насамперед, підготувати до складного дорослого життя в соціумі. Саме початкова школа повинна закласти міцний фундамент у навчанні дитини найважливішим життєвим навичкам: долати труднощі, виявляти та реалізовувати свої можливості, вірити в себе, мати здоров'язберігаючий, позитивний спосіб мислення, вміти досягати успіхів, радіти життю й цінувати його. З огляду на це, постійно оновлюється арсенал педагогічних технологій, основними векторами розвитку якого стають креативність, природовідповідність, гнучкість мислення, сміливість прийняття рішень, саморозвиток і культурологічні підходи. Отже, відповідно, до психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку та проблем їх адаптації до нових умов шкільного навчання, виникає необхідність застосування прийомів, що містять ігровий аспект, розвивають образне та логічне мислення дітей, мають проблемно-евристичне спрямування, приносять задоволення від творчого навчально-виховного процесу та отриманих результатів.

Можливим джерелом виникнення нових ідей щодо активізації навчально-виховного процесу є реклама – один з соціокультурних проявів нашого часу. Вона віддзеркалює реалії сьогодення, виступає показником культури споживання та фактором розвитку сучасного образу життя. Головна риса реклами як культурного феномену – її амбівалентність (внутрішня суперечність), яка проявляється в тому, що реклама існує поза бажаннями суб'єкта, але в кінцевому результаті підпорядковує його свідомість і не лише її [3, 4]. Пластичність рекламних прийомів породжує різного роду неологізми, оказіональні вислови, ігрові елементи та несподівані образи. Потoki необхідної інформації включаються в образний контекст й змінюють сприйняття рекламного повідомлення, створюючи інші моделі світу, варіативні реалії індивідуального спрямування й тривалості у часі.

На даному етапі, коли відбувається перехід до постіндустріального суспільства та ринкової економіки, реклама є розповсюдженим явищем, пов'язаним з бізнесом, але й таким, що володіє силою слова й, насамперед, образів, здатною впливати на свідомість людини, її вчинки, переконання та образ мислення.

Останнім часом, вітчизняні дослідники почали звертати увагу на соціокультурний, ігровий, лінгвістичний потенціал реклами, розглядаючи її як засіб формування сучасного способу життя (Н.Удріс, 2003), соціокультурне явище в системі масової комунікації (А.Лященко, 2009), транскультурний феномен (Р.Сапенко, 2009), приклад реалізації ігрових властивостей постмодерних комунікацій (М.Мізрахі, 2010), засіб соціального захисту прав дитини (О.Сватенков, 2010), тощо.

Науковці визначають **поняття «реклама»** як динамічну інформаційну систему, завдяки функціонуванню якої здійснюється непрямий контроль за розвитком економічних, соціальних, а також культурних процесів в суспільстві, зокрема, нормативно-ціннісних орієнтацій повсякденної життєдіяльності індивідів [4, 53].

Сучасні зарубіжні спеціалісти в галузі засобів масової інформації (А.Давтян, Е.Денніс, К.Корнілова, К.Ротцолл, Ч.Сендідж та ін.) виокремлюють наступні спільні риси, що дозволяють провести певні **паралелі між мистецтвом і рекламою: естетичність, наближення до культури (переважно повсякденної та загальнодоступної); розв'язання завдань в умовній знаковій середі; створення іншого, ідеалізованого світу.** Останнє з перерахованого передбачає **наявність творчої діяльності**, у процесі якої виявляються риси, також притаманні й мистецтву – майстерність і професіоналізм автора. Отже, придбання рекламованих товарів дає

можливість споживачу відчутти себе частиною іншої ідеальної дійсності. Водночас, як мистецтвом, так і рекламою реалізується аксіологічна функція усвідомлення оточуючого світу шляхом співвіднесення реального об'єкту з різноманітними сферами цінностей (естетичними, релігійними, моральними, художніми, тощо).

Відзначимо, що мова йде про той рівень рекламотворчості, який сприяє розповсюдженню загальнолюдських цінностей, піднесенню економічної та споживчої культури, рівень, що дістав назву – *«шедеври реклами»*. Являючи собою частину культурного простору, реклама впливає на нього й, водночас, відображає всі зміни, що відбуваються там. Рекламні персонажі ототожнюють сучасні віяння тих чи інших соціальних прошарків і, в свою чергу, стають взірцем для наслідування. Отже, відбувається взаємовплив рекламної та культурної площин на ціннісному рівні [4, 54].

Проте, безсумнівим є те, що реклама не має такої художньої цінності, як мистецтво. Маючи пряме відношення до ділових сфер суспільства, реклама послуговується бізнес-цілями й завданнями, вирізняється чітким стратегічним розрахунком, практичністю та прагматизмом, що є несумісним з характеристиками будь-якого виду мистецтва. Окремим різновидом реклами, який може слугувати винятком, є, поширена останнім часом, *соціальна реклама*, в якій домінуючими є ціннісні мотиви й орієнтири.

Отже, керуючись професійно-педагогічною мотивацією та володіючи прийомами образно-творчого викладу інформації, характерними для «шедеврів реклами», майбутній вчитель може значно збагатити свій художньо-технологічний інструментарій, особливо щодо роботи з молодшими школярами, враховуючи їх психофізіологічні особливості. Проте, на даний час не існують жодного наукового дослідження, присвяченого вищевказаній проблемі.

Образність – це своєрідний, багатовимірний, індивідуалізований канал, за допомогою якого транслюється необхідне послання людству взагалі чи дитині зокрема. Нагадаємо також, що образність є необхідною компонентою творчого процесу та ознакою будь-якого ігрового моменту, що являє собою невід'ємну складову навчально-виховного процесу в школі (за Л.Виготським).

Образний компонент реклами забезпечує:

- діалогічність (звернення, що привласнюється кожним);
- елемент новизни (створення нового шляхом комбінування вже відомої інформації, знаходження й розуміння нових значень об'єктів оточуючого світу);
- наявність позитивних емоційних асоціацій (якщо рекламне повідомлення несе заряд позитиву, це відчуття переноситься й на об'єкт реклами);
- дешифрування образного повідомлення (гедоністичний фактор, що полягає в проблемно-евристичному розумінні рекламного послання);
- створення бажаного образу рекламованого продукту в свідомості споживачів;
- поєднання, на перший погляд, несумісних речей не тільки в змісті, але й у формі, звуковому та графічному оформленні;
- максимальну інформативність у поєднанні раціонального та ірраціонального впливу.

За своєю природою, реклама, певною мірою, є частиною гри, у ході якої, за допомогою образного сприйняття, людина переноситься до символічної, умовної дійсності, де відбувається реалізація не реалізованих до того моменту бажань, ідей, тощо [3, 43]. В результаті з'являється інший варіант світу, який не дублює реальний світ, а лише підсилює його характеристики. При цьому значення й вагомість рекламованого об'єкту значно перебільшується, підкреслюючи його можливості щодо розв'язання будь-яких проблем, особливо соціального характеру. Реклама приваблює споживача, переважно тим, що вона відображає світ його бажань. Зазначимо також, що гумор і дотепність є важливими складовими рекламної ідеї. Отже, *характерними ознаками якісного рекламного повідомлення є виразність, образність, емоційність і зображальність* (здатність викликати певні уявлення, форми, кольори, рухи, звучання, смакові і нюхові відчуття, емоційні та

оцінні ставлення, які вже існують в уяві автора, але зашифровані тим чи іншим способом). Важливою рисою такого творчого процесу є нестандартність мислення, яка повинна викликати емоції та уявлення, певною мірою нові, нерозповсюджені та неочікувані. Тому саме образність забезпечує багатомірність та різноманітність евристичних ідей і висновків. При цьому, необхідно слідкувати, щоб образ не був занадто яскравим і не відволікав уваги від основної ідеї та об'єкту рекламування.

Образність рекламного тексту формується шляхом вживання гіпербол, епітетів, метафор, порівнянь і характеризується точністю, доступністю, яскравістю образів і асоціативних зв'язків. Проте, вся ця образна лексика повинна підпорядковуватися логіці змістової основи реклами.

Одним з таких елементів є **«рекламна» метафора**, яка дає можливість усвідомлення якостей деяких об'єктів через властивості та якості інших, вона спрямована на створення оригінального рекламного образу й внесення оцінного ефекту до змісту реклами [3, 53].

Типи «рекламних» метафор (за К.Кургановою):

- **метафори організму** (створені на основі слів «життя», «здоров'я»; наприклад, «аромат життя», «сяюча здоров'ям», тощо);

- **архітектурні метафори** (створені на основі слів «дім», «вікно», «перебудова», «фундамент»; наприклад, «вікно в Європу», «фундамент нових перемог», тощо);

- **транспортні метафори** (створені на основі слів «шлях», «кроки», «рух», «прагнення»; наприклад, «шлях до нових можливостей», «прагнути досконалості»);

- **метафори, пов'язані із засобами руху** («наш паровоз вперед летить», «новітній засіб проти старіння вашої машини»);

- **початково-кінцеві метафори** (з використанням слів «старт», «фініш», «увертюра», «прелюдія», «джерело», «вершина» оцінно передають ідею початку, закінчення та середини певного процесу; наприклад, «вершина парфумерного мистецтва», «золота середина», «джерело натхнення»);

- **магічні метафори** (використовуються слова «магія», «казка», «чарівність»; наприклад, «магія кольору», «зимова казка»);

- **оцінні метафори** (створюють ореол легкості, свіжості або, навпаки, міцності і витривалості певного виду товару або послуги, формулюючи при цьому певну оцінку (частіше позитивну) рекламованого об'єкту; наприклад, «надзвичайно витривалий телевизор», «легке, дихаюче взуття»);

- **абстрактні метафори** (тип, який не рекомендовано застосовувати часто; пов'язані з використанням яскравих, найчастіше абстрактних іншомовних слів типу: «симфонія», «гармонія», «філософія», «революція»; наприклад «нова філософія смаку», «революція кольору»);

- **аква-метафори** (використання слів на водну тематику: «море», «океан», «крапля», «водограй»; наприклад, «ваша гавань в океані», «на хвилі задоволення»);

- **метафори, пов'язані з природними явищами** («дош», «вітер», «вулкан», «ураган»; наприклад, «в животі ураган?», «наш сонячний удар по цінах»);

- **масштабні метафори** («світ», «всесвіт», «планета»; наприклад, «планета дитинства», «світ бажань – світ можливостей»);

- **акустичні (звукові) метафори** («крик», «поклик», «шепотіння»; наприклад, «поклик свіжості», колір яскравий, мов крик і ніжний, мов шепотіння»);

- **сенсорні метафори** (засновані на словах, що містять пряму або непряму оцінку смакових, дотикових та інших відчуттів: «смак», «аромоксамит», «запах», «дотик»; наприклад, «смак літа», «доторкнись до легенди»).

Алгоритм створення метафори [2, 19]:

1. Що? (Вибрати об'єкт).
2. Що робить? (Назвати дію об'єкта).

3. На що схоже? (Вибрати інший об'єкт, що робить таку ж дію, або має схожий вигляд).

4. Де? (Назвати місце, де переважно знаходиться перший об'єкт, або де відбувається його дія).

5. Пункт 4 + пункт 3 = метафора. (Прикметник з пункту 4 + іменник з пункту 3).

(Наприклад: «Що?» – дощ; «Що робить?» – крапає; «Як що?» – як сльози; «Де?» – в небі (небесні); метафора: «Дощ – небесні сльози»).

Приклади ізометафор (метафори, зображені за допомогою малюнка, фотографії, колажу, тощо) у соціальній рекламі [5]:



Фото 1. Коловорот в природі Фото («Недбале до природи – ставлення загроза життю людства»);



2. Міжнародна ліга проти расизму та антисемітизму



Фото 3. «Повідомте про насилля над дитиною»;



Фото 4. Міжнародний фонд захисту диких тварин («Уявіть, що це ваша дитина»)

Вчитель початкової школи може успішно використовувати рекламні метафори у навчально-виховній роботі з дітьми. Зокрема:

○ на уроках української (російської) мови та читання – для розвитку активного словника дитини та її образного мислення (наприклад, складання різних варіантів метафор за алгоритмом: *дощ – небесні сльози, хмарковий душ, гігієна природи*, тощо; створення загадок на основі метафор: «*Душ з хмарки починається – природа вмивається. Що це?*» і т. ін.);

○ на уроках природничо-математичного циклу (наприклад, використання та самостійне складання елементів *соціальної реклами*, пов'язаної з життєдіяльністю дитини: «*Я проти поганих звичок!*» і на екологічну тематику: «*Земля – наш рідний дім!*»; графічно-геометричне складання метафор (Рис. 1.) на основі математичного поняття «переріз множин», тощо);

○ для інтегрування уроків природничого і художньо-естетичного циклів (наприклад, малювання явищ природи з попереднім складанням казки та прослуховуванням музики на теми: «*Зимова казка*», «*Любов – джерело щастя*», «*Магія кольорів*», «*Смак літа*», «*Чудодійність посмішки*», тощо);

○ на уроках художньо-естетичного циклу (створення танців-пантомім: «*Планета дитинства*», «*Небесні сльози*», «*Тепло дружби*», «*Танок квітів*» і т.д.; міні-творів для ансамблю дитячих музичних інструментів: «*Голоси лісу*», «*Музика дощу*», «*Поклик моря*» і т. ін.).



Рис. 1. Графічно-геометричне складання метафори «Дощ – небесні сльози».

Шляхом складання метафор, а також елементарних рекламних повідомлень, ізометафор, символів і слоганів, з метою виховання та соціальної адаптації дітей, можна проводити рекламування:

- будь-якого навчального предмету;
- суспільно значущих ціннісних орієнтирів (на прикладах соціальної реклами);
- учнів, що мають низький авторитет у класі (наприклад, під час проведення конкурсу талантів), тощо.

Як висновок, зазначимо: образна мова реклами забезпечує діалогічність, елемент новизни, наявність позитивних емоційних асоціацій, проблемно-евристичну структуру створення бажаного образу об'єкту, поєднання, на перший погляд, несумісного в умовно-знакових та ігрових формах, максимальну інформативність у мінімальному повідомленні та має спільні риси з мистецтвом, завдяки чому наближається до культури. Всі вищеперераховані характеристики є необхідними для подачі інформації в процесі шкільного навчання та виховання. Отже, уміле оперування образно-творчими прийомами сучасних рекламних технологій, зокрема, володіння алгоритмом складання метафор різного типу, є шляхом підвищення компетентності вчителя початкових класів за умов доцільного професійно-педагогічного контексту та підпорядкування художньо-образних засобів логіці змістової основи навчально-виховного моменту.

У перспективі подальшого дослідження проблеми можуть стати питання застосування в сучасній педагогічній практиці початкової школи таких художньо-образних засобів специфічно-рекламного спрямування, як аналогія, порівняння, гіпербола, морфологічні ігри, тощо.

Література:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Гин С.И. Мир фантазии: Методическое пособие для учителя начальной школы //Библиотека учителя начальной школы. – 2-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2006. – 128 с.
3. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте: Учебно-методическое пособие. – В., 2004. – 124 с.
4. Удріс Н. Особливості функціонування соціальних інститутів реклами та мистецтва в сучасному суспільстві // Грані. - 2000. - № 6 (14). - С. 53-55.
5. Інтернет-джерело: <http://vk.com/bestad>

*Ольга Бурачевська,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г.*

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ

Процес формування естетичного смаку є одним із головних завдань сфери естетичного виховання. При цьому стрижнем естетично розвиненої особистості сучасні дослідники називають різне начало: естетичні потреби, естетичне ставлення, естетичні переживання, творчі здібності, взаємозв'язок сформованих естетичного ідеалу та смаку.

Головним пріоритетом сучасної української системи освіти є опора на національні культурні цінності, що становить підґрунтя для збереження духовної єдності та спадкоємності поколінь. До могутніх виховних засобів народної педагогіки, які спрямовані на формування естетично розвиненої особистості, варто віднести дитячий фольклор, рідну мову, народні ігри й іграшки, музичну, пісенну, хореографічну, художню народну творчість, національні звичаї, свята, обряди тощо. Виховання засобами фольклорних творів є одним з найважливіших напрямків особистісного становлення й формування ціннісних орієнтацій дітей. Важливість пізнання фольклору для сучасної людини, і особливо дитини, у ціннісному ядрі національної культури, бо саме у художніх образах, у системі мови, в жанровій визначеності явищ фольклору поєдналися та знайшли втілення духовні засади життя, морально-естетичний кодекс, продуктивний досвід обрядової діяльності, пов'язаної з працею, родинним побутом народу.

Метою статті є висвітлення основних підходів до вирішення проблеми розвитку естетичного смаку молодших школярів засобами фольклору.

Український народний фольклор – надзвичайно важлива складова частина культури нашого народу. Це система духовного життя народу, в якій відбиваються моральні, етичні та естетичні погляди і цінності людей. Українському фольклору властиві життєвість змісту, велика емоційна сила, яскрава образна виразність. Активне спілкування з народним мистецтвом дарує дітям насолоду, збагачує їх духовний світ, активізує і розвиває емоційну чутливість.

Проблеми виховання учнів засобами народного мистецтва традиційно займали вагомe місце в наукових дослідженнях провідних вітчизняних істориків, мистецтвознавців, фольклористів, педагогів. Серед них роботи В.Верховинця, О.Воропая, С.Грици, Ф.Колесси, Д.Леонтовича, М.Лисенка, О.Огієнка, Ю.Руденко, В.Скуратівського, О.Смоляка, К.Сосенка, М.Стельмаховича та ін. Сучасні педагоги надають великого значення використанню дитячого фольклору в навчанні та вихованні дітей. А.Іваницький розглядає фольклор як багатожанрову систему, що складається з прозових, речитативних, пісенних та ігрових творів. До дитячого фольклору він зараховує як творчість дітей, так і твори, що виконуються для дітей дорослими [3]. Цієї ж думки дотримується О.Смоляк. В своїх роботах він обґрунтовує думку, що український дитячий фольклор сформувався на теренах проживання автохтонного українського етносу і є віддзеркаленням способу музичного мислення нашого народу [5, 52-53].

Питання класифікації дитячого фольклору далеко не вивчене, бо коло творів, охоплених цим поняттям, широке і багатомірне не лише за тематикою та образною системою, а й за призначенням, способом і часом виконання. Кожен жанр має своє джерело походження, адже усі вони виникли в різні історичні періоди і проникли в дитячу словесність різними шляхами. Відповідно до вище згаданих чинників усі жанри дитячого фольклору умовно можна поділити на три групи:

- 1) тексти, створені дорослими для дітей;
- 2) твори, які перейшли у дитячий фольклор із загального фольклорного доробку;
- 3) твори, які виконують самі діти:

- а) обрядові («Прийшли щедрувати», «А ми просо сіяли», «Вийди, вийди, Іванку», «Ой ти, красна весно», «Іди, іди, дощику»);
- б) для забав («Печу, печу хлібчик», «Диби, диби»);
- в) сюжетні («Ходить гарбуз по городу», «Подояночка», «Два півники», «Повішу я колисочку», «Засвистали козаченьки»);
- г) жартівливі («Грицю, Грицю, до роботи», «А продай, бабусю, бичка», «Коза»);
- д) пісні для ігор («Іде, іде дід, дід», «Іди, іди, дощику», «Ой до нори, Мишко», «Два півники», «Гоп-гоп», «Гей ви, дітки чорнобриві»).

Фольклору властиві такі ознаки: анонімність (втрата авторства в процесі побутування, що водночас є і процесом колективного творення); варіативність (паралельне існування кількох варіантів одного і того ж фольклорного твору); імпровізаційність (співтворчість у процесі виконання, додавання або віднімання елементів фольклорного твору); усність (усна форма творення, побутування, синхронічна та діахронічна передача) [1, 10].

Проаналізувавши фольклорні жанри, професор О.Смоляк довів, що їм притаманний цілий ряд специфічних рис, які приваблюють молодшого школяра, а саме: невеличкий обсяг тексту; доступність змісту; захоплюючий сюжет; використання художньо-зображувальних засобів мови; барвистість; виразність; ритмічність; легкість для запам'ятовування; легкість для використання та відтворення; максимальна наближеність до життєвого досвіду учня [3, 52-53].

Дитячий фольклор та усна народна творчість (потішки, забавлянки, казки і т. ін.) несуть у собі особливу виховну цінність. Вони сприяють розвиткові пам'яті та уяви дітей, відшліфовують мову, роблять її поетичною і милозвучною. Крім того, їх засвоєння сприяє прилученню дітей до народних традицій, пізнанню ними джерел народної мудрості й багатства пращурів, вихованню любові до рідної землі і людей, які живуть на ній, прагнення утверджувати добро, правду, красу. Твори фольклору передають нагромаджений упродовж віків досвід іншим поколінням, прищеплюють соціально справедливі, гуманістичні принципи та норми життя, почуття патріотизму, любові до праці, природи, а також служать під час навчання в школі основою для формування творчості, естетичних почуттів, потреб, розвитку естетичних смаків.

Естетичний смак – це здатність людини до миттєвої оцінки дійсності, творів мистецтва крізь призму естетичних категорій і власного досвіду. Він спрямовується естетичним ідеалом людини та її потребами, виявляється в конкретних процесах естетичного сприймання і часто супроводжується інтуїтивним осяянням. Людина з розвинутим, сформованим естетичним смаком здатна самостійно орієнтуватися в мінливому світі художньо-естетичних цінностей, помічаючи серед них зародки нових тенденцій і явищ. Естетичний смак об'єктивізується не тільки в смакових оцінках (гарно, чудово, неповторно, розкішно і т.п.), а й в процесах вибору і відбору школярами фольклорних творів, яким вони віддають перевагу в конкретній ситуації.

В молодшому шкільному віці основою смаків є природна безпосередність сприйняття вражень від оточення, вся гама яких укладається у двомірну систему – «подобається» чи «не подобається», «гарне» чи «не гарне». Формування особи молодшого школяра, його творчих можливостей проявляється в розвитку самостійності, чітко виражених індивідуальних інтересах, творчій уяві, розвитку самосвідомості, прагненні до самоутвердження у сфері соціальної реальності, потребі створення власних планів своєї поведінки, самовихованні [4, 25]. Як свідчить педагогічний досвід, тільки в четвертому класі естетичні смаки дітей набувають свідомого вираження. Здобуваючи естетичні знання через враження, діти піднімаються до смаків дорослих через оцінки батьків, педагогів, екскурсоводів тощо [2, 24].

Художньо-естетична діяльність залежить від багатьох умов та ґрунтується на принципах, які визначають успішність роботи вчителя. Проаналізувавши праці вчених-педагогів, ми виокремили найважливіші педагогічні принципи організації такої діяльності. На нашу думку, це: принцип етнізації, доступності (або принцип посильних труднощів), принцип наступності, індивідуального підходу, наочності.

Нами обґрунтовані педагогічні умови ефективного використання творів дитячого фольклору в навчально-виховній роботі початкової школи. Першою педагогічною умовою стає створення атмосфери зацікавленості творами дитячого фольклору на основі комплексного

вивчення музичних та літературних фольклорних джерел. Друга педагогічна умова передбачає організацію навчально-виховного процесу на ігрових засадах (багато з українських народних ігор є наслідуванням вчинків, обрядів, процесів праці дорослих). Третя педагогічна умова ефективного використання творів дитячого фольклору в процесі художньо-естетичної діяльності – це стимулювання потреби творчої самореалізації молодших школярів у різних видах роботи, що дасть можливість забезпечити виконання дітьми багатофункціональних ролей (дитина-слухач, дитина-виконавець, дитина-співак, дитина-актор, дитина-творець).

В ході дослідження ми визначили методи та прийоми ефективного використання творів дитячого фольклору з метою розвитку естетичного смаку та розробили ряд творчих завдань на матеріалі дитячого фольклору для молодших школярів, які можна використовувати як на уроках в початковій школі, так і в позакласній роботі.

Для активізації мотивації та уваги учнів ми використовували **метод «дитячої радості»**. Нами були підібрані наступні музично-ігрові завдання:

1) пальчикові ігри – віршовані рядки, що ілюструються за допомогою ритмічних рухів рук, пальчиків. «Пальчикові» ігри допомагають дітям не тільки розвивати мовлення та інтелектуальні здібності, а й приносять задоволення, допомагають у хвилини плачу, стають у пригоді для створення ритму впродовж дня .

2) наступним завданням є музично-ритмічні хвилинки. Вони сприяють розвитку пізнавального інтересу, синтезують різноманітні види музичної діяльності, в ігровій формі вчать дітей культурі спілкування. Їх включення в урок музики дає змогу розвивати усі складові частини музикальності: почуття ритму (плескання, крокування, притупи, танцювальні рухи тощо), відчуття ладу (спів хоровий, сольний) та музично-слухові уявлення.

Цікавим для дітей є **метод інсценізації творів дитячого фольклору**. Різноманітність тематики, велика кількість героїв, засобів зображення, емоційність пісень, яскрава сюжетна лінія дають можливість використовувати їх як всебічний засіб виховання особистості. Особливо молодшим школярам подобається відтворювати яскраві образи жартівливих пісень. Тому наступним завданням є **сюжетні ігри** для молодших школярів. Беручи участь у фольклорних дійствах, учні продовжують процес навчання, передаючи досвід поколінь. Вчитель має розказати дітям, що у фольклорних дійствах саме діти зазвичай розпочинали всі важливі свята і виконували функцію зачинщиків, зазивал (з першим масляним млинцем діти скакали на кочерзі по городу, першими зустрічали край села Масляну, закликали весну тощо).

Для **формування почуття ритму** добре використати ритмізацію народних лічилоч, скоромовок; простукування ритму з промовлянням:

1 варіант

Сто/іть/ пі/вень/ на/ то/ку/

П П П І

У/ чер/во/нім/ чо/біт/ку./

П П П І

Бу/дем/ пів/ни/ка/ про/си/ти:/

П П П П

— Хо/ди/ жи/то/ мо/ло/ти/ти!/
П П П П

2 варіант

П І І І

Для **розвитку дикції** пропонуємо завдання типу:

а) проговорення скоромовки (лічилки) поступово прискорюючи та уповільнюючи темп;
б) проговорення скоромовки різними інтонаціями, з підвищенням, пониженням голосу, (наприклад, проговорити голосом бабусі, маленької дівчинки скоромовку «Бабин біб розцвів у дощ – буде бабі біб у борщ», голосно із повільним затиханням: «На полиці в коробіці півкороваю і паляниця»).

Підсумовуючи вищезазначене, викладемо основні методичні рекомендації вчителям початкової школи щодо використання творів дитячого фольклору:

1. Підбір фольклорного матеріалу для навчальної і виховної роботи з дітьми необхідно здійснювати з акцентом на музичний дитячий фольклор, який найбільш близький за естетичними запитами і смаками школярам.

2. Проводити в рамках шкільного уроку комплексне вивчення музичних та літературних фольклорних джерел з метою формування в учнів міцних асоціативних зв'язків між народною музикою, літературою і декоративно-прикладним мистецтвом.

3. Організовувати діяльність школярів на ігрових засадах, що значно підвищить інтерес та мотивацію учнів до навчання.

4. Вивчення учнями творів дитячого фольклору здійснювати з урахуванням особливостей молодшого шкільного віку на основі накопичення власного позитивного досвіду участі у різних видах музичної діяльності.

5. Залучати дітей до пошуку інформації та збору зразків народної музичної творчості (пісень, інструментальних мелодій, ігор, театралізованих фольклорних дійств).

6. Творчо та варіативно підходити до вибору методів та складання ігрових завдань з метою розвитку естетичного смаку школяра, враховуючи рівень знань, пізнавальну активність учнів, вікові та індивідуальні особливості дітей молодшого шкільного віку.

7. Під час навчально-виховної діяльності необхідно спрямовувати свою роботу до єдності, інтеграції всіх дисциплін естетичного циклу (музика, хореографія, образотворче мистецтво, література). Відомо, що народне мистецтво побутує в синкретичних формах, де, наприклад, музична інтонація, слово (або музика) і рух в танцях, іграх, театралізованих дійствах зливаються в єдине і нерозривне виразне ціле. Цими умовами повинна також обумовлюватися методика діяльності вчителя початкової школи.

8. Залучати до процесу музичного виховання школярів батьків та людей старшого покоління, які відіграють важливу роль у житті молодшого школяра.

Варто пам'ятати, що організація навчально-виховної діяльності засобами фольклору в освітніх закладах створює найкращі умови для виявлення та розвитку естетичного смаку, дає змогу відчувати насолоду від творчості. Сила емоційно-почуттєвого та ідейно-художнього впливу робить її одним із найефективніших педагогічних засобів формування ціннісних орієнтацій, зокрема створення умовної реальності, в якій дитина вчиться визначати і розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість життєвого шляху.

Література:

1. Губіак В. Виховання учнів на засадах народної творчості і фольклору // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 9-10.
2. Жам М.І., Легенький Ю.Г., Сікорський М.І. Українська народна естетика. – К.: ДАЛПУ. – 1996. – 225 с.
3. Іваницький А.І. Українська народна музична творчість. – К.: Музична Україна, 1990. – 336 с.
4. Калініна Л. Проблема формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях // Рідна школа. – 2008. – № 5. – С. 23-25.
5. Смоляк О.С., Мурій О.І., Стельмащук З.М. Народну творчість – у шкільну практику: [Естетичне виховання] // Початкова школа. – 1989. – № 3. – С. 52-53.

*Леся Чекоун,
Вінниця, Україна
студентка 3 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – докт. пед. наук, проф. Тарасенко Г.С.*

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД

В сучасних умовах становлення української державності, розвитку національної культури й освіти головним завданням навчання та виховання учнів загальноосвітніх шкіл є формування громадянина свідомого, креативного, здатного виконувати різні соціальні ролі. Становлення української державності, розбудова громадянського суспільства, інтеграція

України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на Людину, її духовну культуру. Закладена в сучасних державних документах (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України “Про освіту”) методологія освіти надає пріоритетності соціально розвиненій особистості, її життєвому самовизначенню, самореалізації, життєтворчості і, відповідно, апелює до сучасної особистісно зорієнтованої парадигми освіти. Потреби суспільства в самостійній, творчій, ініціативній особистості визначають нові параметри перебігу соціалізації, висувають підвищені вимоги до її суб’єкта щодо формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей, унаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду традиційних настанов у соціалізації та вихованні дітей і молоді.

Зміст навчально-виховного процесу визначає Закон України “Про освіту” та Національна доктрина розвитку освіти, які окреслюють стратегічні завдання відродження й розбудови національної системи освіти.

Метою є формування освіченої, творчої особистості, становлення та збереження її фізичного й морального здоров’я, залучення її до загальнокультурних і духовних цінностей через досягнення національної культури, успішну соціалізацію.

Проблема соціалізації особистості та її аспекти все більше привертає увагу суспільства, педагогів і науковців, а саме поняття “соціалізація” стало одним із провідних у соціології, соціальній педагогіці, соціальній психології, філософії та інших науках, що зумовлено необхідністю системного розгляду феномену розвитку людської особистості, особливо в нових соціально-економічних умовах, вивчення його особливостей і закономірностей [3, 4].

Термін “соціалізація” є складним та багатоаспектним. Дану дефініцію досліджували низка вчених, серед яких Г.Андреева, І.Зверева, А.Капська, Н.Лавриченко, Л.Лесохіна, М.Лукашевич, В.Москаленко, А.Мудрик, С.Савченко [3, 5].

Соціалізація – це процес “входження” особистості у суспільство. У психологічній літературі під цим поняттям розуміють процес перетворення дитини на повноцінну особистість, процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду у процесі спілкування та діяльності. Визнається, що соціалізація індивідуума відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і в умовах цілеспрямованого виховання [4, 7].

Соціалізація особистості нерозривно пов’язана з соціальним вихованням. Соціальне виховання – створення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій.

Соціальне виховання здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності: освіта, організація соціального досвіду людини, індивідуальна допомога їй. Освіта включає в себе систематичне навчання та самоосвіту.

Організація соціального досвіду здійснюється завдяки участі дитини у різних формалізованих та неформалізованих об’єднаннях (клас, гурток, дворова компанія однолітків, сусідство, референтна група тощо). Індивідуальна допомога – це свідома спроба інших осіб (батьків, вчителів, близьких, друзів тощо) допомогти дитині набути певних знань, навичок для задоволення власних потреб та потреб інших людей; в усвідомленні дитиною своїх цінностей та можливостей; в розвитку самосвідомості та самоствердженні, почутті приналежності до певної групи та соціуму [2, 29].

Провідним завданням соціального виховання в кожному суспільстві є створення оптимальних умов для найбільш повноцінного розвитку особистості. Завдяки організації виховання соціалізація, потребу в якій має кожна людина, охоплює всіх людей, створюючи можливості для розуміння та взаємодії між ними. Виховання озброює індивідів засобом задовольняти свої потреби найефективнішим способом – у співпраці з іншими, беручи до уваги звичаї та закони, виконуючи соціальні функції, що потрібні іншим. Соціальна організація виховання є одним з механізмів упорядкування суспільства [2, 81].

Кожне завдання виховання реалізується відповідними видами діяльності учня. Орієнтуючись на загальну мету виховання, педагог повинен одночасно вирішувати актуальні завдання різних напрямків виховання, використовуючи види діяльності, пов'язані з розвитком пізнавальної активності вихованця, вихованням у нього моральних якостей, розвитком художніх здібностей, залученням до продуктивної праці, формуванням фізичної досконалості.

Однією з умов організації діяльності є добір видів і форм особисто значимої діяльності. Учень повинен у ній задовольнити свої природні потреби самовираження, самоствердження, спілкування, пізнання, виявити себе як неповторну індивідуальність.

Другою важливою умовою є зміна в діяльності соціальної позиції учня, виконання нової соціальної ролі, яка дозволяє йому ствердити себе в цій діяльності. Особисте значення нової позиції і є тим важелем, за допомогою якого здійснюється перебудова намагань і мотивів особистості.

Створення умов, які надають учневі можливість здійснити вибір різних соціальних ролей, вільного переходу від однієї діяльності до іншої, забезпечує дійсну активність, самостійність вихованця; зміну його ставлень до оточуючого світу.

У процесі соціалізації бере участь все навколишнє індивіда: сім'я, однолітки в дитячих закладах, школі, засоби масової інформації і т. д. Для успішної соціалізації (становлення особистості), за Д.Смелзер, необхідна дія трьох факторів: очікування, зміни поведінки і прагнення відповідати цим очікуванням. Процес формування особистості, на його думку, відбувається за трьома різних стадіях: 1) наслідування і копіювання дітьми поведінки дорослих, 2) ігрової стадії, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання ролі 3) стадії групових ігор, на яких діти вчаться розуміти, що від них чекає ціла група людей [3, 35]. Багато соціологів стверджують, що процес соціалізації продовжується протягом усього життя людини, і стверджують, що соціалізація дорослих відрізняється від соціалізації дітей декількома моментами: соціалізація дорослих скоріше змінює зовнішню поведінку, у той час як соціалізація дітей формує ціннісні орієнтації.

Аналіз напрацьованого наукою дозволяє говорити про наявність щонайменше шести підходів у виробленні соціально-педагогічної характеристики проблеми соціалізації. Такими можна вважати такі підходи: соціологічний, психологічний, філософський, аксеологічний, середовищний та соціально-педагогічний підходи [1, 7]. Найбільше вдалим є аксеологічний підхід. На думку науковців що доводили його, ядром соціалізації особистості є цінності, які відіграють роль стратегічних орієнтирів у її становленні, розвитку і функціонуванні. Ціннісний підхід дозволяє розв'язувати проблему соціалізації особистості загалом, в умовах гармонізації її взаємодії з суспільством [3, 55].

У науковій літературі зустрічаються різні підходи до визначення поняття “цінності”, які можна звести до кількох груп: матеріальні цінності, духовні цінності, цінності як ідеали суспільної та особистої діяльності, цінності як специфічне явище свідомості тощо [1, 3].

Цінності завжди пов'язані з людськими потребами та інтересами у системі їх багатогранних суспільних відносин. Цінність виявляється в єдності об'єктивного і суб'єктивного, абсолютного і відносного. У спрощеному вигляді кожний індивід самостійно вирішує, що є цінністю, а що – ні. Все, що для людей цінніше і значуще, вписується в систему цінностей, яка є стрижнем їх світосприймання і поведінки.

Система цінностей особистості, активно впливає на вибір життєвих цінностей і зусилля особистості щодо їх досягнення. Крім того, у цьому процесі цінності виступають у якості внутрішньої життєвої “опори”, що додатково вказує на могутній потенціал аксіологічних орієнтирів.

Всі цінності сприймаються й усвідомлюються людиною в трьох аспектах:

6. в ідеальному вираженні – як система ідеалів;
7. у конкретному вербальному – у вигляді певних правил і норм;
8. у конкретному практичному – у вигляді набутих якостей, в їх практичному втіленні і реалізації через поведінку людини [1, 4].

Необхідно відзначити і те, що життєві цілі і цінності безпосереднім чином взаємопов'язані, а досягнення життєвих цілей, здійснення цінностей підсилює сенс життя і висуває нові перспективи. Фундаментально проблема виховних цінностей розроблялася Б.Т.Лихачовим, який проаналізував сутність і основних категорії “цінність”, виявив джерела і оригінальну класифікацію цінностей виховної системи. З погляду Б.Т.Лихачова, виховні цінності – це духовні і матеріальні феномени, що позитивно впливають на людину в силу суб'єктивно – об'єктивних суспільних умов, обставин, стосунків. Одним з важливих аспектів, що розшифровує сутність виховних цінностей, є наявність ідеалу особистості, сучасних уявлень про сутність і призначення людини, що обумовлює розвиток особистості. Виховні цінності в системі Б.Т.Лихачова являють собою такі якості, властивості, прагнення особистості, які мають багатий внутрішній потенціал і здатні за певних соціальних умов зробити людину щасливою і корисною для суспільства [4, 50].

Принциповою є ідея Б.Т.Лихачова про те, що виховні цінності “складають духовну основу, базисний духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу”. Природно, що це духовне ядро особистості виявляється в спрямованості і світогляді людини, у її знаннях, уміння і життєвій силі, яскраво виступаючи особистісною характеристикою в соціально обумовлених відносинах, діяльності і спілкуванні [4, 68].

Б.Т.Лихачов дійшов до висновку про наявність чотирьох основних інтегративних джерел виховних цінностей: генетичного, індивідуально-особистісного, природного, соціумного, соціально-космічного. Перше джерело включає такі феномени, як інстинкти, психічні процеси, енергетичні ресурси організму, і здатне, на його думку, продукувати виховні цінності свободи та життя, любові, дбайливості, колективізму, гідності, урівноваженості, волелюбності, впевненості в собі й ін.

Найважливіше базисне джерело – природа – породжує такі цінності, як людяність, відкритість, краса світу, замилювання, відповідальність. Головною цінністю соціуму, як одного з невичерпних аксіологічних джерел, є людина. Саме вона – природна і всеосяжна цінність, вона ж виступає творцем виховних цінностей. Правда, при цьому людина повинна бути духовною, мислячою, радіючою, люблячою, страждаючою і т. д., що дає їй підстави об'єктивно виступати як природний вихователь.

Соціум і, насамперед, люди продукують різного роду духовну продукцію: ідеї, знання, образи, що вливаються в духовно-ідейні інформаційні потоки. У них містяться виховні цінності державної ідеології, наукові, етичні, релігійні і естетичні цінності. Соціумне джерело дає імпульс розвитку матеріальних цінностей у силу самого факту свого реального існування і безпосереднього впливу на людину, що має велике значення в її житті. До матеріальних цінностей учений відносить умови буття, предмети (книжки, зошити, ручки й ін.), у тому числі призначені для творчої, ігрової, спортивної діяльності. Матеріальні предмети мають цінність, оскільки сприяють залученню в діяльність, спілкування, розвивають особистість в інтелектуальному, моральному, емоційному відношенні.

Космос також унікальне джерело цінностей, що створює основи для розвитку таких цінностей, як романтизм, мрія, цілеспрямованість, духовна велич людини, таємниця змісту і цілі людського життя. Наукове проникнення в область космосу ще більш звеличує людини.

Таким чином, Б.Т.Лихачов дійшов висновку про можливу розмаїтість основ, що живлять потенціал аксіологічних орієнтирів. Виявлено різні підходи до пояснення природи цінностей.

Цінності визначаються як значущість явищ, предметів реальної дійсності й культури з погляду відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальних спільнот, груп та окремої особи (В.Тугарінов, Б.Чагин, І.Попов, В.Квачахія та ін.) [1, 5]. Цінності відіграють важливу роль у формуванні особистості й виконують при цьому дві, на наш погляд, основні функції. Перша з них полягає в тому, що цінності виступають основою формування й розвитку ціннісних орієнтацій людини. Інша ж зводиться до того, що цінності мотивують діяльність і поведінку, оскільки орієнтація людини в світі й прагнення до мети теж обов'язково співвідносяться з цінностями, які належать до внутрішньої структури особи [1, 6].

Ціннісні орієнтації є важливим елементом духовної визначеності особи. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду довгостроковий план поведінки й діяльності. Якщо мотивація дає відповідь на питання чому людина діє певним чином, то ціннісні орієнтації висвітлюють те, заради чого вона діє, чому присвячує свою діяльність [5, 20].

Ціннісні орієнтації – це елементи внутрішньої структури особистості, які формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації.

Вони відділяють значуще для окремо взятої особистості від несуттєвого через сприйняття чи не сприйняття певних цінностей. Цінності ж, у свою чергу, усвідомлюються як певна основа для сенсу та мети життя, а також визначають засоби реалізації останніх. Ціннісні орієнтації проявляються і розкриваються через оцінювання себе, інших, життєвих обставин, через уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення в конфліктних ситуаціях та знаходити вихід у проблемних.

Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціалізації.

Для виявлення ціннісних орієнтацій молодших школярів нами було проведено мікродослідження. Ми опитали 20 дітей 2 класу ЗОШ № 4 м.Вінниці, застосувавши соціометричні методики вивчення цінностей щодо визначення ціннісних орієнтацій.

Соціометрична методика вивчення цінностей.

Коли ти виростеш ти будеш ...

- красиво одягатися
- багатим
- дуже розумним
- красивим
- підеш воювати
- завжди допомагати людям
- у тебе буде багато друзів.

Дітям пропонувалось вибрати те, що для них є найбільш значущим. Знаменно що діти вибрали переважно матеріальні цінності, що свідчить про вплив на їх вибір тих дорослих, які їх оточують. Значущим стає те ставлення, яке ґрунтується на внутрішніх потребах, прояви так званого дитячого максималізму і завищеною самооцінкою.

Обробка отриманих результатів показала, що найбільше діти хочуть бути розумними. Багатство та владу діти вибрали майже в однакових співвідношеннях. Найменше діти вибрали дружбу і альтруїзм. Це свідчить про те, що у дітей мало сформовані моральні поняття і якщо не звернути на це увагу вчителя то це все може обернутися до того що діти в майбутньому не зможуть робити добро просто так – безкорисливо. Тай саме поняття “дружба” буде формальним. Тому завдання вчителя полягає в тому щоб формувати і виховувати у дітей духовні цінності.

Отримані результати можна представити графічно:

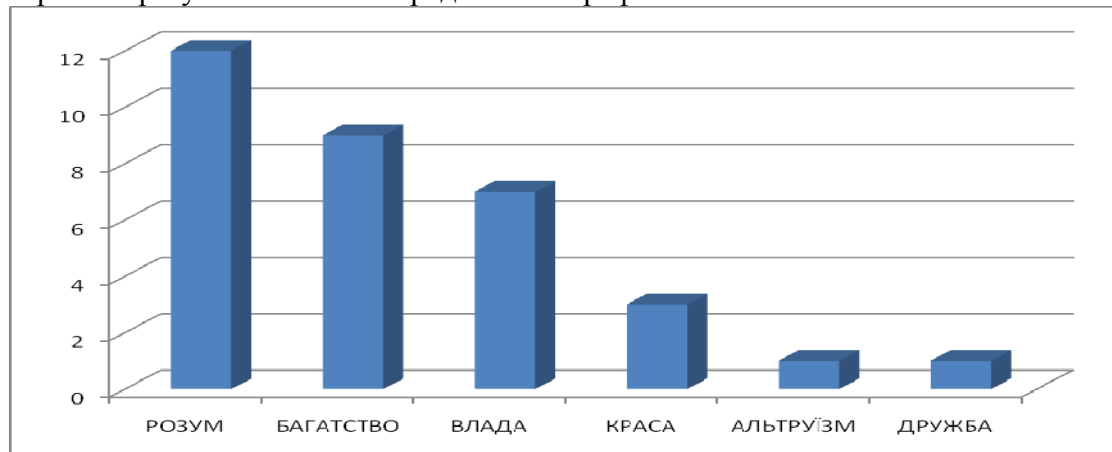


Рис 1. Ціннісні орієнтації молодших школярів (за результатами опитування учнів 2 класу)

Також для вивчення цінностей молодших школярів, їм пропонувалось уявити що вони спіймали золоту рибку, і вона може виконати 3 їхні бажання. Під час аналізу творчих робіт учнів було виявлено, що у дітей матеріальні потреби переважають духовні. Серед дитячих бажань були такі: сенсорні телефони, ноутбуки, ігрові приставки; духовні: щоб був мир у всьому світі, щоб всі були здорові, щоб батьки жили довго. Можна зробити висновок що у дітей відсутні теоретичні знання про моральні норми і завдання вчителя виправити це за допомогою морально-етичних бесід, виховуючих ситуацій та ін.

Отже, проаналізувавши теоретичний і емпіричний матеріал, ми можемо зробити висновки, що соціалізація молодших школярів залежить від цінностей. Про це свідчить аналіз наукової літератури, яка дає визначення дефініції “соціалізація” і експериментальні дослідження. Соціалізація трактується як процес засвоєння суспільних цінностей. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціалізації. Завдяки засвоєним цінностям дитина швидше адаптується в середовищі. Первинна соціалізація відбувається в сім’ї, де дитина засвоює перші правила і норми поведінки. Агентами соціалізації виступають також школа, референтна група, вулиця та ін. Утім успіх соціалізації залежить від гармонійних педагогічних впливів.

Школа вже протягом тривалого історичного часу є провідним чинником соціалізації особистості. Ефективність соціалізуючого впливу школи є результатом сукупності всіх сторін шкільного життя: формальних та неформальних. Останні включають атмосферу школи, міжособові стосунки учасників педагогічного процесу, домінуючі символи, стилі педагогічної діяльності, шляхи розв’язання конфліктів, дилем, кризових ситуацій, організаційну культуру тощо. При цьому, наприклад, у школі засвоюються не лише ті знання, які є метою уроку, не тільки правила і норми поведінки, які спеціально формуються в процесі навчання і виховання. Учень збагачує свій соціальний досвід і за рахунок того, що з точки зору педагога може здаватися “випадковим”. Тому важливим завданням сучасної школи є пошук нових педагогічних ідей для створення необхідних умов соціалізації школярів.

Література:

1. Алексенко Т. Роль національно-духовних цінностей у соціалізації особистості //Світ виховання. -2007. - № 6. - С. 5-8.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К: центр навчальної літератури, 2003. – 124 с.
3. Завгородня Н.М. Проблема соціалізації учнів у сучасній педагогічній теорії і практиці //Управління школою. – 2007. – Лютий (№ 6). – С. 3-8.
4. Борбич Н.В. Соціалізація особистості – необхідна умова виховання свідомого громадянина держави //Шкільний світ. – 2004. – Березень (№ 10). – С. 8-15.
5. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. навч.-метод. пос. - К.: ІЗМН, 1998. – 142 с.
6. Лукашевич М.П. Соціалізація людини: структура, функції та механізми реалізації //Шкільна бібліотека. – 2003. – № 5. – С. 14-23.
7. Малахова О.В. Соціалізація молодших школярів в умовах освітнього простору //Директор школи. – 2001. Вересень (№ 33). – С. 9-14.

*Тетяна Микичур,
Вінниця, Україна
студентка 3 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – докт. пед. наук, проф. Тарасенко Г.С.*

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ГУМАННО-ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Спілкування – це складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми і групами, в якому здійснюється обмін інформацією, сприйняття і розуміння партнера. Воно є двостороннім процесом, який можливий лише між живими істотами.

Спілкування двох індивідів, які є активними суб'єктами, передбачає налагодження спільної мовленнєвої діяльності, переважно діалогічного типу, активний обмін інформацією, взаємовплив. Його ефективність вимірюється тим, наскільки вдалось здійснити цей вплив. Це означає заміну самого типу взаємин, що склались між учасниками.

Розрізняють три стилі спілкування: авторитарний, демократичний та ліберальний. Вони характеризують не лише спілкування, а й манеру поведінки вчителя щодо своїх учнів, тип його влади, ставлення до роботи та інших. Авторитарний учитель, самочинно визначаючи спрямованість діяльності групи, вказує, хто з ким повинен працювати, як робити. Це гальмує ініціативу учнів. Педагог, що обрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня, і підключити всіх до активної участі в обговоренні роботи. Ліберальний учитель прагне не втручатись в життя колективу, легко підкоряючись часто-густо суперечливим впливам.

Початкова школа є вихідною ланкою освіти. Саме тому зміст і методика початкової освіти повинні забезпечувати психічний розвиток дитини, формування у школяра таких навчальних умінь, які дозволять без жодних труднощів продовжити свою освіту в середній ланці. Для освоєння учнями гуманістичних цінностей педагогу необхідно глибоке проникнення у психологічні та фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Як відомо у молодшого шкільному віці для дитини головною є потреба у спілкуванні з дорослим. У період, коли дитина знаходиться у школі, найбільше вона спілкується з вчителем та своїми однокласниками.

Потреба в спілкуванні носить соціальний характер. Саме в спілкуванні зі значущим дорослим відбувається становлення людської особистості, формування моральної сфери, світогляду. Спілкування з дорослим – рушійна сила психічного розвитку дитини. У процесі спілкування відбувається зародження нової мотивації й нової форми діяльності.

Спілкування служить соціалізації особистості, яка полягає, по-перше, у нагромадженні й засвоєнні знань про дійсність, по-друге, у формуванні вмінь, здатності й, по-третє, у процесі спілкування дитини з дорослими здійснюється процес виховання, тобто формування систем соціальних установок, норм, цінностей, одним словом – формування ціннісної орієнтації особистості. Виховання здійснюється в процесі спілкування й неможливе без нього.

Гуманно-особистісний підхід до дитини потребує нового осмислення вчителем таких базових понять освітнього процесу, як школа, виховання та освіта, розвиток, учитель, учень, урок. Урок – це ще одна сходинка до храму знань і умінь (Я.Корчак). У розумінні Ш.О.Амонашвілі „школа – це скелясті гори, тяжкі сходинки підйому, піднесення душі, котрі потребують сили волі, ретельності, відданості, вони „вчать керувати порядком із хаосу”. А носієм школи є вчитель, тобто вчитель і є школа, школа в ньому, а не поза ним” [5, 12].

В основі педагогічної думки основна увага зосереджувалася на необхідності гуманізації відносин між вчителем і учнями задля розвитку їх інтелектуальних здібностей і розумового самовдосконалення. Водночас відсутнє акцентування на процес формування гуманних взаємин за допомогою спілкування між вихованцями і механізм їх впровадження в педагогічну практику. В фундамент гуманно-особистісного підходу поклали свої здобутки М.Ф.Квінтіліан, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинський, Л.М.Толстой, А.С.Макаренко, Я.Корчак, В.О.Сухомлинський.

Гуманні стосунки на уроці і поза ним мають стверджувати людські чесноти кожної дитини – здібної і нездібної, красивої і некрасивої, попереджувати страх перед іншою людиною і покаранням. На уроці мають створюватись особистісно-орієнтовані доброзичливі стосунки, за яких діти не бояться висловити свою оцінку, навіть ту, що не збігається з думкою вчителя. Цим самим вони реалізують своє право самостійно мислити. Педагогічна мудрість вчителя, котрий обрав стиль справді гуманного, зверненого до особистості кожної дитини спілкування, у тому й полягає, щоб дитина ніколи не втратила віру свої сили, не відчувала, що в неї нічого не виходить. Гуманно-особистісний підхід до таких учнів полягає у створенні відповідних умов і застосуванні специфічних прийомів перевірки й оцінювання. Необхідно створити атмосферу максимальної доброзичливості.

Видатний педагог-гуманіст, В.О.Сухомлинський стверджував самоцінність дитячої особистості необхідність зосередження педагогічного процесу на потребах розвитку інтелектуальних, духовних, трудових, фізичних сил кожної дитини в активній діяльності, як індивідуальній, так і колективі, різних видах спілкування дитини і дорослого.

У педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського щодо спілкування у гуманно-особистісному підході у формуванні особистості молодшого школяра. В одній із „Ста порад учителю” він писав, „що людина найкраще виховується, тоді, коли вона виховує інших, турбується про інших людей. Наш педагогічний колектив прагне того, щоб уже в роки отрочтва кожний вихованець виявляв сердечну доброту про маленьку дитину” [8, 496]. Серед основних принципів, які пронизують теорію і практику В.О.Сухомлинського є принцип реалізації у вихованні особистості гуманістичної ідеї. Згідно з нею, найкращим, психологічно довершеним інструментом, який спрацьовує, викликає відгук дитячої душі, бажання стати кращим – це звернення педагога до серця й розуму дитини, а не намагання повчати, вказувати їй, розпоряджатись нею. За такої умови не лише відбувається вплив учителя на вихованця, а й поєднання їхніх прагнень, зусиль у спільну дію, виникає об’єднуючий мотив, який забезпечує гуманне спілкування вихователя і дитини, їх суб’єкт-суб’єкту взаємодію.

Педагог-гуманіст вважав важливим чинником становлення особистості дитини спілкування учнів та вчителя з природою. На його думку, світ природи – багатюще джерело емоцій, і саме завдяки безпосередній дії на відчуття природа впливає на розум, вона робить широким, ясним, світлим те віконце, крізь яке дитина дивиться на світ. Водночас, він наголошував, що „пізнання краси ушляхетнює дитини, вона стає красивою” [9, 280].

Вагомий внесок в теорію і практику нової системи виховання та освіти, заснованої на гуманно-особистісному підході, зробив Ш.О.Амонашвілі. За творами відомого педагога було складено десять заповідей гуманно-особистісного підходу. Перша заповідь пояснюється тим, що у гуманістичному суспільстві виховання може бути лише гуманістичним. Головним принципом такого виховання – повернути увагу дитини до виховного процесу, зробити її нашим добровільним помічником у своєму ж вихованні. Суть другої заповіді у тому, що спілкування – суть життя людей. Головний метод гуманістичного виховання – дати дитині радість спілкування з нами: радість спільного пізнання, спільної праці, відпочинку. Він вбачав, що найкраще дитина буде відкриватись, спілкуватись лише тоді, коли бачитиме, що вчитель гуманний. Ставиться до неї з повагою, розумінням, зможе вислухати його, допомогти. Педагог наполягає: Кожна дитина з’явилась на цей світ не випадково: вона народжується тому, що мала народитись. І найголовніша місія відводиться учителю, який має виконати свій обов’язок” [2, 113].

Під час педагогічної практики в СЗОШ № 29 в м.Вінниці ми опитали учнів 3-4 класів з метою з’ясування їхнього ставлення до вчителя. Крім того, діти виконали творче завдання (малюнок „Моя вчителька”). Аналіз результатів засвідчив, що учитель для дітей є ідеалом. Вони беруть з нього приклад. У відповідях учнів звучала думка про те, що вчитель „гарно спілкується з ними”, „гарно ставиться до них”, „відповідає на всі питання, які цікавлять учнів”. В оцінці Сергія М. (9 років) відповів, що вчитель для нього це „друг та порадник”, з ним завжди можна знайти спільну мову. Про те не всі учні позитивно відкликаються про свого учителя, приблизно 2% учнів відповіли, що вчитель лише кричить на них, при виставленні оцінок кричить на них.

Після цього діти отримали завдання – намалювати те, якою вони бачать вчительку і передати свої почуття за допомогою малюнка. Малюнок учениці Тетяни В. (9 років) приємно нас вразив. Учениця закарбувала у ньому свою щирю дитячу повагу до педагога. Відчувається доброзичлива увага дівчинки до наставниці. Тетяна В. зобразила свою вчительку теплими кольорами, з посмішкою – вона любить вчительку і захоплюється нею. Одяг педагога розфарбовано яскравими кольорами, це означає те, що вчитель завжди веселий та привітний. Деталі одягу змальовані до „дрібничок”.



Рис. 1. Моя вчителька. Робота учениці 3 класу Тетяни В.

Аналіз зібраного емпіричного матеріалу дозволяє сформулювати деякі педагогічні поради впровадження гуманно-особистісного підходу до молодших школярів у процес педагогічного спілкування:

1. Спілкуючись із дітьми щоденно на трьох-чотирьох уроках, учитель зобов'язаний знайти можливість, щоб кожна дитина змогла відповісти йому кілька разів, щоб вона отримала підтримку своїх зусиль, словом чи дотиком. Інакше поступово зростає недовірливість дитини до вчителя, народжується замкненість.

2. Необхідно спеціально продумувати, як розширювати і збільшувати взаємодію вчителя і учня. Найкраще робити на їх думку у процесі спілкування. Адже у спілкуванні можуть проявитись спільні інтереси, ідеї, захоплення. У таких випадках вчитель повинен бути дуже обережним, не пропустити жодної деталі. Адже спілкування – це розмова душ, це обмін почуттями, а вони загальні для всіх, певною мірою рівні як у дорослих, так і в дітей.

3. Вчителю варто пам'ятати про це, намагатись не допускати помилок у навчанні та вихованні дітей, будувати індивідуальний підхід до кожного учня, забезпечувати особистісний вплив на систему дитячого світовідношення у процесі спілкування. Лише гуманно-особистісний підхід учителя до вихованців уможливить ефективність освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.
2. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – М.: Универс, 1990. – 560 с.
4. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 2001. – 238 с.
5. Амонашвили Ш.О. Школа життя /Пер. з рос. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 170 с.
6. Балл Г.А. Психологические принципы современного гуманизма // Вопросы психологии. - 2009. - № 6. - С. 3-11.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Академия, 2007. - С. 75.
8. Сухомлинський В.О. Методика виховного процесу //Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – С. 495-497.
9. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 7-282.
10. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 446-472.
11. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // Вибрані твори: В 5 ти. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – С. 7-390.

*Людмила Гресько,
Вінниця, Україна,
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В КОНТЕКСТІ ЛІВОРУКОСТІ, ЛІВШОСТІ, АМБІДЕКСТРІЇ

В Національній доктрині розвитку освіти України визначається, що основним завданням нової школи України XXI століття є формування культурної, гармонійно розвиненої особистості, здатної реалізовувати свій інтелектуальний і особистісний потенціал [2]. Завдання школи полягає в тому, щоб надати дітям можливість пошуку своєї індивідуальності, розвитку особистості (М.Й.Боришевський, Н.В.Кузьміна, Н.І.Литвинова, Б.Ф.Ломов, В.Г.Панок, Н.А.Побірченко, Л.О.Хомич та ін.).

Проблема навчання дитини в школі традиційно вважається фахівцями однією з гострих проблем сучасної освіти. Це пов'язано, з одного боку, з тим, що умови навчання в школі висувають високі вимоги до учнів, а з іншого – з тим, що освіта виконує винятково важливі соціальні функції.

Особливого значення набувають дослідження, викликані необхідністю розробки стратегії диференційованого підходу щодо розвитку дітей з урахуванням їх віку, статі, індивідуальних особливостей. Відповідно, перехід до гуманістичної парадигми в освіті обумовлює необхідність обґрунтування психолого-педагогічних особливостей навчання не тільки праворуких, а й ліворуких дітей.

Сучасна педагогіка виділяє проблему навчання ліворуких дітей у школі як одну із серйозних і актуальних. Хоча останніми роками школа відмовилася від практики переучування ліворуких дітей, це не вирішує проблему. І не тільки тому, що педагогіки-практики зустрічаються з труднощами при навчанні ліворуких дітей (дзеркальне читання та письмо, дисграфія, порушення фонематичного сприйняття), а і тому, що існують діти з прихованим лівшеством, яке не має явних зовнішніх ознак, але виявляється в специфіці латеральної організації мозку.

За оцінками зарубіжних дослідників, лівшами є близько 10% дорослих, серед дітей шкільного віку цей відсоток значно вищий. Як результат впливу оточення, цей показник дещо знижується з віком. Т.А.Доброхотова та Н.А.Брагіна вказують, що частота ліворукості знаходиться в межах від 10% до 30% і спостерігається тенденція зростання кількості дітей цієї категорії у початковій школі. Тому важливого значення набувають питання, пов'язані із навчанням дітей-лівшів і ліворуких.

Вченими доведено, що ліворукість та лівшість не є безпосередніми чинниками шкільної дезадаптації. Такі діти, звісно ж, потребують спеціального підходу й уваги, особливо на початку навчання, адже воно вимагає від дитини тривалого напруження, викликає значну втому, висуває підвищені вимоги до особистісних якостей дитини. Новий колектив, незвичний режим роботи, нові стосунки, нові вимоги для будь-якої дитини є випробуванням, а тим більше для ліворукої, яка більш чутлива до емоційних переживань. Проблеми та труднощі в навчанні цієї категорії дітей підсилюються при некваліфікованому перенавчанні, відсутності адекватної допомоги і психологічного супроводу процесу навчання в масовій школі, адже дані про індивідуальний профіль асиметрії дитини у практичній роботі педагогами враховуються рідко. Однією з причин цього є недостатня психологічна підготовка вчителя до відповідної діяльності (Н.Ю.Максимова, О.Р.Мілютіна).

Отже, існує суперечність між потребою педагогічної практики у фахівців, які здатні ефективно навчати дітей цієї категорії адекватно їх індивідуально-психологічним

особливостям, і недостатньою теоретичною і практичною розробкою проблеми психолого-педагогічної підготовки таких фахівців.

Важливо підкреслити, що сучасні науковці розрізняють поняття “ліворукість” і “лівшість”. Під “лівшами” мають на увазі осіб із лівою (лівосторонньою), а під “правшами” – з правою перевагою показників функціональної асиметрії мозку. До категорії “діти-лівші” відносять також “побутових лівшів” – дітей, що використовують під час письма праву руку, а у виконанні побутових дій – ліву; до категорії амбідекстрів – тих, хто використовує обидві руки однаково та частіше має змішаний профіль асиметрії (Т.А.Доброхотова, Н.М.Брагіна). До категорії “ліворукі діти” відносять дітей, які при письмі та виконанні побутових дій активно використовують ліву руку.

У медичній енциклопедії та психологічному словнику В.І.Войтка “ліворукість” розглядається як переважне користування лівою рукою при виконанні різноманітних дій [1]. Це зовнішній прояв того, що з якихось причин права півкуля взяла на себе (тимчасово або назавжди) головну, провідну роль у забезпеченні довільних рухів людини.

Лівшість – це прояв стійкої, незмінної психофізіологічної характеристики, специфічного типу функціональної організації нервової системи (насамперед головного мозку) людини, що має кардинальні відмінності від такої у правшів, якщо ця лівшість – справжня, генетично задана.

Амбідекстрія (від лат. *ambo* – обидва, *dexter* – правий) – дворукість, однакова вправність обох рук. Як самостійний феномен зустрічається рідко. Частіше виникає внаслідок переучування ліворуких [1].

Вчені Н.Юдін та А.Муталімова вказують на морфологічні, психофізіологічні та емоційно-психологічні особливості ліворуких дітей [4]. ***Серед психофізіологічних особливостей ліворуких:***

➤ Погана зорово-рухова координація. Це може бути виражено в поганому почерку, в труднощах при змальовуванні різних графічних зображень.

➤ Різноманітні мовні порушення. Найчастіше проявляються в помилках при звуковому аналізі (за статистикою заїкається кожна третя ліворука дитина).

➤ Особливості просторового сприйняття. Це спотворення форм і пропорцій, дзеркальність рухів (письма), як правило погана зорова пам’ять.

➤ Складнощі концентрації і переключення уваги на фоні загальної слабкості.

До емоційно-психологічних особливостей ліворуких дітей вчені відносять: підвищену емоційну чутливість; ранимість; швидку втомлюваність, як наслідок цього – обмежену працездатність; високий рівень креативності; яскраво виражену здатність до оригінальної художньої творчості; дратівливість і образливість; схильність до різноманітних страхів (боязливість); низький рівень самоконтролю; понижений емоційний фон (переважання поганого настрою); конформність (схильність до пасивного сприйняття дійсності); сумлінність; боязкість; підвищений рівень тривожності; естетичну чутливість [4, 17].

Оскільки існують великі відмінності у стилях діяльності правопівкульних і лівопівкульних людей, до навчання і виховання ліворуких та праворуких дітей необхідно застосовувати різні підходи. У даному розрізі особливого значення набуває правильна та своєчасна діагностика ліво-, праворукості.

З метою виявлення ліворуких дітей, лівшів та амбідекстрів у середовищі молодших школярів, особливостей їхнього розвитку, а також рівня підготовленості вчителів до роботи із такими дітьми нами був проведений констатувальний експеримент, який складався з 3 етапів.

Перший етап констатувального експерименту передбачав вирішення таких завдань: з’ясування кількості ліворуких дітей, лівшів та амбідекстрів серед учнів двох класів; виявлення творчих нахилів ліворуких дітей; отримання інформації про переучування ліворуких дітей в дитинстві.

На основі проведеного нами анкетування нами зроблені такі висновки:

• інтереси в учнів досить різноманітні і найпоширенішими є спортивні, хореографічні та художні інтереси;

• деякі діти “отримали” свою ліворукість завдяки генам батьків, адже відомо, що вірогідність народження ліворукої дитини у батьків-лівшів складає 46%.

• деякі батьки і досі не знають – добре це чи погано, що їхня дитина ліворука. Вони не розуміють, що, перевчаючи дитину, завдають їй шкоди.

• всі ліворукі учні стверджують, що їхня ліворукість їм не заважає. Отже, міф батьків щодо “незручності” життя ліворукої дитини в соціумі – неправдивий.

• ставлення ровесників до ліворуких не є негативним.

На цьому ж етапі дослідження були проведені діагностичні методики на визначення ведучої півкулі, “лівшості”, “ліворукості”, “амбідекстрії” учнів (був продіагностований 4 клас).

Для діагностування ведучої півкулі учням були запропоновані такі завдання: переплести пальці рук; фіксувати погляд на олівці з наступним почерговим закриванням очей; імітувати позу Наполеона; імітувати оплески; провести пряму вертикальну риску, що розділяє чистий аркуш паперу навпіл; намалювати трикутник і квадрат спочатку лівою рукою, потім правою рукою; поставити довільну кількість паличок лівою рукою, а потім правою рукою; намалювати коло, завершивши його стрілкою; сидячи на стільці, покласти ногу на ногу; стоячи покрутитися в зручній бік; швидко моргнути одним оком. Для визначення ведучої руки (за методикою М.Князевої та В.Вільдавського) учням були запропоновані такі форми роботи: малювання; відкриття невеличкої коробочки; будівництво колодязя з сірників; гра у м'яча; вирізання ножицями по контуру; нанизування бісеру; виконання обертального руху під час відкручування і закручування кришечок на пляшках; розв'язування вузликів; будівництво споруди із кубиків.

Результати діагностики занесені до діаграми 1.

■ Правші

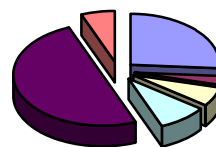
■ Лівші

□ Ліворукі

□ Амбідекстри

■ Праворукі діти, в яких деякі дії (менше 50% дослідницьких завдань) підпорядковані правій півкулі

■ Правші, які тяжіють до лівшості



Діаграма 1. Узагальнені результати діагностування на визначення “ліворукості”, “лівшості”, “амбідекстрії” серед учнів 4 класу

В результаті проведеного дослідження, виявлено, що серед 34 учнів:

50% – праворукі учні, в яких деякі дії (менше 50% дослідницьких завдань) підпорядковані правій півкулі, тобто у ході діагностування у цих учнів менша частина дій підпорядковувалась правій півкулі; 26% – правші, тобто це – ті учні, дії яких повністю підпорядковувались лівій півкулі головного мозку; 9% – амбідекстри, тобто ті учні, які при виконанні усіх дослідницьких завдань однаково добре володіли і правою, і лівою рукою; 6% – ліворукі, тобто це ті учні, у яких в ході виконання дослідницьких завдань усі дії лівої руки підпорядковувались правій півкулі; 6% – правші, які тяжіють до лівшості, тобто це учні, 50% і більше дій яких підпорядковувались правій півкулі; 3% – лівші, тобто це діти, в яких усі дії підпорядковані правій півкулі.

Під час діагностування провідної півкулі нами було виявлено, що дії лівшів дійсно керуються правою півкулею головного мозку. Переплетення пальців рук, фіксація погляду на олівці, імітація пози Наполеона, імітація оплесків і решта тестів дали підставу діагностувати, що провідною півкулею є права.

Діагностуючи провідну руку лівшів, ми помітили, що при виконанні усіх дій (відкривання невеличкої коробочки; будівництво колодязя із сірників; гра у м'яча; вирізання ножицями по контуру; нанизування бісеру; виконання обертального руху під час відкручування і закручування кришечок на пляшках; розв'язування вузликів; будівництво споруди із кубиків) такі

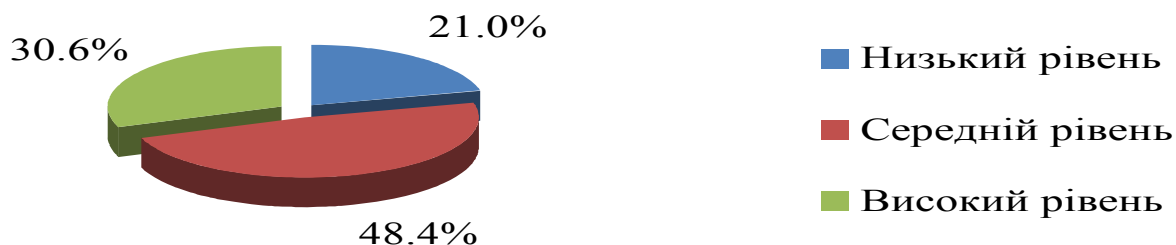
діти переважно користуються лівою рукою. Під час проведення методик на виявлення провідної ноги, вуха, ока нами було зазначено, що лівші використовували для виконання запропонованих нами завдань ліву ногу, ліве вухо і око.

На відміну від лівшів, у ліворуких учнів під час діагностування ведучої півкулі було виявлено неповне домінування правої півкулі. Під час проведення методики на виявлення провідної руки учні при виконанні усіх дев'яти завдань користувались лівою рукою, що свідчило про домінування лівої руки.

При діагностуванні провідної ноги, вуха, ока ліворуких учнів ми переконались в тому, що у них домінує права нога, праве око і вухо.

На *другому етапі* експерименту нами був визначений енергопотенціал півкуль головного мозку, визначені рівні розвитку логічного і образного мислення учнів перших класів, а також обчислений коефіцієнт кореляції між логічним і образним мисленням школярів.

Для визначення енергопотенціалу півкуль головного мозку ми скористалися методикою В.В.Клименко. Дослідження показало, що ліворукі учні мають переважно низький рівень енергопотенціалу лівої півкулі та високий і середній рівень енергопотенціалу правої. Див. діаграму 2.



Діаграма 2. Результати визначення загального енергопотенціалу півкуль головного мозку в учнів

На *третьому етапі* дослідження ми визначили наявний рівень готовності вчителів до навчання ліворуких дітей у сучасній початковій школі. Після проведення анкетування серед вчителів початкових класів ми виявили, що більшість вчителів (71,8%) на практиці виявляють консерватизм у використанні засобів педагогічної діяльності, віддають перевагу аналітичному, лінійному стилю викладу навчального матеріалу. Педагоги орієнтуються не на індивідуальні особливості учнів, а на задачу формування системи знань. Встановлено, що загальна психологічна готовність педагогів до роботи з дітьми-лівшами і ліворукими у 56,6% учителів знаходиться на малопродуктивному, а в 16,3% – репродуктивному рівнях сформованості, 72,9% випробуваних не розбираються в суті даної проблеми, не мають конкретних навичок виявлення таких учнів і організації уроку з урахуванням психофізіологічних особливостей даної категорії дітей, не мають професійного інтересу до проблеми лівшества.

Отримані дані підтвердили необхідність спеціальної підготовки педагогів до роботи з дітьми-лівшами і ліворукими. Тому серед психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективну організацію навчально-виховного процесу ліворуких учнів, ми виділили наступні:

1. Правильна і своєчасна діагностика ліворукості та лівшості учнів.
2. Врахування психофізіологічних особливостей розвитку, індивідуального профілю асиметрії таких дітей та використання педагогічно доцільних методів, прийомів і засобів навчання і виховання.
3. Надання адекватної допомоги (учням та їхнім батькам) і здійснення психолого-педагогічного супроводу процесу навчання в масовій школі, традиційно орієнтованій на праворуких учнів.
4. Одночасний розвиток енергопотенціалу правої і лівої півкуль головного мозку з метою збільшення використання резервів усього мозку та покращення розумової діяльності учнів.
5. Включення школярів цієї категорії у творчу діяльність з метою розвитку їхніх творчих здібностей.

Підсумовуючи усе вище сказане, зазначимо, що для підвищення ефективності навчання ліворуких дітей важливо якнайчастіше звертатися до можливостей правої півкулі. Для дітей-лівшів необхідні заняття з розвитку співдружності обох рук. Навчання дитини-шульги повинне будуватися на безпосередньому чуттєвому сприйнятті з опорою на рухи, музику, малювання, ліплення, практичні дії.

Література:

1. Войтко В.И. Психологический словарь. - К: Вища школа, 1982. - 215 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. - № 33. - 23 квітня 2002 р. - С. 4-6.
3. Туріщева Л.В. Дитина-лівша. Діагностика, корекція, підготовка до школи. – Х., 2010. – 192 с.
4. Юдин Н., Мугалимова А. О феномене леворукости // Школа и производство. - 2003. - № 4. - С. 17-19.

*Аліна Тарасюк,
Вінниця, Україна
студентка 3 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – докт. пед. наук, проф. Тарасенко Г.С.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ СЛОВОТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ТЕМИ ПРИРОДИ

Новий сучасний етап розвитку суспільства (інтеграція у Європу, інформатизація суспільства) зумовив зміну соціального замовлення, яке стоїть перед освітою. Суспільство постійно відчуває потребу в творчих особистостях, здібних активно діяти, не стандартно мислити, знаходити оригінальні рішення у будь-яких життєвих ситуаціях. В розвитку дитячої творчості важливе місце посідають мовленнєві творчі здібності. Адже мовлення акумулює життєдайну творчу енергію дитини, це стимул, засіб і показник її психічного і духовного розквіту, розквіту творчих здібностей, максимальної реалізації природних можливостей.

Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості підкреслюється у державних документах: «Національній доктрині розвитку освіти в Україні», законах «Про освіту», «Про мову» тощо. Аспект розвитку словотворчості молодших школярів, джерелом якої була краса природи обґрунтовувався такими видатними педагогами як В.Сухомлинським, Я.Коменським, К.Ушинським, С.Русовою. Проблема розвитку мовленнєвих творчих здібностей була предметом дослідження сучасних дослідників, зокрема А.Богущ, Н.Ветлугіної, Н.Гавриш, С.Жупанина, Н.Миропольської, Г.Тарасенко, О.Ушакової, В.Ягупкової та ін.

Проблема розвитку дитячої мовленнєвої творчості посідала особливе місце в науково-практичній діяльності В.Сухомлинського. За його визначенням, творчість це – «глибоко своєрідна сфера дитячого духовного життя, самовираження і самоутвердження, в якому яскраво виявляється індивідуальна самобутність кожної дитини» [4, 54]. Словесна творчість – це складний процес, який активізує розумову й психічну діяльність дитини. Під час цього процесу вчитель може побачити увесь внутрішній світ дитини, зазирнути в найпотаємніші куточки її душі, дізнатися про що вона думає та ще краще пізнати свого вихованця.

В.Сухомлинський розглядав природу як основне джерело розвитку словесної творчості дітей. За його переконаннями, саме у природі з її безмежним розмаїттям явищ, з невичерпною красою знаходиться джерело дитячої думки. Роботу над осягненням краси та багатства рідної мови педагог розпочинає із 6-річними дітьми у «Школі під блакитним небом». З перших днів навчання вчений радив проводити «подорожі» до джерел живого слова. Під час таких подорожей педагог прагнув, щоб «для дитини звучала музика слова, щоб його неповторні пахощі стали чимсь дорогим, рідним, близьким і зрозумілим для неї» [5, 1]. Основною метою таких уроків є навчити дітей думати. Досягти цього можна, тільки навчивши дітей спостерігати, дивуватися красі природи, радіти пізнанню, перетворювати думку у слово, творити казку. Краса

природи загострює сприймання, пробуджує творчу думку. Педагог прагнув до того, щоб діти зрозуміли і відчули як наочний образ можна передати словами. Оскільки дитина лише тоді розпочне створювати власні твори, коли зрозуміє забарвлення кожного слова, коли відчує емоційну насиченість та ідею яке втілює в собі рідне слово.

Важливою умовою формування словотворчих здібностей учнів є організація спілкування з природою. Учитель повинен розкрити учням світ природи насамперед як об'єкт безкорисливого людського споглядання. Споглядання природи є однією з яскравих форм вияву естетичного відношення, якій притаманний активний характер (М.Киященко, М.Лейзеров, І.Смольянінов, Л.Рубінштейн та ін.). На думку дослідників, споглядання природи – це «безпосереднє відчуття її предметності з точки зору краси, яке пройняте людською суб'єктивністю і всією людською свідомістю» [6, 47]. Великого значення у цьому процесі набуває чуттєве сприйняття природи. Відомий психолог Г.Люблінська вказує, що дитину слід спеціально вчити сприймати, інакше вона довго зберігатиме особливості, типові для малюків (неточність, синкретичність, злітність) [3, 139].

Педагог має розвивати у дітей уміння бачити природу, тобто цілеспрямовано спостерігати. Адже відомо, що дивитися – це не означає бачити. «Уміння бачити, уміння помічати те, що на перший погляд, не відрізняється чимось особливим – це образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила думки» – відзначає В. Сухомлинський [7, 178].

Під час організації спостережень, учитель повинен забезпечити належну культуру сенсорного сприймання дітьми природи, від чого значною мірою залежатиме глибина та інтенсивність її естетичного освоєння. Потрібно вчити учнів відчувати природу всіма органами чуття, чому сприятиме активізація усіх репрезентативних систем учнів в ході проведення спостереження. С Ковальов, визначає репрезентативні системи як «індивідуальні моделі сприйняття і прийняття того, що передають нам наші органи чуття». Вчені виокремлюють п'ять основних способів, за допомогою яких люди пізнають навколишній світ: зір, слух, відчуття, смак і запах [2, 28].

З метою визначення провідних репрезентативних систем, якими користуються учні під час сприйняття природи, нами було проведено дослідження в якому приймали участь учні третього класу. Діти відповідали на запитання, які стосувалися 4 основних способів кодування сприйнятої інформації, якими вони користуються для репрезентації власного досвіду (колір, слух, запах, і смак). В результаті аналізу відповідей учнів, нами було визначено, що в учнів даного класу найбільш розвинутий візуальний та аудіальний способи сприйняття навколишньої природи. Так, на запитання «Якого кольору зима?» діти дали такі відповіді: білого, блакитного, яскраво-синього, сіруватого відтінку блакитного, срібного. А на прохання назвати звуки осені, діти відповідали: шелестіння листя на деревах, звук дощучу, курликання птахів, які відлітають в теплі краї, шарудіння опалого листя, крапання дощучу, свист вітру. Таким чином, основне завдання, яке стоїть перед учителем під час організації сприймання дітьми природи – забезпечити належну гостроту колірною зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних та смакових відчуттів.

Разом з тим вчителю слід пам'ятати, що сенсорне пізнання природи не вирішує усіх проблем її естетичного освоєння. Педагогу слід підносити дитяче сприймання на належний емоційно-образний рівень, тобто залучувати учнів до милування природою. Це означає «зробити її предметом захоплення та уваги, відчути її особливе духовне призначення» [9, 13]. Милування обов'язково передбачає момент естетичного оцінювання природи, розуміння цінності її об'єктів та явищ з точки зору неповторності їх краси та унікальності. Цьому сприяє позиція самого вихователя, вираження його ставлення до краси та багатства природи за допомогою емоційно виразного та яскравого живого слова. Це сприятиме і відповідній реакції учнів. У них також з'явиться бажання висловити своє ставлення, прийняти участь у словотворчому процесі.

Так, після проведеного нами уроку-милування у зимовому садку учні 3-го класу ЗОШ № 23 м.Вінниці писали твір «Зимовий сад», у якому висловлювали своє враження від побаченого. Наприклад, Катруся Р. написала такий твір: «*Білокоса чарівниця зима примчала на білому коні у*

сад. Торкнулася чарівною паличкою верхівок дерев і заіскрилися на них білі пишині сукні. З неба падають маленькі зірочки-сніжинки. Це так гарно!». А ось приклад твору, який Сергійко Н. написав на основі так званого «кімнатного досвіду», адже на уроці милування на був з причини хвороби: *«Зима – цікава пора року. В саду холодно і багато снігу. Визимку найкращі канікули. В цю пору року діти грають в сніжки, ліплять снігову бабу, катаються на санях, ковзанах, на лижах»*. Порівнюючи ці два твори, ми бачимо, наскільки безпосередньо, яскраво та емоційно передані враження Катрусєю Р. Учениця вдало використала метафори, образні порівняння, висловила своє особисте ставлення до побаченого. А в другому творі передане переважно пізнавально-утилітарне ставлення до природи. Хлопчик цікавиться зимовими розвагами, але власне до зимової краси і своєрідності йому немає діла.

На наступному етапі дослідження ми ускладнили завдання і попросили дітей скласти «словничок зими» і дали опорні слова: сніжинка, бурулька, іній. Знаменно, що лише 24% опитаних школярів змогли образно і ємко інтерпретувати дані слова у контексті власного емоційно-чуттєвого досвіду і створили адекватні метафори (з опорою на іменники). Наприклад: сніжинка – зимова зірочка, холодна пушинка, біла мушка; бурулька – крижана морквинка, льодяна торочка, плакса; іній – зимовий одяг дерев; снігова муфточка, білі голочки та ін. 32% дітей вдалися до розширеного опису зимових об'єктів і явищ, підшуковуючи відповідні прикметники і дієслова (наприклад: сніжинка – біла, холодна, має шість променів, падає з неба на землю). Більше третини дітей (36%) завдання виконали достатньо формально, оскільки називали лише якусь одну ознаку пропонованого об'єкту (наприклад: сніжинка – летить, бурулька – мокра, іній – білий). Отже, можна зробити висновок, що справжня дитяча творчість виникає лише в результаті співпереживання з природою, діалогу, єдності з нею, які обов'язково передбачають естетично-образну оцінку, яка народжується на основі самодостатнього милування довкіллям.

Аналізуючи досвід попередніх досліджень і результати емпіричного дослідження, можемо сформулювати поради щодо організації дитячої словотворчості на теми природи. Така робота повинна відбуватись у дружній невимушеній атмосфері, в якій діти зможуть вільно виражати власні почуття та враження. Вчитель та діти мають бути відкритими до пошуку та експерименту. Така атмосфера складається із зацікавленого, неформального ставлення педагога до процесу творчості, побудованого на рівноправному партнерському спілкуванні дорослого та дітей. Це виявляється в довірливому ставленні до дитини, урахування її індивідуальних можливостей, забезпечення їй на цій основі відчуття психологічної захищеності, успіху в різних видах словотворчої діяльності. Педагог повинен створити позитивний психоенергетичний простір, який буде сприятливий для духу творчості. Адже для творчого польоту душа мусить бути вільною, незалежно від того, який мистецький досвід творця [1, 327].

Значна роль у розвитку словесної творчості відводиться цілеспрямованому керуванню творчим процесом дітей. Одним із шляхів реалізації такої роботи є знаходження різноманітних прийомів активізації словотворчості дітей. Так, Г.Тарасенко та О.Прушківська визначили ряд прийомів. Прийом *«знайди образ»* ґрунтується на системі завдань в основі яких лежить чуттєвий досвід учнів. В ході виконання таких завдань діти вчаться влучно визначити суть природнього об'єкта через образ-асоціацію, що дає дітям змогу знайти та оцінити естетичну своєрідність природи та зрозуміти образне значення цієї своєрідності. В основі прийому *«згадай своє перше почуття»* лежить аналіз раніше пережитих почуттів від спілкування з природою, згадуючи які діти знову наближаються до найперших емоційних вражень від зустрічей з природою. Використання у словотворчій роботі учнів прийому *«вияви співчуття»* наближує їх до стану співчуття природі, робить їх чуйнішими, справедливішими, лагіднішими. Досить плідним у виховному значенні є прийом *«стань на його місці»*, суть якого полягає в ототожненні дітьми себе з довкіллям. Створюючи своєрідні монологи природи учні звертають увагу на об'єкти природи, які набули тривожного екологічного статусу та від їхнього імені виражають занепокоєння. Прийом *«тренуй фантазію»* ґрунтується на складанні казок на основі зіставлення несумісних, на перший погляд об'єктів. Наприклад, «Троянда – слон», «Листопад – комп'ютер».

Таким чином руйнується стереотипність дитячої фантазії. Найбільшим складним і вишуканим видом словотворчості є віршування, яке лежить в основі прийому «*стань поетом*». Учні добирають риму до слів, складають невеличкі віршики та пісні про природу. Автори даного прийому, підкреслюють важливість оцінювання даного виду словотворчої діяльності вчителем, який повинен обережно оцінювати учнів, підтримувати їх спроби, щоб не заглушити бажання поетизувати [10].

Наведена система прийомів активізує емоційно-образне осмислення дітьми чуттєвих вражень, підсилює естетичну реакцію на об'єкти навколишнього, вдало екологізує дитячий світогляд.

Педагог, плануючи словотворчу роботу учнів, повинен ставити перед собою мету – розкрити творчий потенціал кожного учня. Не слід прагнути до надвисоких результатів, оскільки є «небезпека занурення у технічний бік проблеми та нівелювання індивідуальних якостей мовлення кожної дитини» [1, 326]. Учитель повинен пам'ятати, що кожна дитина має свій особливий рівень природний здібностей до мовленнєвої творчої діяльності. Завданням вихователя є зберегти індивідуальність кожного вихованця та допомогти їй розкритися через словотворчість.

В ході організації спілкування учнів з природою, проведення на цій основі словотворчої роботи вчитель формує у дітей не лише естетичне ставлення до довкілля, а й сприяє становленню екологічного світогляду. Розкриття учням естетичної виразності природних об'єктів та явищ, їх цінності для людини сприяє розумінню учнями значущості природи в житті суспільства. Орієнтуючи дітей на небуденне, антиутопічне ставлення до природи, педагог звільняє дитячу свідомість від жорстокого поводження з об'єктами і мешканцями довкілля. Формуючи високу культуру почуттів, безкорисливість по відношенню до навколишньої дійсності, педагог формує екологічний світогляд учнів, що сприяє гармонізації стосунків дитини з природою, піднесення їх на високий духовний рівень. Оскільки, «екологічний світогляд віддзеркалює рівень усвідомленого духовно-матеріального освоєння природи, яке олюдноє кожний її феномен» [8, 17].

Досить вагомою умовою ефективності словотворчої діяльності учнів є творча особистість педагога. Адже особистий приклад учителя є найкращим стимулом для дітей у покращенні власної роботи. Разом з дітьми педагог творить, разом з ними удосконалює свої професійні мовленнєві уміння. Крім того, необхідним є позитивне зацікавлене ставлення педагога до дитячої словесної творчості, сприймання її як цінності, естетичної, соціальної, особистісної.

Отже, ефективність організації словотворчості молодших школярів на теми природи залежить від низки умов, яких повинен дотримуватись педагог. Перш за все, це організація безпосереднього спілкування учнів з природою на основі належної коректури сенсорного сприймання; залучення учнів до милування природою; створення невимушеної дружньої атмосфери словотворчої діяльності; використання різноманітних прийомів активізації словотворчої роботи; врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей щодо рівня володіння мовою та словотворчих здібностей; екологічна спрямованість гармонізації стосунків з природою; самовдосконалення творчої особистості педагога. Врахування вчителями визначених нами умов дасть змогу покращати організацію процесу словотворчості та сформувати творчу особистість дитини.

Література:

1. Єзерницький Л.Й., Ренке С.С. Шляхи та методи розвитку мовленнєвих творчих здібностей //Збірник наукових праць К-ПНУ ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – Випуск 8. – С. 320-329.
2. Ковалев С.В. Основы нейролингвистического программирования: Учебное пособие. - М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. - 160 с.
3. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М., 1977. – 224 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5-т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
5. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. - 1965. - № 5. – С. 1-10.
6. Смольянинов И.Ф. Природа в системэ эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.

7. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978 – 376 с.
8. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Методологічний аспект. – Вінниця, 1997. – 112 с.
9. Тарасенко Г.С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи: Посібник для вчителя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 144 с.
10. Тарасенко Г., Прушківська О. Любов помножити на творчість // Початкова школа. – 1999. – № 9. – С. 18-21.

*Тетяна Кінзерська,
Вінниця, Україна,
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. філол. наук, проф. Литовченко В.М.*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ РІДНОЇ МОВИ У ШКОЛІ ПЕРШОГО СТУПЕНЯ

Сучасність висуває серйозні проблеми розвитку й удосконалення освіти. Від якості, глибини та обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить прогрес нашого суспільства.

Особливо це стосується школи першого ступеня, адже саме в молодших класах в учнів формуються основні інтелектуальні уміння, розвиваються пізнавальні сили і здібності, змінюються їх уміння й навички самостійно засвоювати та осмислювати навчальний матеріал. Розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності молодших школярів залежить від ефективності розвитку їх пізнавальних інтересів.

У навчальному процесі пізнавальний інтерес виступає, з одного боку, як мотив навчання, а з другого, – як умова успішного навчання. Інтерес – це особливість людини, що виявляється в її спрямованості на певні об'єкти, в прагненні пізнати їх, оволодіти ними.

Забезпечити цілеспрямовану навчальну діяльність учнів, підтримати інтерес до матеріалу, зосередити увагу на виконанні окремих дій, перешкодити втомлюваності від важкої для дітей інтелектуальної роботи допомагає включення у навчальний процес, поряд з іншими методами, дидактичних ігор та ігрових завдань.

Дидактичні ігри стали предметом особливої уваги в працях А.Макаренка, В.Сухомлинського, А.Сікорського, Б.Блонського, С.Рубінштейна (формування уяви); Л.Виготського, О.Леонтьєва, Р.Жуковської, Д.Менджерницької, О.Усової, Л.Артемової, О.Запорожця, Л.Венгер, Д.Ельконіна (вплив на розумовий розвиток); О.Савченко, З.Богуславської, А.Сорокіної, Г.Щукіної, С.Шамової (засоби активізації навчальної діяльності).

Усі дослідники однакові в тому, що для молодших школярів один з головних мотивів навчання – прагнення до активної участі (колективної чи індивідуальної) у корисній діяльності класу, завдяки якій вони утверджують себе на певному соціальному ступені становлення свого маленького колективу.

Дидактичні ігри відповідають природним потребам молодших школярів, оскільки поєднують у собі елементи навчання, прикладної, репродуктивної та творчої діяльності, що дає змогу розвивати емоційну сферу дитини, її пізнавальні інтереси, інтелектуальні та духовні потреби. Уміле використання ігор підвищує навчальну активність учнів, інтенсивність мислення, пам'яті та уяви. Значна кількість досліджень пов'язана з різними аспектами поліпшення ефективності навчання за допомогою окремих видів ігор або їх комплексів (Л.Артемова, А.Вербицький, П.Підкасистий, О.Янковська).

Ігрова діяльність – природний її вид, властивий учням молодшого шкільного віку. Педагогічне значення гри полягає в тому, що в ній формується індивід як суб'єкт діяльності [1]. Гра викликає напруження емоційних і розумових сил вихованців, передбачає прийняття

оптимального рішення, миттєвої реакції на навчальне завдання. Відчуття рівності, атмосфера захопленості і радості, невичерпний інтерес до ігрового завдання дають дітям можливість подолати скутість, виявити кмітливість. Знання, набуті розумовими зусиллями, значно міцніші, ніж одержані в готовому вигляді. Специфіка гри в тому, що діти отримують задоволення при напруженій пізнавальній діяльності і максимально засвоюють запропонований матеріал. Сучасний урок мови неможливий без значних розумових дій, він вимагає від учнів максимальної концентрації уваги і напруження психічних процесів (мислення, уяви, пам'яті, мовлення) [2]. Застосування ігор дозволяє зберегти інтерес до навчального матеріалу і високу працездатність вихованців у ході уроку.

Дитина молодшого шкільного віку хоче грати, вона грає всім і пізнає навколишній світ насамперед і найлегше в грі, грою. Вона грає і *словом*, і *в слові*. Саме на грі словом дитина вчиться тонкощів рідної мови, засвоює те, що філологи називають «духом мови».

Різноманітні лінгвістичні ігри та цікаві вправи саме й дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мовлення учнів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал.

Тому наповнення уроків з рідної мови ігровими елементами, мовними іграми, включення ігрових технологій у позакласні заняття є вкрай необхідними. Розв'язування цікавих завдань з мови не тільки вимагає від школяра кмітливості, гнучкості розуму, але й змушує повторювати вивчене, заглядати у словник, в додаткову літературу. Все це, безумовно, збуджує інтерес до мови, сприяє збагаченню лексичного запасу, запам'ятовуванню норм і правил літературної вимови та письма.

Разом з тим, у процесі навчальної гри створюється певна мовленнєва ситуація, яка повторюється кілька разів, але щоразу у новому варіанті. Мовленнєві засоби підкріплюються жестами, мімікою, пластикою тіла, що сприяє розвиткові виразності мовлення школярів. Тому гру можна розглядати як навчально-мовленнєву ситуацію, при розв'язанні якої діти набувають позитивний досвід мовленнєвого спілкування. Як справедливо зазначає І.Лапшина, дидактична гра є не тільки навчальним прийомом, але й може слугувати формою організації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках мови [3, 88].

Молодший шкільний вік – період високої пізнавальної активності. Тому необхідно створювати на уроках рідної мови таке середовище, яке б найбільш ефективно організовувало і правильно спрямовувало пізнавальну активність учнів. Таким середовищем найчастіше виступають дидактичні ігри.

На думку О.Савченко, у структурі уроку місце гри, її тривалість визначаються завданнями уроку і змістом самої гри [4]. Оптимальними способами використання ігрової діяльності в системі уроків є наступні:

- весь урок будується як сюжетно-рольова гра (наприклад, «відвідування» учнями уроків граматики у лісовій школі, виконання завдань мудрої Сови);
- під час уроку як його структурний елемент;
- під час уроку кілька разів створюються ігрові ситуації (за допомогою казкового персонажа, іграшки тощо).

У практиці початкової школи більшого поширення набули короткочасні ігрові ситуації різної тривалості, які застосовуються на всіх етапах уроку рідної мови

Лінгвістичні ігри відзначаються великою різноманітністю щодо їх змісту, форми і способів проведення, рівня розумової діяльності дітей тощо. Так, за кількістю учасників ігри поділяються на фронтальні, групові, парні, індивідуальні, за складністю розумових дій – на розпізнавання мовних явищ, репродуктивні, репродуктивно-варіативні, творчі, за формою проведення – на ігри-вправи, комунікативні ігри, ігри-драматизації, пізнавальні завдання в ігровій формі.

За змістом лінгвістичні ігри поділяють на **мовні** й **мовленнєві**.

Мовні ігри забезпечують лінгвістичну (мовно-теоретичну) змістову лінію навчання рідної мови і спрямовані на засвоєння школярами елементарних, але при цьому науково

правильних знань про мову, елементи її системи, набуття на основі цих знань практичних умінь, які на наступних етапах мовної освіти не повинні вступати у суперечність з новими, глибшими й ширшими, відомостями про мову. Застосування мовних ігор – реальний шлях уникнення одноманітності, шаблону і схематизму в роботі над словом, позбавлення учнів необхідності нудно зубрити визначення, правила й винятки [6]. Разом з тим, потрібно наголосити, що використання мовних ігор ставить за мету не розважати, а навчати школярів, збагачувати їх знаннями в обстановці розкутості, задоволення і радості. Ігри не повинні знижувати рівень навчальної роботи, а, навпаки, нести мовознавчу інформацію. Учитель повинен добирати для них науково обґрунтовані мовні факти.

Немає жодної теми початкового шкільного курсу мови, під час вивчення якої не можна було б використати цікаві мовні ігри.

Наприклад, під час вивчення слів-омонімів доречно провести гру «Слова-близнята».

- Відгадайте, що це за слова?
Це слово три значення має:
то двері воно відчиняє,
то тягнеться ніжно до мами,
то букви випишує вправно.
- Складіть речення зі словами *ручка* в різних значеннях. Запишіть їх.
- Назвіть ще приклади слів-близнюків. Чому ми їх так називаємо?

(Слова для довідок: *лисички, коса, замок, гребінець, мул*).

З метою закріплення правильної вимови звуків можна провести гру «Хто найуважніший?».

Зачитується уривок казки, в якому окремі слова вимовляються з помилками. Діти плескають у долоні, почувши помилку, потім виправляють її.

Було в одного царя три тини – два розумних, а третій дурень. От прийшли вони до батька до твого та й просять, щоб він пустив їх поїздити по цвіту, подивитися на інші барства. Батько вислухав їх і каже: «Вибирайте собі коней з сабунів, яких завгодно, та їзте...».

Після опрацювання поняття про синоніми й антоніми доречно провести гру «Кордон».

Прочитайте слова та проведіть між ними риску-кордон.

Матеріал для гри: *хороший, охайний, чесний, злий, жадібний, брехливий*.

Основною змістовою лінією навчання рідної мови є комунікативна, яка передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, вироблення умінь користуватися мовою як засобом спілкування у різноманітних ситуаціях. Допомогти учителеві удосконалити вміння і навички українського мовлення, систематично поповнювати лексичний запас учнів, формувати вміння зв'язно висловлювати думки в процесі говоріння і на письмі можуть мовленнєві ігри. Вони мають на меті сформувати умінь дітей логічно, послідовно, граматично правильно й стилістично доречно висловлювати власні думки, переказувати літературні твори тощо. Оскільки мовленнєві навички у цей віковий період розвинені ще недостатньо, то мовленнєві ігри передусім покликані спонукати дітей до активної мовленнєвої діяльності [5].

Розглянемо приклади окремих мовленнєвих ігор, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення.

Гра «Листоноша».

У твої руки потрапила вітальна листівка. Але всі речення переплутались. Допоможи листоноші відтворити текст.

- 1) Я хочу, щоб ти ніколи не хворіла, щоб завжди залишалась гарною і привітною.
- 2) Дорога матусю!
- 3) Твоя дочка Яринка.
- 4) Обіцяю завжди допомагати.
- 5) Цілую й обіймаю.
- 6) Вітаю зі святом 8 Березня.
- 7) Бажаю щастя, здоров'я, успіхів, достатку.

Гра «Кому це?».

На дошці зображення Буратіно, зайчика, їжачка, білочки. На іграшковій вантажівці пакети, в яких гостинці, що їх Буратіно приготував для звірят. Але він не знає, як їх краще

подарувати. Допомогти Буратіно мають діти: потрібно визначити, для кого цей подарунок, і спробувати його найкраще описати. Виграє той, хто складе найкращий, найцікавіший опис. Наприклад, доставши з пакета морквинку:

- *Кому це?*

- *Візьми, зайчику, морквину. Глянь, яка вона велика, оранжева, а на смак солодка, соковита. Хрумтить на зубах. Гризи, сіренький! Смачного тобі!*

Або гра «У лісовому магазині».

Учням роздають маски ведмедя, білки, лисички.

Ситуація: Ведмідь працює продавцем у лісовому магазині. Спочатку приходять білочка, купує горішки. Потім приходять лисичка і купує сметану.

Як вони мають звертатись до продавця? Як дякуватимуть?

Подобаються дітям близькі до сюжетно-рольових ігор ігри-драматизації. Так, під час опрацювання основ мовленнєвого етикету доречною буде драматизація «**Неввічливий ведмідь**».

У драматизації беруть участь автор, ведмідь, двоє звірят.

В лісі жив ведмідь-гультай,

знав єдине слово: «Дай!».

- Дайте меду! Дай малини!

Дайте рибки! Дай калини!..

Дорікали звірі вслід:

- Ну, й невічливий ведмідь!

- Чи тобі завчити важко

Чарівні слова...

Бесіда за питаннями: 1. Про які слова забув ведмідь? 2. Що порадили йому звірята? 3. Чому ці слова називають чарівними? 4. Як називають таких звірів і людей, які не вживають чарівних слів?

До мовленнєвих ігор відносимо складання словосполучень, речень, а також усних і письмових творчих робіт. Тут важливо добирати цікаві, близькі дітям емоційно теми, які б враховували життєвий досвід школярів та стимулювали б їхні пізнавальні інтереси. Як приклад, можна назвати такі теми: «Мій домашній улюбленець», «Мій друг(подруга)», «Моя улюблена іграшка», «Моє улюблене заняття», «Літні розваги» тощо.

Особливий акцент слід робити на творчих іграх, що спонукають до активної мовленнєвої діяльності, стимулюють інтерес до опанування рідною мовою. Вони дають школярам змогу якнайповніше виявити себе, а тому активність дітей під час виконання творчих завдань досить висока. Ігри цього типу, крім усього, сприяють розвитку творчих здібностей дітей, розвивають у них мовне чуття.

Наведемо приклад творчої роботи в ігровій формі – **складання казки** про пригоди Ялинки.

Учитель зачитує початок казки:

Завітала до нас Зима. Побачила вона, що Осінь добре попрацювала. Спить березовий гайок. Задрімала дубина. Пташки в теплих гніздечках сидять. Тільки Ялинка не змінилася, не хоче скидати зелених хвоїнок.

Розгнівалась Зима...

Далі учні усно складають казку, відповідаючи на запитання вчителя:

- Як ви гадаєте, що Зима зробила? Кого вона послала до Ялинки?
- Вітер холодний, Мороз колючий, який хотів Ялинку заморозити, Хуртовину.
- Як оборонялась Ялинка? Чи мала вона чим захищатися?
- Лісова красуня поколола їх своїми гострими голками.
- Чи злякалися Мороз, Вітер і Хуртовина?
- Злякалися, геть втекли!
- А Ялинка?

• *Вона й досі стоїть зеленою й пишною і всю зиму слугує звіряткам надійною домівкою.*

На уроках рідної мови доречним є використання цікавих пізнавальних завдань в ігровій формі: мовних шарад, кросвордів, ребусів, метаграм, скоромовок, загадок, потішок, забавлянок, дитячих пісеньок тощо. Вони особливо ефективні під час підготовки учнів до сприймання нового матеріалу та наприкінці уроку.

Перед вивченням теми цікаві пізнавальні завдання практикуються з метою збудження інтересу учнів, привернення їхньої уваги. Такі завдання є своєрідною розумовою розминкою. Так, перед опрацюванням теми «Звуки [д̣] [д̣̣], [д̣̣] [д̣̣]» дітям пропонується таке завдання: як перетворити рослину *хміль* на комаху, що збирає нектар з квітів?

Наприкінці уроку, коли знижується продуктивність праці, цікаві пізнавальні завдання в ігровій формі знімають напруження і втому. Так, наприклад, можна використати мовні загадки типу:

- *Що є в краба, акули і кита, але немає в медузи? (буква к)*
- *Чим різняться сир і рис? (порядком букв)*
- *Що стоїть посеред землі? (буква м)*

Таким чином, існує значна різноманітність лінгвістичних дидактичних ігор, які можуть бути ефективно використані в процесі навчання учнів молодшого шкільного віку рідної мови, оскільки допоможуть урізноманітнювати навчання, збуджувати ініціативу школярів, залучати їх до активної роботи.

Перевагу потрібно надавати таким лінгвістичним іграм, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил, іграм, які передбачають участь у них дітей всього класу, швидку відповідь, зосередження довільної уваги. І, звичайно, постійно урізноманітнювати ігрові завдання, щоб інтерес учнів до них не знижувався.

Разом з тим, педагогам слід пам'ятати, що не урок має підпорядковуватися іграм, а дидактичні ігри й ігрові завдання мають допомагати досягненню мети уроку. Гра не може бути основною діяльністю на уроці, вона має допомагати засвоєнню матеріалу. Для цього:

- правильно і чітко потрібно формулювати мету і завдання гри;
- зміст гри має відповідати змісту завдання;
- гра має бути посилюючою для всіх учнів, охоплювати всіх учасників;
- правила чітко сформульовані;
- після гри потрібно зробити висновки.

Отже, гра – випробуваний і ефективний засіб навчання у початковій школі, але ні в якому разі не універсальний. Ще К.Ушинський застерігав від «забавляючої педагогіки», підкреслюючи, що засобами гри значно легше навчити дитину читати й писати, але серйозна навчальна праця потребує від дитини такої ж серйозної і зосередженої роботи. Використання дидактичної гри повинно поєднуватися з іншими прийомами і методами роботи. У відриві від них ігри втрачають свої потенційні можливості. І лише включення дидактичних ігор та ігрових завдань у навчальний процес разом з іншими методами допомагає забезпечити цілеспрямовану навчальну діяльність учнів, підтримати інтерес до матеріалу, зосередити увагу на виконанні окремих дій, перешкодити втомлюваності від важкої для дітей інтелектуальної роботи.

Проведений нами педагогічний експеримент показав, що на уроках, на яких застосовувалися ігрові ситуації, діти були більш активні, висловлювали власні судження, виявляли цікавість до навчальної дисципліни. Це є незаперечним доказом підвищення рівня пізнавальних інтересів дітей. Спостереження показали також підвищення рівня знань, умінь і навичок аналізу мовних понять і явищ; покращення навиків мовленнєвої діяльності учнів.

Література:

1. Журавель С.В., Кудикіна Н.В. Виховання у молодших школярів пізнавальних інтересів у процесі гри

- //Педагогіка: Респ. наук. метод. зб. – К.: Рад. школа. - 1987. – Вип. 26. – С. 50-55.
2. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
 3. Лапшина І.М. Місце дидактичних ігор у позитивній мотивації полімовності дітей молодшого шкільного віку//Науковий вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту. – Вип. 9. – Ізмаїл, 2000. – С. 87-90.
 4. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
 5. Федоренко В. Гра зі словом: Ігрові завдання на уроках мови //Укр. мова та літер. – 2004. – грудень (№ 45). – С. 31-32.
 6. Шафранська О. Дидактичні ігри на уроках української мови в 2 класі //Початкова школа. – 2005. – № 2. – С. 6-8.

*Аліна Крилата,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г.*

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК НЕСТАНДАРТНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На сучасному етапі розвиток освіти повинен реалізуватися через системні знання, які є необхідними для формування цілісного, системного мислення. Ці знання можуть бути отримані на основі інтеграції дисциплін фундаментального і гуманітарного циклу та орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Такий підхід сприяє утворенню цілісних уявлень про навколишнє середовище та світ в цілому як єдиний процес.

Ідея інтеграції знань є надзвичайно популярною в освіті. Її освоєння, як показує практика зарубіжних країн (Угорщина, Фінляндія, Німеччина) та дослідження вітчизняної педагогіки, дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування в нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності. Таким чином інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках.

В Україні принцип інтеграції проголошений основним принципом реформування освіти поряд із принципами гуманізації та диференціації [4].

Поняття «інтеграція» – це процес пристосування і об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле при умові їх цільової та функціональної однотипності. В перекладі з латинської «інтеграція» означає «відтворення». У довідковій літературі цей термін тлумачиться як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків та відношень між ними [6, 823]. Під інтеграцією у найширшому розумінні вбачають процеси становлення цілісності, переплетіння, взаємовпливу понять і теорій різних галузей знань.

Зважаючи на це, можна зробити висновок, що інтеграція у навчанні передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ; активізація їхньої пізнавальної діяльності; підвищення якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в дитячому колективі; виявлення у школярів здібностей та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи з додатковою літературою, таблицями, опорними схемами; підвищення інтересу до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання [3, 10].

Методичними принципами об'єднання предметів є:

1. опора на знання з багатьох предметів;
2. взаємозв'язок у змісті окремих дисциплін;
3. зближення однорідних предметів;

4. розвиток загальних рис для ряду предметів.

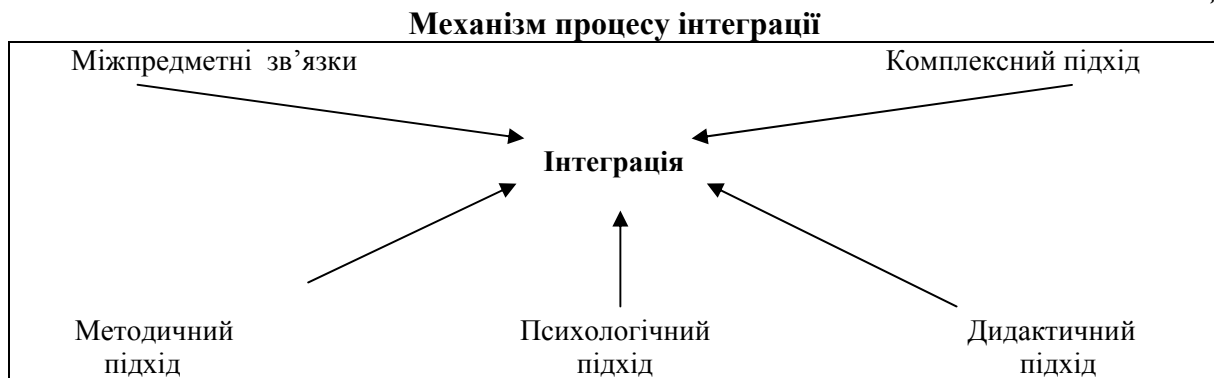
Для інтегрування окремих навчальних курсів у початковій школі існують об'єктивні причини й передумови. Однією із них є необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин протягом тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу. Об'єктивною передумовою цього є те, що інтегрований курс зможе вести сам учитель початкових класів, оскільки йому доводиться навчати дітей цих предметів у традиційній ізоляції.

У концепціях створення національної школи інтеграція змісту освіти розглядається як важлива умова повноцінної реалізації усіх її функцій. На основі інтеграції усіх навчальних курсів уже створені окремі програми. Однак, говорити сьогодні про повну інтеграцію тих чи інших предметів у рамках початкового навчання поки що рано, оскільки для цього необхідні спеціальні дослідження, в яких мають взяти участь і дидакти, і психологи, і методисти. Особливо продуктивно можна буде застосувати такі інтегровані курси у системі диференційованого навчання, у класах з підвищеним рівнем і темпом засвоєння програм.

Одним із напрямів методичного збагачення уроків є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Механізм процесу інтеграції можна представити таким чином:

Таблиця 1



Міжпредметні зв'язки – це необхідність відображення у навчальному процесі взаємозв'язку явищ природи і суспільства.

Комплексний підхід – поняття, яке виникло на початку ХХ століття як досвід використання навчальних дисциплін з практичною діяльністю. Він виступає наслідком інтеграційного процесу.

Методологічний підхід – це використання різних прийомів та методів як системи роботи.

Психологічний підхід – це врахування індивідуальних особливостей дитини. Даний підхід характеризує якість засвоєння знань.

Дидактичний підхід – це система теоретичних і практичних підходів до процесу організації навчання.

Отже, із таблиці 1 стає зрозуміло, що процес інтеграції базується на згаданих підходах та міжпредметних зв'язках. Таке поєднання дає можливість учителю не просто включити в урок окремі запитання чи завдання з різних предметів, а створити умови для різнобічного розгляду предмета або явища, охарактеризувати з усіх можливих позицій та сформулювати повне уявлення про нього.

Існують різні класифікації інтегрованих уроків. Так, наприклад, учитель Барсук Л.С. (м.Житомир) розробила свою класифікацію [1, 321]. На її думку, такі заняття можуть поділятися на групи залежно від:

- навчальних предметів, які інтегруються;
- постановки мети уроку;
- форми проведення уроку;
- часу;
- кількості інтегрованих шкільних дисциплін .

Відомий педагог Варзацька Л.О. [2, 14] зробила спробу виділити основні типи інтегрованих уроків мови та мовлення за видами діяльності:

I тип – уроки, що містять ігрову та предметно-практичну діяльність;

II тип – уроки спілкування з природою, народознавство;

III тип – уроки сприймання музичного та образотворчого мистецтва;

IV тип – уроки сприймання та аналізу тексту художньої та пізнавальної тематики.

Визначаючи той чи інший тип інтегрованого уроку, дослідниця бере до уваги, який тип діяльності буде доцільним, провідним.

Існують різноманітні варіанти інтегрованих уроків. Можна поєднати не лише два предмети, а й три чи чотири. Все залежить від умінь вчителя провести інтегрований урок так, щоб не було перевантаження дітей враженнями, щоб він був не мозаїкою окремих картин, а слугував одній меті.

Аналіз чинної програми для початкової школи дозволяє зробити висновок, що всі предмети початкової ланки мають своєрідний інтеграційний потенціал.

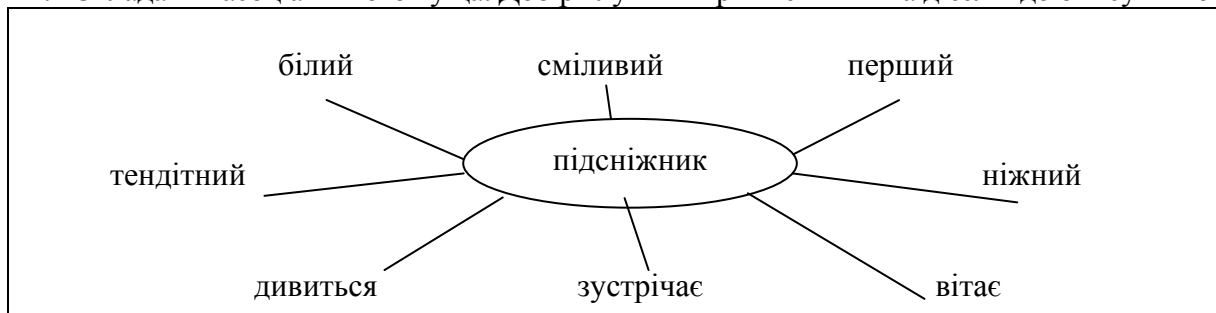
Наприклад, у другому класі можна наступним чином поєднати навчальні дисципліни та на їх матеріалі організувати інтегровані уроки.

Таблиця 2

№	Предмети, що інтегруються	Теми уроків
1	Читання. Я і Україна	Витоки нашого народу. Родина, рідня, рід.
2	Трудове навчання. Математика	Рекламні плакати. Периметр прямокутника.
3	Математика. Образотворче мистецтво	Задачі-казки. Казка
4	Українська мова. Я і Україна	Спонукальні речення. Уроки чемності
5	Основи здоров'я. Я і Україна	Твої права. Декларація прав дитини.
6	Читання. Основи здоров'я. Музика	Чому совість у людини – головне? Твої емоції. Чи може музика висловлювати характери людей?

Можливий варіант інтеграції, де поєднуються урок української мови та курсу «Я і Україна. Природознавство» пропонує нашій увазі педагог Чекіна О.Ю. [7, 144-148]. На етапі актуалізації опорних знань учнів вона виділяє наступні завдання:

1. Складання асоціативного куща. Добір влучних прикметників та дієслів до опису квіток.



2. Розповіді дітей про первоцвіти.
3. Читання оповідань про первоцвіти.

Сучасними педагогами-практиками розроблено багато таких занять. Вони вимагають від учителя не лише ретельної підготовки та майстерності, а й натхнення, творчого підходу. Педагог повинен орієнтуватись на продуктивну роботу з усіма учнями, спрямовувати їх на знаходження нових способів розв'язання поставлених завдань. Такі уроки потребують високого професіоналізму та ерудиції вчителя, його вміння утримувати увагу дітей протягом всього заняття.

Традиційної методики проведення інтегрованих уроків ще немає. Але вчитель завжди усвідомлює головне дидактичне завдання уроку: чи то повторення навчального матеріалу, його закріплення, чи то набуття умінь і навичок, засвоєння нових понять та закономірностей.

Отже, із вище сказаного можна дійти висновку, що інтегровані уроки у порівнянні із традиційними більш різноманітні, пов'язані з чисельними асоціаціями, наповнені різними емоціями, що надзвичайно важливо у роботі з молодшими школярами. Вони дають можливість підводити учнів до усвідомленої та емоційно пережитої потреби міркувати і висловлювати свої думки на запропоновану тему. Діти мають можливість застосовувати при цьому арсенал своїх знань, життєвий досвід, зробити власні, нехай незначні, але дуже необхідні кожній дитині, умовиводи і навіть відкриття.

Література:

1. Барсук Л.А. Інтеграція уроків – один із факторів підвищення рівня знань учнів початкової школи //Збірник методичних знахідок учасників конкурсу «Учитель року» (з досвіду роботи вчителів загальноосвітніх шкіл) // Авт.-укл. Л.В. Кудакіна, Г.І. Мальченко, О.В. Ночвінова та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 319-324.
2. Варзацька Л.О. Типи інтегрованих уроків мови та мовлення //Початкова школа – 1996. – № 6. – С. 13-16.
3. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання //Початкова школа. – 2004. - № 5. – С. 10-13.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст.: Затверджено Указом Президента України від 17.04.02 р. //Освіта України. – 2002. - № 33.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Український радянський енциклопедичний словник. - Т. 1. – К., 1966. – 856 с.
7. Чекіна О.Ю. Інтегровані уроки у початковій школі. – 2-ге вид. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 192 с.

*Оксана Мельник,
Вінниця, Україна,
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук кер. – канд. філол. наук, проф. Литовченко В.М.*

РОЛЬ І МІСЦЕ НЕТРАДИЦІЙНИХ УРОКІВ У МОВНІЙ ОСВІТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Згідно з Державною національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено курс на забезпечення можливості постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального й культурного потенціалу як найвищої цінності нації [2]. Це стосується всіх ланок освіти, однак передусім – початкової. Сучасна початкова школа повинна підготувати активних, самостійних людей, які б мали високі творчі здібності та володіли певними якостями: уміли самостійно критично та творчо мислити; знаходили шляхи вирішення проблеми; грамотно опрацьовували інформацію; удосконалювали розвиток особистої моральності, інтелекту, культурного рівня.

Основне завдання сучасного вчителя – залучити учнів до активної та самостійної діяльності, перетворити їх у суб'єктів цієї діяльності. Зацікавленість, викликана педагогом на уроці, за певних умов може перерости у стійкий інтерес до знань. Тільки в разі такого підходу стане можливим формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я.

У світлі цієї загальної проблеми першочергового значення набувають питання переорієнтації у підходах до вивчення предметів гуманітарного циклу. Їх вивчення, починаючи з початкової школи, повинно реалізовуватись у контексті теперішнього відродження української культури, національної гідності та самосвідомості. Особливо актуальним є це положення щодо предмета «рідна (українська) мова».

Українська мова опинилася сьогодні в тривожному становищі, коли треба повертати її у школу, у ВНЗ, у сферу діловодства, коли виросли покоління, байдужі до рідної мови, до історії і культури свого народу. Досконале володіння мовою сьогодні стало вже не особистою справою, а громадським обов'язком, перетворилося з власне філологічної проблеми в проблему соціальну, адже мовне виховання є необхідним складником і національно-патріотичного, і морально-етичного, і трудового, і естетичного виховання.

За даними багатьох досліджень, центром інтересів молодших школярів є предмети математичного циклу. Однак інтерес до рідної мови знижується, що безперечно пов'язано із змінами у навчальному процесі. Мова виступає перед учнями в сталому вигляді, не несе нової інформації, тому й інтерес до її опанування згасає. А основне завдання вчителя – домогтися того, щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів дітей, адже саме пізнавальний інтерес активізує в подальшому життєдіяльність особистості, спонукає до творчої активності в певному напрямі; формує її як ініціативну, енергійну, жваву.

Тому на сучасному етапі на особливу увагу заслуговує вивчення методів і прийомів стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів, які сприяють формуванню у дітей позитивного ставлення до вивчення рідної мови, виховують почуття відповідальності за виконану роботу, підтримують дитячу увагу і цим самим сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Розгляду цих питань присвячені праці Н.Батури, М.Вашуленка, Т.Гусак, Є.Кайдаш, Я.Кодлюк, М.Коць, Р. Рудневої.

Педагоги та психологи (І.Лернер, О.Савченко, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв та інші) все більше усвідомлюють гостру потребу в удосконаленні традиційних форм навчання, одним із головних недоліків якого залишаються об'єктно-суб'єктні взаємини між учителем і учнем. Так, наприклад, академік О.Савченко підкреслює, що «провідним принципом організації навчальної діяльності має бути розвивальне навчання, смисл якого – у створенні найсприятливіших умов для інтенсивного розвитку тих здібностей і якостей дитини, що перебувають у стадії формування» [4,104].

Удосконалення й реформування мовної освіти вимагає зміни в структурі й організації уроку. Кожний новий етап у розвитку освіти впливає на технології уроку. Сучасний урок мови є відображенням того, як поєднання традиційності та новацій у дидактиці, лінгводидактиці впливають на його зміст, цілі, структуру й організацію. Ці проблеми знайшли відображення в працях багатьох учених (М.Баранов, О.Біляєв, Н.Голуб, Т.Донченко, С.Караман, Т.Ладиженська, В.Панов, М.Пентилюк, К.Плиско, О.Текучов, О.Хорошковська та ін.).

Одним із можливих варіантів розв'язання проблеми може стати застосування нестандартних форм проведення уроків, які дають матеріал для роздумів, можливість виявляти ініціативу і самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості та творчості. Пізнавальна діяльність учнів при таких способах її організації в основному має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість обміну інтелектуальними цінностями, зіставленню й узгодженню різних точок зору про об'єкти, що вивчаються на уроці [1].

Нетрадиційні заняття дозволяють урізноманітнювати форми і методи роботи на уроці, позбавлятися шаблонів, виховують творчу особистість школяра, розширюють функції вчителя, дають можливість враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальність кожного учня.

В останнє десятиріччя практика застосування нестандартних уроків стала пріоритетною, оскільки настав час узагальнити практичний досвід щодо впровадження нетрадиційних уроків, визначення їхньої питомої ваги та місця в освітній системі. Класифікація нестандартних уроків остаточно ще не склалася, хоча «бібліотечка» їх уже досить різноманітна. Аналіз робіт науковців

(Т.Байбара, Н.Вакарчук, Л.Варзацька, Т.Гусак, О.Кузьменко, Е.Печерська, О.Савченко, Н.Стяглик, Г.Тарасенко, В.Шпак), методистів (В.Авер'янова, В.Заворотнюк, Г.Лисенко, Л.Лухтай, Н.Токар, В.Чекіна), ознайомлення з досвідом роботи педагогів-практиків, представленим у періодичних виданнях, (В.Бугрім, І.Волкова, Н.Гордуз, В.Демчук, Л.Козоріз, Г.Крупська, О.Митник, І.Мушак, І.Опанасець, П.Пашаніна, Л.Пензар, О.Полевікова, І.Пукач, Л.Тумакова, Т.Шафрай та багато інших) дають змогу зробити висновок про те, що форми уроків, які застосовуються в сучасній початковій школі, зокрема уроків рідної мови, можна згрупувати наступним чином за формами проведення:

- Бінарні уроки (II-IV клас; 2 рази на семестр);
- Віршовані (римовані) уроки (I-IV клас, 1 раз на місяць);
- Інтегровані (міжпредметні) уроки (I-IV клас, 3 рази на семестр);
- Уроки-дискусії (урок-діалог, урок-диспут, урок запитань і відповідей, урок-засідання, урок-круглий стіл, урок-конгрес, урок-конференція, урок-семінар, урок-телеміст) (IV клас, 2-3 рази на семестр);
- Уроки-дослідження (урок-знайомство, урок-панорама ідей, урок-пошук, урок-самопізнання, урок «Слідство ведуть знавці», урок-усний журнал (III-IV клас, 3 рази на семестр);
- Уроки-звіти (урок-аукціон, урок-залік, урок-захист, урок-інтерв'ю, урок-ерудит, урок-композиція, урок-концерт, урок-огляд знань, урок-практикум, урок-ярмарок) (I-IV клас, 3-4 рази на семестр);
- Уроки-змагання (урок «Брейн-ринг», урок «Що? Де? Коли?», урок-вікторина, урок КВД – конкурс винахідливих та допитливих, урок КВК – конкурс веселих та кмітливих, урок-конкурс, урок-турнір) (I-IV клас, 3-4 рази на семестр);
- Уроки-мандрівки (урок-екскурсія, урок-екскурсія, урок-«картинна галерея», урок-марафон, урок-подорож) (I-IV клас, 3-4 рази на семестр);
- Уроки-сюжетні замальовки (урок-вечорниці, урок-драматизація, урок-казка, урок-ранок, урок-спектакль, урок-фестиваль,) (I-IV клас, 2-3 рази на рік).

У запропонованій класифікації бінарні, віршовані та інтегровані уроки виділені окремо. «Здвоєні» ж заняття зібрані за групами, кожна з яких має свій особливий характер реалізації творчого потенціалу вчителя й учнів.

Ми вважаємо, що ця «бібліотечка» не суперечить технології, розробленій у дидактиці [5]. Бо головне завдання педагога – не тільки чітко усвідомлювати мету кожного окремого уроку, а й розуміти важливість проведеного заняття як органічної ланки загального перебігу даної теми, розділу, курсу, циклу, всього навчально-виховного процесу.

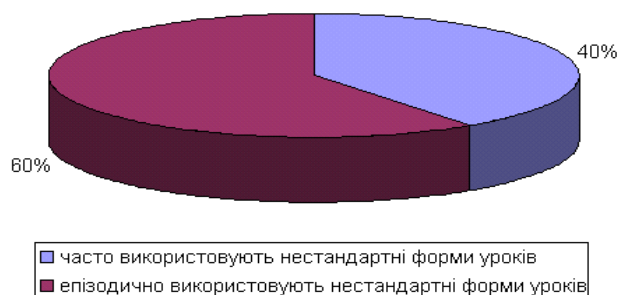
Сучасний урок мови – це насамперед урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості учня, весь його творчий потенціал з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних понять, формування комунікативної компетентності та морально-вольових якостей, а отже, виховання мовної особистості [3; 6].

Важливо відзначити, що уроки, проведені нетрадиційно, стимулюють творчість вчителя та його вихованців, створюють сприятливі умови для співробітництва учнів один з одним і з вчителем. До деяких з них готуються як до свята. Сповнені яскравих вражень, невимушеного спілкування, демократичні за своєю суттю, такі уроки допоможуть зацікавити учнів українською мовою, внести позитивні емоції в міжособистісні стосунки в класі.

Практика підтверджує, що якість засвоєння дітьми виучуваного залежить від стійкості їхньої уваги на уроці, адже увага, твердив К.Ушинський, єдині ворота, через які свідомі знання можуть перейти в розумові здібності.

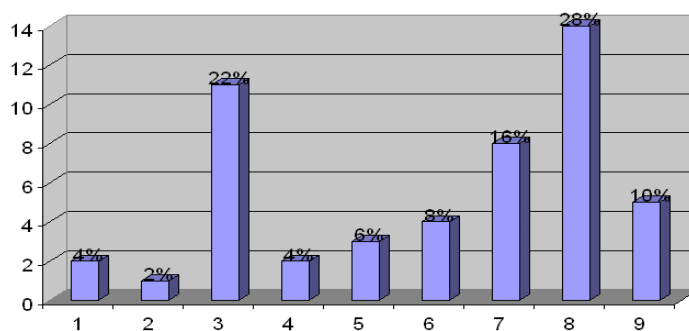
З метою виявлення рівня використання нетрадиційних уроків у початковій школі нами було проведено анкетування 50-ти вчителів початкових класів міста Вінниці і Вінницької області. Дані опитування (див. діаграму) показують, що більша частина учителів-практиків (30) епізодично використовує у своїй роботі нетрадиційні уроки, 20 учителів з числа опитуваних не тільки вважають, що нетрадиційні уроки мають більші потенційні можливості розвитку учнів, а

й широко впроваджують їх у практику. Втішає те, що жоден з учителів-практиків не відмовився від застосування у своїй роботі нетрадиційних уроків.



Діаграма 1. Використання вчителями нетрадиційних уроків

Результати анкетування щодо виявлення популярності різних форм нетрадиційних уроків серед учителів початкових класів м. Вінниці і Вінницької області представлені в діаграмі:



Діаграма 2. Використання вчителями початкових класів різних видів нетрадиційних уроків

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| 1 – бінарні уроки | 6 – уроки-звіти |
| 2 – віршовані уроки | 7 – уроки-змагання |
| 3 – інтегровані уроки | 8 – уроки-мандрівки |
| 4 – уроки дискусії | 9 – уроки-сюжетні замальовки |
| 5 – уроки-дослідження | |

Дані опитування засвідчили, що найбільш широко вчителями початкових класів застосовуються в практиці навчальної роботи такі уроки, як урок-мандрівка (28%), інтегровані уроки (22%), уроки-змагання (16%). На їх думку, саме такі уроки найбільше відповідають віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку.

Використовуються вчителями-практиками і такі уроки, як уроки-сюжетні замальовки (10%), уроки-звіти (8%), уроки-дослідження (6%). Недостатнє, на нашу думку, їх впровадження зумовлено тим, що до цих уроків потрібна більш ретельна підготовка, особливо з боку учнів. Такі уроки вимагають відповідного складу дітей – вони ефективніші в класі, де багато сильних учнів. Окремі вчителі використовують такі нетрадиційні уроки, як бінарні (4%), уроки-дискусії (4%), віршовані уроки (2%). Названі види нестандартного уроку досить складні для початкової школи. Крім того, недостатньо методичних матеріалів, що могли б допомогти вчителям при проведенні їх.

Таким чином, сучасна школа володіє цілим арсеналом різноманітних форм нестандартних уроків, що збуджують творчість учнів, створюють атмосферу розкритості, емоційного піднесення, залучають позашкільні інтереси і захоплення дітей до навчального процесу.

Нетрадиційні заняття дозволяють урізноманітнювати форми і методи роботи на уроці, позбавлятися шаблонів, виховують творчу особистість школяра, розширюють функції вчителя, дають можливість враховувати специфіку певного матеріалу та індивідуальність кожного учня.

Нестандартні моделі уроків особливо ціннісні й ефективні в системі початкового

навчання мови, яка, як неодноразово підкреслювалося в методичній літературі, не є об'єктом зацікавленості молодших школярів. Яскраві, емоційні форми нетрадиційних уроків, часто з елементами гри, максимально відповідають віковим і психологічним особливостям молодших школярів, підтримують увагу, збуджують пізнавальний інтерес, розвивають розумові й творчі здібності учнів. Однак слід пам'ятати, що альтернативні моделі уроку з мови необхідно застосовувати лише тоді, коли вони доцільні, коли учні мають певні знання з даної навчальної теми. Під час вибору моделі нестандартного уроку необхідно враховувати вікові й психологічні особливості дітей. Пошук нестандартних форм уроку є велінням часу. Проте новаторство не повинно стати прожектерством. Основними критеріями будь-яких, у т.ч. й альтернативних форм організації освіти, повинні залишатися науковість, результативність, оптимальність. А тому слід уникати перенасичення навчального процесу «ігровими» моделями уроку, дотримуватися розумної пропорції використання традиційних і нетрадиційних форм проведення занять.

Таким чином, використання нетрадиційних форм навчання сприяє формуванню пізнавальних інтересів школярів, діти безпосередньо беруть участь у педагогічному процесі, результатом якого є оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Пізнавальна діяльність учнів при таких способах її організації в основному має колективний характер, що створює передумови для взаємодії суб'єктів навчання, дає можливість обміну інтелектуальними цінностями, зіставленню і узгодженню різних точок зору про об'єкти, що вивчаються на уроці.

Уміле поєднання традиційних і нетрадиційних форм роботи, використання вчителем таких занять у певній системі та досконале володіння методикою їх проведення забезпечують високу ефективність нестандартних уроків.

Література:

1. Гордуз Н. Нестандартні форми навчання молодших школярів на уроках рідної мови // Початкова школа. - 2003. - № 4. - С. 1-4.
2. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. - К., 1994.
3. Куріпта В.І. Українська мова. Нестандартні уроки. 2-4 класи. - Х.: Вид. група «Основа» 2006. - 208 с. (Б-ка журналу «Початкове навчання». - Вип. 7 (31)).
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. - К.: Генеза, 1999. - 365 с.
5. Стяглик Н.І. Нетрадиційні форми навчання і їх вплив на якість навчального процесу в школі: Дис.... канд. пед. наук. - ХДПУ, 1994.
6. Трембіцька Л. Особливості технології сучасного уроку української мови // Початкова освіта. - 2000. - № 3-4. - С. 3-5.
7. Чекіна О.Ю. Нестандартні уроки у початковій школі: Методичний посібник для вчителів. - Х.: «Скорпіон», 2005. - 96 с.

*Людмила Пінчук,
Вінниця, Україна,
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. філол. наук, проф. Литовченко В.М.*

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах національного та соціально-культурного відтворення, становлення державності та демократизації суспільства, відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура усного мовлення – найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, окреслюючи перспективи подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, наголошує на тому, що «освіта сприяє формуванню високої мовної культури та мовної компетентності громадян, поваги до державної мови» [3, 5].

Відтак, особливої значущості набуває робота, спрямована на формування культури українського мовлення, починаючи з початкової ланки загальноосвітньої школи, оскільки набуті в молодшому шкільному віці лінгвістичні знання та мовленнєві вміння стають підґрунтям комунікативної досконалості та нормативності мовлення.

Мовленнєва культура є одним із показників духовної культури особистості, її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси. У ній проявляється інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності.

Особливої значущості сьогодні набуває необхідність формування мовленнєвої культури у молодших школярів, що пов'язано з інтенсифікацією інформаційних комунікацій, із широким впровадженням мережі Інтернету, сучасними технологіями видавничої справи, що певною мірою негативно впливають на створення культури особистісного мовленнєвого простору, оволодіння естетикою слова, морально-естетичним самовираженням у спілкуванні. Молодші школярі більше, ніж дорослі, підлягають впливу субкультури, моди на спрощення стилю спілкування, зневажливого ставлення до краси буденного мовлення, що призводить до значної засміченості їхнього мовлення, нарочитої брутальності.

У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, культури мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. Саме початкова школа покликана сформувати в дітей інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості у житті людини.

Проблеми мовленнєвої культури молодших школярів завжди були в центрі уваги видатних педагогів та методистів минулого: А.Дістервега, О.Духновича, Я.Коменського, М.Корфа, В.Острогорського, Й.Песталоцці, С.Русової, К.Ушинського та інших. Значне місце ця проблема посідає в педагогічній спадщині В.Сухомлинського.

Різні аспекти формування мовленнєвої культури школярів знайшли своє відображення у працях сучасних дослідників, а саме: питання мовленнєвої особистості (М.Вашуленко, С.Єрмоленко, Л.Мацько, Л.Паламар); мовленнєва культура в системі культури особистості (П.Дудик, Н.Бабич, О.Біляєв, М.Пилинський); мовленнєвий етикет, національні аспекти мовленнєвого етикету (С.Богдан, Є.Чак, К.Крутий, М.Стельмахович, В.Литовченко та ін.); місце риторико-мовленнєвого компонента в педагогічній діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл різного типу (М.Вашуленко, І.Зязюн, А.Капська, Г.Сагач).

Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлені у роботах Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Леонтєва, С.Рубінштейна, І.Синиці та інших; методичні аспекти відображені у дослідженнях А.Богущ, М.Вашуленка, Л.Варзацької, А.Каніщенко, М.Пентилюк, О.Савченко.

Разом з тим, аналіз літератури засвідчив, що проблема формування мовленнєвої культури молодших школярів у контексті розвитку духовної культури досліджена недостатньо. Систематична робота щодо формування й удосконалення мовленнєвої культури учнів загальноосвітньої школи, зокрема початкової, залишається актуальною і водночас недостатньо розробленою, пошук шляхів оптимізації мовного виховання, перш за все формування нормативного українського мовлення учнів, ще не був предметом спеціального дослідження вчених.

Поняття «культура мовлення» становить комплекс, що складається з сукупності і системи основних комунікативних ознак і розуміється нами як здатність мовців досконало висловлюватись, добираючи мовно-виражальні одиниці відповідно до мети і обставин комунікації та загальноприйнятого мовленнєвого етикету.

Визначаючи якісні ознаки культури мовлення, враховуючи як суто мовні, так і позамовні його особливості, виділяють такі основні складові поняття «культура мовлення»: правильність, точність, логічність, багатство й виразність, чистота, доцільність [4].

Людина не народжується з високою мовленнєвою культурою, а вчиться і вдосконалює її протягом усього життя. Основними факторами, які впливають на культуру мовлення, є спілкування у сім'ї, на вулиці, у школі. Особливо важливу роль, як уже зазначалось, у формуванні культури мовлення відіграє початкова ланка освіти.

У структурі вмінь унормованого мовлення молодших школярів домінуючими виступають правильна звуковимова, уточнення, збагачення й активізація лексичного складу, опанування діалогічної та монологічної форм мовлення. Згідно з цим, як переконує дослідно-експериментальна робота, формування культури українського мовлення молодших школярів має підпорядковуватись таким чотирьом напрямкам:

- засвоєння норм сучасної української літературної мови;
- формування навичок активної роботи зі словом;
- формування вмінь діалогічного висловлювання;
- формування навичок монологічного мовлення.

Опанування молодшими школярами основних комунікативних ознак мовленнєвої культури має відбуватись поетапно, з урахуванням ступеня нарощення труднощів, закономірностей набуття мовленнєвих умінь і навичок, виділення трьох послідовних етапів: первинно-ознайомлювального, репродуктивно-діяльнісного, комунікативно-творчого. А для цього зміст мовного матеріалу має відповідати принципам комунікативної цінності, доступності та системності, нести комунікативне і діялісно-змістове наповнення поряд із лінгвістичним і культурологічним; в певній єдності та послідовності відповідати необхідності формування основних комунікативних ознак культури мовлення [2].

Паралельно з поняттям «культура мовлення» в теорії та практиці шкільного навчання і виховання використовується термін «мовленнєва культура». Мовленнєва культура розглядається у контексті культури особистості, передбачає не тільки наслідування норм, але й уміння свідомо вибирати найбільш доцільні варіанти мовленнєвої поведінки (точні у смисловому відношенні, стилістично доречні, виразні), знаходити адекватну щодо ситуації нову мовленнєву форму. А це вже особистісна якість, що відбиває рівень загальної культури, мислення особистості. Тому в плані лінгводидактики поняття «культура мовлення» і «мовленнєва культура» є синонімічними, такими, що можуть уживатися паралельно, замінюючи один одного.

У загальнопедагогічному плані ці поняття відрізняються, оскільки мовленнєва культура є продуктом духовної діяльності школярів, результатом сформованості духовних цінностей, дитина розглядається як суб'єкт процесу культурно-мовленнєвого розвитку (В.Бадер, Є.Іллін, Р.Кондратов, О.Торшилова). Таким чином, у загальнопедагогічному плані поняття «мовленнєва культура» ширше поняття «культура мовлення», оскільки відображає не тільки нормативний мовленнєвий аспект, а й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні властивості людини. Мовленнєва культура відбиває душевний стан людини, її емоційні переживання. Вона є, за влучним висловом С.Броннікової, своєрідним «лакмусовим папірцем», що визначає рівень інтелігентності, культурності, вихованості, морально-естетичного ставлення до життя, до навколишнього світу [1, 12].

Мовленнєва культура є невід'ємною часткою духовної культури особистості й органічно пов'язана з усіма іншими її складовими (інтелектуальна, моральна, естетична, художня, екологічна, правова та ін.). Це інтегральна духовна властивість особистості, яка відбиває здатність людини до культурно-мовленнєвої діяльності, спрямованої на загальнокультурну комунікацію, що заснована на принципах естетизації і гуманістичної спрямованості поведінки.

Мовленнєву культуру молодших школярів можна розглядати як: 1) систему цінностей-регуляторів мовленнєвої поведінки, 2) як спосіб, інструмент культурно-пізнавальної діяльності, 3) як концентрований вираз особистості дитини (самоствердження, самовияв).

Мовленнєва культура молодшого школяра включає мотиви, потреби, почуттєво-емоційні компоненти, систему ціннісних орієнтацій, що опосередковує й спрямовує культурно-мовленнєву активність, мовленнєву діяльність дитини. Процес формування мовленнєвої культури має індивідуально-творчий характер, що виявляється у вільному виборі мовних форм і засобів. До структурних компонентів мовленнєвої культури молодшого школяра слід віднести: інформативно-комунікативний компонент (усвідомлення цілей та завдань мовленнєвої взаємодії), афективний компонент (емоційне підґрунтя мовлення та мовленнєвої поведінки), поведінковий компонент.

Важливою ознакою мовленнєвої культури особистості є мовленнєвий етикет, основні вимоги якого ґрунтуються на етнокультурних традиціях. Специфікою українського мовленнєвого етикету є визнання людини найвищою цінністю, схильність до коректності, толерантності, зневага до брутальності [5].

Аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури дозволив визначити наступні критерії сформованості мовленнєвої культури молодших школярів: нормативність мовлення (наявність нормативних знань, умінь та навичок у галузі словесності, освоєння норм вимови, орфоєпії, чистота і точність мовлення, володіння мовленнєвими жанрами); словниковий запас; емоційність та естетична виразність мовлення (здатність використовувати норми мовленнєвої культури для вираження емоційного стану); емоційна забарвленість власних висловлювань; використання засобів художнього мовлення; володіння мовленнєвим етикетом (знання формул мовленнєвого етикету, володіння навичками переключення мовленнєвого коду за умови тієї чи іншої рольової мовленнєвої поведінки, контекстуальних особливостей спілкування); доречність мовлення (стильова, контекстуальна, ситуаційна, особистісно-психологічна); мовленнєва творча активність (прагнення до мовленнєвого самовираження, наявність власних виразних мовленнєвих засобів, що відображають унікальність, неоднозначність самої особи школяра); гуманістична спрямованість мовленнєвої поведінки (толерантність, повага до думки іншого).

Таким чином, культура мовлення має теоретичні і практичні засади. Головними теоретичними засадами на сучасному етапі є осмислення мовленнєвих норм, знання про функціональні стилі літературного мовлення. До практичних засад відноситься систематичність знань, їх постійне поглиблення, інтерес, увага до мови взагалі і до рівня власного мовлення зокрема, функціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значимості високого рівня культури мовлення, тобто – власна мовна майстерність.

Література:

1. Броннікова С.М. Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Луганськ, 2002.
2. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 4-6.
3. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К., 1994
4. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки мовлення. – Харків, 2002.
5. Дубовик С. Мовленнєвий етикет як складова культури спілкування молодших школярів //Українська мова і література в школі. - 2009. - № 1. - С. 7-11.

*Ірина Пітуля,
Вінниця, Україна,
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. філол. наук, проф. Литовченко В.М.*

ІНТЕРАКТИВНІ ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО МОВИ

Реформована українська школа, керуючись принципами гуманізації і демократизації освіти, розглядає дитину як життєве явище, вбачає в ній не стільки об'єкт, що потребує впливу, скільки особистість, яка інтенсивно розвивається. Досконалого розвитку особистість досягає тоді, коли поєднує задоволення власних потреб з досягненням мети, зумовленої суспільними потребами, що постійно змінюються.

Молодший шкільний вік характеризується входженням дитини в навчальну діяльність. Важливо саме в цей період сформувати у школярів стійкі пізнавальні інтереси, сприяти розвитку пізнавальної активності учнів.

У психолого-дидактичній літературі висвітлюється питання теорії розвитку пізнавального інтересу у школярів та загальні ознаки його прояву, особливості розвитку інтересу в молодшому шкільному віці, вплив розвивального навчання на формування пізнавальних інтересів, можливостей і потреб дитини тощо.

Науковці (І.Д.Бех, І.А.Зязюн, Л.В.Сохань та ін.) вказують на важливість пізнавальних інтересів у системі реалізації особистості. Дидактами розглядаються стимули інтересу, які лежать в основі змісту навчання (Н.Г.Морозова, Н.А.Менчинська, О.І.Киричук, Г.І.Щукіна) і навчального процесу (Н.М.Бібік, О.К.Дусавицький, О.Я.Савченко, О.В.Скрипченко), а також узагальнюються рівні його розвитку за предметною спрямованістю і пізнавальною активністю учнів. Дослідники підкреслюють, що пізнавальний інтерес у молодших школярів є одним із провідних мотивів навчання.

В останні десятиліття активізувались дослідження проблеми розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів до вивчення української мови, оскільки засвоєння рідної мови є однією з найважливіших сходинок освіти та розвитку особистості. Тому необхідно з перших днів навчання дитини в школі виховувати в учнів любов та інтерес до вивчення мови, розвивати мовлення дітей, формувати їх внутрішній духовний світ. Різноманітна, цікава за змістом і формою навчальна робота допомагає вирішити усі ці складні освітні, розвивальні й виховні завдання.

Аналіз літератури та спостереження за шкільною практикою свідчать, що потребують подальшого дослідження питання, пов'язані з розвитком інтересу молодших школярів до вивчення рідної мови. Зміст мови як шкільного предмету в початкових класах є досить своєрідним, тому основні стимули, які впливають на розвиток пізнавальних інтересів учнів, набувають тут нової модифікації.

У поняття «інтерес до мови» дослідники М.С.Вашуленко, В.І.Бадер, І.П.Гудзик, М.Р.Львов, Т.А.Трунова, О.Н.Хорошковська вкладають ширший зміст, аніж вибіркоче ставлення до предмета, розглядаючи його в контексті виховання мовної особистості (термін увів й активно послуговується ним М.С.Вашуленко [1]), формування мовної здатності дитини, її мовотворчості, досконалого володіння мовними навичками й уміннями, сформованості у неї потреб пізнавати мовні явища.

Одним з важливих показників методики, орієнтованої на формування пізнавальних інтересів, є швидкість включення дитини в навчальну діяльність, ступінь стійкості інтересу до неї і наполегливості в досягненні результату праці.

Це означає переорієнтацію педагога в загальних вимогах до структури, темпу і ритму навчальної діяльності, вибору та поєднання методів і прийомів навчання, які забезпечують активність і різноманітність форм сприймання [7].

Традиційна методика навчання мови побудована на засадах системно-описового підходу. Вона орієнтує в основному на запам'ятовування системи мовних засобів. Тим часом для того, щоб користуватися багатствами рідної мови, молодші школярі мають не тільки запам'ятати схеми, моделі слів і речень, зразки відмінювання і дієвідмінювання тощо, а й розуміти закономірності їх функціонування, вміти послуговуватися набутими знаннями в практиці мовленнєвого спілкування.

Одним із шляхів підвищення ефективності уроку, розвитку інтересу до опанування рідної мови є впровадження, поряд із традиційними методами навчання, інтерактивних технологій, які активізують процес особистісно-зорієнтованого навчання й унеможливають домінування одного учасника навчального процесу над іншими.

Інтерактивні технології – це порівняно новий, творчий, цікавий підхід до організації навчальної діяльності учнів. Слово «інтерактивний» походить від англійського «*interact*», яке, в свою чергу, складається з двох частин: «*inter*» – взаємний, «*act*» – діяти. Таким чином, інтерактивний – це значить здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу [3].

Дійсно, інтерактивне навчання – це, передусім, діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя та учнів. Це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, одним із завдань якої є створення комфортних умов навчання, за яких кожен учасник

процесу відчуває свою інтелектуальну спроможність [4, 9]. Сутність інтерактивного навчання полягає в залученні всіх учнів до процесу пізнання. Навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання, в якому учень і учитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами цього процесу [5].

Інтерактивні технології – це організація засвоєння знань і формування вмінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату.

Інтерактивне навчання передбачає активізацію навчальних можливостей учня під час навчання замість переказування готової інформації. А це значно стимулює пізнавальну активність на уроці, формування стійких пізнавальних інтересів.

О.І.Пометун та Л.В.Пироженко визначили умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні технології. Дослідники розподіляють їх на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах, акваріум);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, мозковий штурм, навчаючи – учись, ажурна пилка, аналіз ситуації, вирішення проблеми, дерево рішень);
- технології ситуативного моделювання (стимуляційні або імітаційні ігри, спрощене судове слухання, громадське слухання, розігрування ситуацій за ролями);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна школа думок, дискусія, дебати) [6].

Розглянемо конкретні приклади застосування інтерактивних прийомів під час вивчення однієї з найскладніших (а тому й часто нецікавих для молодших школярів) тем початкового курсу української мови – «Будова слова».

- Робота в парах. Цей прийом особливо ефективний на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Його можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети на різних етапах уроку. За умов парної роботи всі діти в класі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед класом. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу. Так, наприклад, Л.П.Каменєва [2] пропонує таку вправу для роботи в парах на групування спільнокореневих слів:

Запишіть слова у колонки так, щоб у кожній були тільки споріднені, виділіть корені.

Шелест, зерно, легкий, легенько, шелестить, зернистий, легше, шелестіння, зернятко, зернина, зашелестіли, легесенький.

- Карусель. Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу для обговорення дискусійних питань. Ця технологія застосовується:

- для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій;
- для збирання інформації з якої-небудь теми;
- для інтенсивної перевірки обсягу і глибини наявних знань;
- для розвитку вмінь аргументувати власну позицію.

Наприклад, її можна використати під час повторення вивченого матеріалу про спільнокореневі слова у 3 класі.

У класі працюватиме дві каруселі. Внутрішнє коло учнів, які сидять один навпроти іншого, – нерухоме, а зовнішнє – рухливе.

Учням необхідно відповісти на запитання:

- Що таке корінь слова?
- Як визначити корінь слова?
- Що таке спільнокореневі слова?
- Чим корінь відрізняється від інших частин основи?

Коли група впрацьовується із завданням, «запалює вогнище».

Перевірка. Розкажіть про результати своєї роботи за одним із зразків:

«Ми забули...»

«У нас все правильно»

«Наша група добре знає правило»

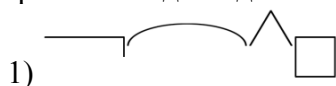
«Нам потрібно запам'ятати, що ...»

• Робота в малих групах. Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи.

Важливими моментами групової роботи є опрацювання змісту і подання групами результатів колективної діяльності. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп («Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей»).

Наприклад, цю технологію можна використовувати під час вивчення теми «Частини основи: префікс, корінь, суфікс» у 3 класі:

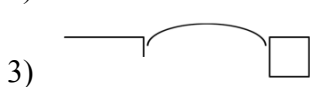
Доберіть слова до поданих схем.



а) *нічка*



б) *прийду*



в) *голка*

г) *прекрасний*

• Мозковий штурм. Відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає учнів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно, не боячись, висловлювати свої думки. Цю форму роботи найчастіше використовують для узагальнення вивченого матеріалу або ж для активізації опорних знань під час підготовки до вивчення нової теми.

Наприклад, під час вивчення у 3 класі теми «Будова слова» можна пропонувати такі питання:

- Що таке основа?
- З яких частин вона може складатися?
- Що ви дізналися про кожну з них?
- Як розібрати слово за будовою?

Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого періоду часу.

• Ажурна пилка (інша назва – «Мозаїка»). Дана технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. Ефективна в тих випадках, коли початкова інформація повинна бути донесена до учнів перед проведенням основного (базисного) уроку або доповнює такий урок; заохочує учнів допомагати один одному вчитися, навчаючи.

Наприклад, у третьому класі її можна використати з метою розвитку знань про розрізнення синонімів, спільнокореневих слів та форм того ж слова.

• Клас поділений на 3 групи. Кожна група самостійно за картками-алгоритмами дій, підручником, довідниками повторює матеріал і добирає приклади про:

I група – синоніми;

II група – форми одного і того ж слова;

III група – спільнокореневі слова.

У кожного члена групи є відповідний номер, причому номери кожної групи – різних кольорів.

• Обмін інформацією з іншими групами.

За сигналом вчителя групи складаються за номерами. Тоді у кожній групі по 3 учні, які повідомляють новій групі свою інформацію, наводячи приклади.

• Обмін інформацією в початковій групі.

Учні повертаються в групи за кольорами, обмінюються отриманою інформацією.

• Підсумок.

Дібрати синоніми, форми слова і споріднені слова до слова *сніговий*.

Представник кожної великої групи працює біля дошки, а решта – в зошитах.

• Займи позицію. Цей метод демонструє різноманіття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо їх вирішення. Наприклад, третьокласникам можна запропонувати завдання:

Слова «*сова*» і «*совок*» – спільнокореневі? Доведіть.

Таким чином, уроки з використанням інтерактивних технологій проходять цікаво, продуктивно, знімають закомплексованість в учнів з різним рівнем навчальних досягнень. А головне, що відбувається розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів, зростає ефективність пізнавальної діяльності.

Література:

1. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодших школярів в умовах переходу до 4-річного початкового навчання // Початкова школа. - 2001. - № 1. - С. 4-6.
2. Каменева Л.П. Українська мова. 3 клас. Цикл уроків за темою «Будова слова» з використанням інтерактивних технологій // Початкове навчання та виховання. - 2007. – Вересень (№ 26-27). – С. 17-22.
3. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці // Початкова школа. – 2004. - № 9. – С. 5-7.
4. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі освітніх технологій // Початкова школа. – 2004. - № 10. – С. 8-10.
5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К.: А.Н.Н., 2002. – 136 с.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. - К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр-S, 2007. – 255 с.

Світлана Сауляк,

Вінниця, Україна,

студентка 4 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

Наук. кер. – канд. філол. наук, доц. Комарівська Н.О.

ЗНАЧЕННЯ НАУКОВО-ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Становлення і розвиток у ХХ столітті науково-художньої книги, як найбільш доступної для дитини форми подачі інформації, як перехідного твору від художньої літератури до навчальної, науково-популярної, порушило питання про необхідність усвідомлення її як навчального матеріалу і введення у цій якості в навчальний процес у початковій школі.

Науково-художні твори – один з найважливіших засобів всебічного гармонійного розвитку особистості. Вони значно розширюють життєвий досвід дитини: допомагають

відчути, довідатися і пережити те, що читач, можливо, ніколи не зможе випробувати та пережити в реальному житті.

Л.І.Біленька справедливо зауважує, що діти ще не беруть особистої участі в багатьох видах діяльності, що формують особистість, і тому література як своєрідна форма пізнання дійсності відіграє в житті дитини особливо важливу роль [1, 9].

"На кожен твір, - писав К.Д. Ушинський, - ми повинні дивитися як на вікно, через яке ми можемо показати дітям ту чи іншу сторону життя" [5, 594]. І дійсно, науково-художня література є важливим засобом пізнання дітьми навколишнього світу. Знання, які вони одержують при читанні науково-художніх творів – про навколишній світ, про своїх однолітків, про їхнє життя, ігри, пригоди, початкові відомості з історії нашої Батьківщини – допомагають нагромадженню соціально-морального досвіду дитини. "Науково-художня книга звичайно вміщує знання, але не будь-які і не заради їх самих. Вона ставить перед собою ідейні завдання і тому відбирає із скарбниці знань, з наукового світу те, що необхідно для досягнення ідейно-художньої цілі... Книга не повинна нав'язувати читачу тягар зайвих відомостей – вона повинна заставляти його думати, залучати його у роботу думки і уяви" [2, 230].

Художня література сприяє цілеспрямованому літературному розвитку особистості. В.А.Левін розуміє літературний розвиток як одну з необхідних умов становлення людини сучасної культури, що самостійно будує своє життя і що відповідає за свої вчинки перед людьми і совістю.

Головне завдання науково-художньої книги – дати читачеві точні, достовірні знання – наукові, технічні, в області мистецтва чи пізнанні країни, світу, впливаючи в той же час на його уяву і почуття. Хоча науково-художня література і має справу з науковими знаннями, вона відноситься до мистецтва: наука тут матеріал, а мистецтво є мистецтвом, незалежно від того, користується воно матеріалом науки чи іншої сфери життя.

Науково-художня літератури комплексна, вона вчить бачити внутрішні зв'язки, взаємозалежність явищ у природі, тобто вона в своїй основі є філософською, світоглядною.

Якщо говорити про дитячу науково-художню літературу, то вона також прагне поєднати художню літературу й сучасні знання, впливати на уяву й почуття маленького читача. Проте основна відмінність полягає в обсязі повідомлюваних знань. Тут матеріалом виступають не "наукові пошуки", не наука, реально існуючі люди, а часто вигадані персонажі, події, а сам текст містить лише окремі наукові поняття, терміни, адаптовані до сприймання дітьми молодшого шкільного віку. І, оскільки, у таких творах використовуються всі емоційно-образні засоби, характерні для художніх творів, то і відрізнити науково-художні твори від художніх досить важко.

Пізнавальна цінність науково-художніх текстів для дітей семи-дев'яти років полягає в тому, що конкретний факт, герой, подія тут ніколи не змальовуються випадковими. Вони завжди взаємопов'язані, завжди приводять читача до певних висновків, узагальнень.

Окремі науково-художні твори українських авторів зафіксовані на початку ХХ століття (Б.Грінченко, М.Загірня, М.Комаров, С.Черкасенко). У наш час до письменників, які представляють дитячу науково-художню книгу, літературознавці відносять М.Беденка, В.Близнеця, О.Владимирова, А.Григорука, А.Давидова, О.Дорохова, О.Єфімова, О. Іваненко, А.Коваль, П.Утевську та ін.

Відмінність науково-художнього тексту від публіцистичного, наукового та інших нехудожніх текстів полягає у тому, що крім комунікативної, пізнавальної функції, він забезпечує вираження естетичної функції. У силу того, що авторський задум, як правило, прихований, він може бути виявлений не з самого тексту, а з підтексту, на основі розкриття словесно-художніх образів, зіставлення різних елементів тексту і асоціативних зв'язків, тому науково-художній твір може бути сприйнятий неоднозначно.

Науково-художні твори побудовані як художні, в яких висвітлено реальні, об'єктивно-існуючі події. Тому науково-художнім творам властиві майже всі ознаки художніх текстів. Як художній текст він виявляє складну внутрішню організацію, всі елементи якої взаємодіють, передаючи естетико-пізнавальну інформацію відповідно до авторського

задуму. Естетичним наміром художника пронизується весь твір, цим і відрізняється індивідуально-художній стиль від розмовного мовлення.

Структурно-семантична єдність такого тексту ґрунтується на взаємодії трьох сфер:

- 1) виражальних можливостей мовних засобів, з яких будується авторський текст;
- 2) характеру словесно-художніх образів як однієї з форм відображення дійсності;
- 3) закладеної в словесно-художніх образах ідеї.

Отже, художній текст може бути об'єктом не тільки літературознавчого, а й лінгвістичного чи лінгвостилістичного аналізу. В основі лінгвостилістичного аналізу художнього тексту лежить смисловий аспект, тобто розкриття не змісту художнього твору, а системи авторських прийомів, що реалізуються в ньому. У широкому колі завдань, що ставляться до аналізу науково-художнього тексту в молодших класах, головна увага повинна бути приділена розкриттю ролі слова в тексті художнього твору.

Науково-художній твір широко використовує елементи всіх стилів літературної мови і навіть ті, що перебувають поза її нормами. Основними формами організації художнього мовлення є розповідь, опис і роздум з переважаючою для писемних текстів формою їх передачі – монологічним мовленням.

Читаючи науково-художній твір, учень має справу не з об'єктивно існуючими фактами чи подіями, а сприймає дійсність, створену фантазією письменника і виражену в образній формі. "Не тільки ясності чекає читач від науково-художньої літератури, а й сильних емоцій і багатого матеріалу для роботи уяви. А для юного читача така книга нерідко стає імпульсом до дії, до роботи, до вибору професії. Якраз у цьому важливе виховне значення науково-художньої літератури" [4, 117].

Не розриваючи зв'язку з життям, мистецтво дає більш глибоке, узагальнене уявлення про дійсність. Дізнаючись про явища, факти, події, людей в художньому творі, читач одночасно бачить і ставлення до них письменника, яке розкривається в самому відборі явищ, у стилі опису і у прямих оціночних висловлюваннях. Читання науково-художньої літератури розвиває вміння бачити в одному явищі чи події різні сторони.

Особливе значення науково-художня література має для виховання почуттів. У процесі читання в дитини накопичується досвід різноманітних безпосередніх читацьких переживань, емоцій – від захоплення до смутку і навіть страху; почуттів, пов'язаних зі сприйняттям творів різних жанрів, стилів, авторів, історичних епох. У процесі читання в учня може виникати відчуття, що він так само переживав і почувався, як герої твору, але не міг виразити і назвати те, що виразив і назвав автор. Він починає усвідомлювати самого себе, свої почуття. Таким чином, науково-художня література чужий досвід робить на деякий час власним досвідом читача, збагачує його почуття, включає його у процес не тільки пізнання, а й самопізнання.

Читання науково-художніх творів розвиває мову дітей: збагачує, уточнює й активізує словник учнів на основі формування в них конкретних уявлень і понять, розвиває уміння виражати думки в усній і письмовій формі. Цей розвиток здійснюється завдяки тому, що художні твори написані літературною мовою, точним, образним, емоційним, зігрітим ліризмом словом, найбільш відповідають особливостям дитячого сприйняття.

На прикладах простих, доступних розповідей діти вчаться розуміти зміст твору, його основну думку, ознайомлюються з дійовими особами, їх характерами і вчинками, оцінюють їх. В елементарній формі діти одержують уявлення про образотворчі засоби мови науково-художніх творів [2, 17].

Таким чином, науково-художня література вирішує не тільки освітні, а й виховні завдання розвитку особистості учнів. Читання таких творів сприяє формуванню моральних уявлень і вихованню почуттів і емоцій у молодших школярів. У дітей розширюються конкретні уявлення про взаємовідносини з товаришами. Це допомога один одному в спільних справах, у навчанні, грі, посильній праці, у горі, уважне ставлення до навколишнього, прояв чесності й доброзичливості. Учні знайомляться із ситуаціями, що вимагають високої моральної готовності людини, одержують уявлення про почуття

справедливості, скромності, а також про негативні риси характеру – несправедливості, брутальності й жадібності [2, 37-38].

Виховний вплив книги на дитину виявляється і як сила прикладу, але він ніколи не позначається відразу на поведінці, вчинках читача; цей вплив набагато складніший і опосередкований дійсністю.

Залучення молодшого школяра до класики художньої літератури формує естетичне ставлення дитини до життя, розвиває її інтерес до літературної творчості, творчості письменника, розвиває здатність маленького читача активно діяти в несподіваних обставинах вигаданих сюжетів, співпереживати персонажам.

Емоційно правильно сприйнята книга викликає в дитини стійке емоційне ставлення, що допомагає їй прояснити для себе й усвідомити моральні переживання, що виникають у неї при читанні. Ця органічна злитість естетичного і морального переживання збагачує і духовно розвиває особистість дитини [1, 62].

Не менш важливо, що тексти науково-художніх творів є прекрасним матеріалом для формування і розвитку мовленнєвих навичок, головною з яких є навичка читання.

Науково-художні твори відмінні від інших різновидів оповідань, а також від науково-пізнавальних творів, художніх нарисів. У науково-художніх текстах подається якийсь один факт, подія, але розкриваються вони за допомогою багатьох художніх засобів в образній формі, узагальнено зображуються персонажі й часто спрощена сюжетна лінія. Це дає можливість науково-художнім творам крім комунікативної виражати й естетичну функцію.

Отже, читання й адекватне сприйняття цих текстів, по-перше, розширює і поглиблює кругозір учнів і збагачує їхні знання й емоції; по-друге, служить засобом виховного впливу на учнів; по-третє, сприяє збагаченню і розвитку мови учнів. А головне значення науково-художніх творів – готувати поступовий перехід дітей до читання науково-фантастичної, енциклопедичної, довідкової та іншої пізнавальної літератури.

Література:

1. Беленькая Л.И. Ребёнок и книга. О читателе восьми-девяти лет. - М.: Просвещение, 1969. - 167 с.
2. Васильева М.С., Оморокова М.И. Светловская Н.Н. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. - М.: Педагогика, 1977. - 215 с.
3. Гудзик І.П. Робота над змістом твору //Початкова школа. - 1993. - № 11. - С.16-19.
4. Данин Ю. Жажда ясности //Формулы и образы. - М.: Советский писатель, 1961. - 254 с.
5. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 1968. - 557 с.

Наталія Скальська,

Вінниця, Україна,

студентка 5 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. філол. наук, доц. Комарівська Н.О.

ЕЛЕМЕНТИ ЦІКАВОГО МОВОЗНАВСТВА ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розвиток у молодших школярів пізнавальних інтересів, допитливості, спостережливості, бажання вчитися – «вічні» завдання, які покликана вирішувати початкова школа. Одним із важливих засобів їх розв'язання вчені виділяють інформативність уроку, тобто використання в навчальному процесі інформаційно насичених матеріалів, цікавих завдань і вправ, складених з урахуванням мотиваційного, змістового та процесуального компонентів навчання, елементів гумору тощо.

Цікавинки, що використовуються на уроках рідної мови, бувають різних видів: це, насамперед, цікава в пізнавальному плані інформація (розкриття історичних аспектів проблеми, етимології того чи іншого поняття тощо); це і «невідоме про відоме», тобто

використання додаткових відомостей про те, що діти вже частково знають (такий підхід дає можливість по-іншому трактувати явища, які стали для учнів буденними); узагальнений матеріал, що є базою для порівняння, узагальнення виучуваного, підкреслення його значущості [6, 3].

До елементів цікавого мовознавства ми відносимо: дидактичні ігри; лінгвістичні мініатюри (казки, вірші, мовознавчі розповіді); цікаву етимологію; фольклорний матеріал; завдання-жарти; усмішки.

А.В.Запорожець, оцінюючи роль дидактичної гри, підкреслював: "Нам необхідно добитися того, щоб дидактична гра була не тільки формою засвоєння окремих знань та умінь, але й сприяла загальному розвитку дитини" [2, 245]. З іншого боку, деякі педагоги схильні, навпаки, неправомірно розглядати дидактичні ігри лише як засіб інтелектуального розвитку пізнавальних психічних процесів. Однак дидактичні ігри – це ще й ігрова форма навчання, яка, як відомо, достатньо активно застосовується на початкових етапах навчання, тобто в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

А.І.Сорокіна виділяє наступні види дидактичних ігор: ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди.

Важливо чітко розрізняти власне дидактичні ігри та ігрові прийоми, які використовуються при навчанні дітей. По мірі "входження" дітей в нову для них діяльність – навчальну – значення дидактичних ігор способу навчання знижується, в той час як ігрові прийоми як і раніше використовуються педагогами. Вони потрібні для привертання уваги дітей, зняття у них напруги. Необхідно відмітити у зв'язку з цим наступне. На жаль, деякі педагоги сприймають дидактичну гру лише як розважальний та організаційний момент уроку, який дозволяє зняти розумове напруження. У цьому випадку гра не входить органічно в урок, знаходиться біля процесу навчання. Найголовнішим є те, щоб гра органічно поєднувалась з серйозною, напруженою працею, щоб гра не відволікала від навчання, а навпаки, сприяла б інтенсифікації розумової роботи.

При проведенні гри необхідно зберегти всі структурні елементи гри (дидактична задача; ігрова задача; ігрові дії; правила гри; результат (підведення підсумків), тому що саме з їх допомогою вирішуються дидактичні задачі.

У ситуації дидактичної гри знання засвоюються легше. Дидактичну гру і урок протиставити не можна. Найголовніше – і це необхідно ще раз підкреслити – дидактична задача у дидактичній грі здійснюється через ігрову задачу. Дидактична задача захована від дітей. Увага дитини направлена на виконання ігрових дій, а задача навчання що не усвідомлюється. Це і робить гру особливою формою ігрового навчання, коли діти найчастіше несподівано засвоюють знання, уміння, навички. Взаємовідносини між дітьми і педагогом визначаються не навчальною ситуацією, а грою. Діти і педагог – учасники однієї гри. Порушується ця умова – і педагог стає на шлях прямого навчання.

Отже, дидактична гра – це гра тільки для дитини. Для дорослого вона – спосіб навчання. В дидактичній грі засвоєння знань виступає як побічний ефект. Ціль дидактичної гри та ігрових прийомів навчання – полегшити перехід до навчальних задач, зробити його поступовим.

Дидактична гра входить у цілісний педагогічний процес, поєднується і взаємопов'язується з іншими формами навчання і виховання. Однією з форм нетрадиційного засвоєння та оперування лінгвістичними знаннями є лінгвістичні мініатюри.

Уроки української мови відкривають широкі можливості для розвитку креативних здібностей школярів. На думку багатьох учителів, методистів, стратегічним принципом розвиненого навчання української мови є принцип розвитку творчих лінгвістичних здібностей. З цього випливає, що на уроках української мови необхідно розвивати творчу активність у межах цього предмета (сприяти свідомому оволодінню багатством рідної мови й розвитком мовлення), а також стимулювати розвиток особистості учня та його прагнення до творчості. Загальновідомо, що складний теоретичний матеріал краще засвоюється в

нестандартній, образній формі, оскільки мовна експресія відіграє виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови.

Термін "мініатюра" в Українському енциклопедичному словнику визначається як "твір образотворчого мистецтва невеликого розміру, що потребує витонченої техніки виконання; невеликий віршований чи прозовий твір, чітко завершеної форми" [8, 205]. Автори "Словника-довідника з української лінгводидактики" тлумачать мініатюру як невеличку закінчену за формою і змістом творчу роботу, що має завершений цілісний характер, мета якої – дати учням змогу чітко визначити поняття абзацу, частини тексту, видів зв'язку, інтонації цілого тексту відповідно до теми висловлювання, стилю, жанру і типу мовлення [7, 83]. Услід за авторами словника-довідника з лінгводидактики ми розуміємо під мініатюрою невеликий за обсягом і завершений за формою та змістом текст, що характеризується цілісністю, інформативністю, зв'язністю, має відповідне жанрове й стилістичне оформлення залежно від тієї інформації, яку покладено в його основу. З цього визначення випливає, що мініатюрою може бути незначний за обсягом текст будь-якого стилю, типу й жанру мовлення.

Вітчизняні методисти Т.Жулій, О.Теплицька вважають, що лінгвістична мініатюра – "цікаве висловлювання про мову – одна з форм такого нетрадиційного засвоєння та оперування лінгвістичними знаннями" [1, 6]. Лінгвістичні мініатюри можуть бути представлені як у прозовій, так і в поетичній формі (вірші Д. Білоуса, А. Бортняка та інших), щоправда, питома вага прозових значно більша. Лінгвістичне поняття, перетворюючись на "живі персонажі", набуваючи художньої форми, зберігає свої основні ознаки. Цим поєднанням лінгвістичних та позалінгвістичних чинників і пояснюється інтерес школярів до тексту, а його образність забезпечує запам'ятовування.

Ми розуміємо під лінгвістичною мініатюрою образні невеликі за обсягом тексти лінгвістичної спрямованості, що розкривають певні мовні поняття чи явища, не втрачаючи своєї науковості. Подані вище визначення об'єднує низка спільних ознак – текстова основа – текстова побудова, невелика форма, цікавий спосіб донесення лінгвістичної інформації. Лінгвістична мініатюра – це висловлювання малого розміру, яке зараховуємо до науково-навчального стилю, бо використовується для створення, трансформування різних типів навчальних текстів відповідно до мети і завдань спілкування.

У науковій літературі відсутня класифікація текстів-мініатюр, однак, зважаючи на те, що тексти-мініатюри характеризуються тими ж ознаками, що й тексти великі за обсягом, на нашу думку, цілком можливим є класифікувати тексти-мініатюри за обсягом за тими ж ознаками, що й великі тексти. Беручи до уваги усі зазначені класифікації текстів за способом викладу, ми виділяємо такі тексти-мініатюри: опис, розповідь, роздум, повідомлення. Охарактеризуємо кожен з видів тексту.

Суттєвою особливістю текстів розповідного характеру є їх динамічність, акціональність, тобто закономірна, послідовна, неперервна поступова зміна моментів розвитку чогось. В основу розповіді покладено часові відношення, розвиток подій, процесів; повідомлення про дії предмета в певній послідовності. До текстів-мініатюр розповідного характеру відносимо усну й письмову розповідь, казку, репортаж, анотацію та інше.

Опис передбачає розкриття ознак предмета (постійних, однорідних), перерахування яких відбувається в різній послідовності залежно від мети висловлювання, композиційної структури, теми й плану тексту. Виокремлюють науковий, художній, діловий опис. Структура описів однакова: оцінка, загальний вигляд, призначення. Залежно від предмета, який описують, тексти-описи поділяються на описи місця (природи, інтер'єру, пам'яток тощо) і зовнішності (описи-портрети, описи-характеристики). Серед текстів-описів у гуманітарних науках можна виокремити такі різновиди: опис наукового поняття, абстрактного поняття або конкретного предмета чи явища; опис ознак, властивостей, якостей тощо. До текстів-мініатюр описового характеру можна віднести: нарис, замальовку, етюд, лінгвістичну казку тощо. Обґрунтування поглядів, з'ясування будь-яких подій, звернення уваги на причинно-наслідкові відношення між фактами, явищами, пояснення причини того чи іншого явища – це характерні ознаки роздуму [5, 56-58]. Серед різновидів роздуму

виокремлюємо: доведення, пояснення і міркування. До текстів-мініатюр цього виду відносимо аналіз висловлювання, есе, притчу, байку та інше.

Повідомлення є досить продуктивним у науковому й публіцистичному стилі. Способом повідомлення передаються відомості про події, що відбулися, відбуваються або відбуватимуться, за допомогою повідомлення передають інформацію про матеріальні об'єкти, процеси, окремі властивості об'єктів. Серед мініатюр-повідомлень можна виокремити такі: текст параграфа підручника, визначення, замітка, телеграма, цитата, лінгвістична мініатюра тощо.

Кожен спосіб викладу характеризується особливим, характерним лише для нього комплексом ознак і має власну певну структурну організацію. У складі цілого тексту всі вони взаємопов'язані й взаємопроникливі. Залежно від домінування певних стильових та жанрових ознак виділяємо лінгвістичні мініатюри художнього і наукового стилю. Лінгвістичні мініатюри художнього стилю складні й багатопланові, оскільки завданням їх інтерпретації є вияв максимуму закладених у них думок і почуттів художника (автора) [7, 7]. До цих мініатюр належать: лінгвістична казка (граматична, історична), байка, оповідання, лінгвістичний детектив, гуморески. У лінгвістичних мініатюрах художнього стилю Т.Ладиженська наділяє героїв лінгвістичних казок та оповідань людськими якостями, які живуть та діють за законами мови [3, 16]. Лінгвістичні мініатюри наукового стилю характеризуються тим, що в них виклад думок здійснюється у формі чіткої побудови роздуму, пояснення, доказів, використання образних засобів зведене до мінімуму, думка в таких текстах передається з максимальною точністю, однозначністю [1, 11-12]. До лінгвістичних мініатюр цього виду ми відносимо: аналіз тексту наукового стилю, текст параграфа, мовлення вчителя, міні-твір (роздум, опис, розповідь), віршовані визначення та римовані правила, авторські лінгвістичні мініатюри.

Отже, текст лінгвістичної мініатюри ілюструє наочне уявлення і взаємозв'язок мовних понять з погляду їх родової належності та виконує дидактичні функції.

Етимологія – походження слова і його споріднені зв'язки з іншими словами тієї самої або інших споріднених мов. З метою ознайомлення учнів початкових класів з групами слів за походженням, з етимологічним словником на уроках рідної мови необхідно використовувати елементи цікавої етимології. Таким чином учитель за допомогою мовленнєво-комунікативного дидактичного матеріалу сприятиме загальному мовному розвиткові особистості школярів, спонукатиме учнів до глибшого пізнання мови.

Для розвитку мовлення, формування комунікативної компетенції на уроках рідної мови доцільно використовувати фольклорні жанри, які відповідають віковим, психологічним особливостям учнів (прислів'я, приказки, загадки, скоромовки). Завдяки усній народній творчості активізується пізнавальна діяльність дітей, збагачується словниковий запас, формується самостійне мислення, розвиваються творчі здібності, спостережливість, інтерес до рідного слова.

Систематичне і постійне використання малих фольклорних жанрів сприятиме всебічному вихованню дітей, збагачуватиме їхню мову зразками народної мудрості.

Використання загадок допоможе вчителям зробити уроки навчання грамоти цікавішими, а отже, і засвоєння матеріалу більш глибоким та міцним. Адже загадки – це стислі поетичні запитання, де у прихованій формі одні предмети чи явища зображаються через інші завдяки спорідненості, подібності їх властивостей, часом ледь помітних [4, 276]. Це спонукає дитину вдумуватись у кожне слово, порівнювати його з іншими, знаходити подібність і відмінність, виділяти головне у спостереженні за природою. Загадки завжди поетичні, легко запам'ятовуються, у ході розгадування дитина виконує ряд мислительних операцій – синтез, порівняння, узагальнення.

Прислів'я і приказки – стислі крилаті вислови, в яких сконцентровано життєву мудрість і філософію народу [4, 573]. Своїм мовним багатством і змістовим розмаїттям українські прислів'я і приказки охоплюють усі сторони життя людини, її погляди на світ, суспільні

явища, громадські та родинні взаємини. Робота над прислів'ями і приказками сприяє розвитку самостійного мислення і мовлення учнів.

Для розвитку мовного апарату дитини, постановки правильної артикуляції звуків народна педагогіка використовувала скоромовки. Ігровий ефект базується на навмисному утрудненні вимови певного тексту відповідним розташуванням звуків.

Цінність скоромовок полягає не в смисловому навантаженні, а в такому доборі й розстановці слів, вимова яких потребує певних зусиль і сприяє виробленню дикції, правильної артикуляції, що, у свою чергу, підвищує культуру усного мовлення. Крім того, завдяки скоромовкам прищеплюється увага і повага до кожного вимовленого звука, слова, до якості й чистоти мовлення. Скоромовки, як і інші зразки усної народної творчості, можна використовувати на різних етапах уроку мови та читання.

Завдання-жарти – це цікаві ігрові завдання з навчального предмета. Для їх розв'язання потрібно виявити винахідливості, розуміння, гумор. Побудова, зміст питання в цих завданнях незвичайні. Вони лише приблизно нагадують навчальне завдання. Зміст замаскований зовнішніми умовами, як правило, другорядними. Призначення завдань-жартів полягає у залученні дітей до активної розумової діяльності, вироблення вміння виділяти головні властивості предмета чи явища.

Отже, використовуючи елементи цікавого мовознавства в процесі навчання граматики української мови у початковій школі вчитель досягне таких цілей: надасть необхідний позитивний емоційний компонент; сприятиме формуванню граматичних навичок шляхом багаторазового повторення; ілюструватиме значення граматичної одиниці в реальних мовленнєвих ситуаціях; зніматиме психологічні бар'єри спілкування; збагачуватиме словниковий запас учнів; буде активізувати пізнавальну діяльність учнів; підвищуватиме інтерес до рідної мови; сприятиме розвитку слухової пам'яті, уваги, уваги учнів; буде виховувати доброту, мужність, винахідливість тощо.

Література:

1. Жулий Т., Теплицкая О. Сказки и были... Лингвистические миниатюры. - Луганск : Янтарь, 2003. - 124 с.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. - С. 245.
3. Ладыженская Т.А. Система упражнений по развитию связной речи // Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб. ст. /Сост. А.Ю.Купалова. - М.: Просвещение, 1981. - С. 43-47.
4. Літературознавчий словник-довідник /Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К., 1997. - 752 с.
5. Лосева Л. М. Как строится текст. - М.: Просвещение, 1980. – 94 с.
6. Одинцова Г.С. Цікаве мовознавство для молодших школярів. – К.: Наш час, 2006. – 123 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посібник /Кол. авт.; за ред. М. Пентилюк. - К., 2003. - 149 с.
8. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: В.М.Русанівський, О.О.Тараненко (співголови), М.П.Зяблюкта ін. – К.: Укр. енцикл., 2000. - 752 с.

Оксана Філімонова,

Вінниця, Україна,

студентка 4 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. філол. наук, доц. Комарівська Н.О.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

Найважливіше завдання початкової школи – навчити дітей вчитися, а це неможливо без вміння читати і працювати з книжкою. Специфіка роботи на уроці читання потребує від дітей багаторазовою перечитування слів, речень, текстів, яке швидко набридає, стомлює. Щоб зробити урок читання цікавим кожному учневі, слід керуватися такими правилами: логічне поєднання всіх видів роботи; неможливість виконання наступного завдання без

опрацьованої попередньої вправи; чітка установка щодо роботи: для чого? Як робити? Скільки часу витратити? Підбір вправ для різних груп має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей школярів [2, 15].

Кожен урок має формувати в учнів свідоме, правильне, виразне читання з відповідною для кожного віку швидкістю. А для цього учні мають чітко розуміти лексичне значення і бачити ціле слово, а згодом – словосполучення, смислову фразу, речення. Тому велике значення на уроці надається словниковій роботі. На уроках читання вона спрямовується на збагачення активного словника учнів, на розвиток словотворчих навичок, уміння бачити в тексті художні засоби та використовувати їх у своєму мовленні, на пропедевтичну й узагальнену роботу щодо знань з граматики.

У ході роботи необхідно працювати й над розвитком швидкості читання, розширенням кута зору читця, розвитком уваги, зорової пам'яті, удосконаленням артикуляційних навичок. Завдання на класифікацію, вилучення зайвого, визначення спільних і відмінних ознак під час цієї роботи вчать дитину логічно мислити. А це вміння є невід'ємною умовою успішного подальшого навчання.

Теоретичних відомостей з лексики учні початкових класів не одержують (це програмовий матеріал наступних класів), а словник збагачують практичними вправами у зв'язку з засвоєнням знань за програмою 1-4 класів. Тому словникова робота має пов'язуватися з усією системою навчання дітей у школі. Розрізняють пасивний та активний словники. Активний – це слова, які учень вживає у мовленні, пасивний – слова, значення яких дитина розуміє, але не використовує [2, 18]. Учителю має сприяти тому, щоб вихованці за допомогою різних вправ з читання переводили слова з пасивного до активного словника.

Основними джерелами збагачення його є підручники, книжки для позакласного читання, навчальні посібники, газети, журнали, кіно, театр, телебачення, радіо, екскурсії, спостереження за навколишнім світом, мова батьків, учителя, близьких, в оточенні яких перебувають діти. Учитель повинен допомогти розібратись у значенні цих слів, перевести їх до активного словника учнів [1, 34].

Важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатого, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом. Таким чином, мова вчителя – важливе джерело збагачення словника учня початкових класів.

Значне місце на уроках читання відводиться вправам, які допомагають розширити й уточнити словник дітей. Значення невідомих слів, що трапляються в текстах, обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття. Також слід виробляти в учнів уміння добирати ті слова, якими можна найточніше, найяскравіше, образно висловити думку. З перших днів навчання дитини у школі необхідно повсякденно працювати над словом, пояснювати різні його значення, добирати синоніми, вводити слова в речення, виявляти синоніми в ілюстративному матеріалі тощо.

Для досягнення кінцевої мети – розвитку образного усного мовлення – необхідно розв'язувати такі навчальні завдання: розширювати і поглиблювати знання учнів про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії, викликати інтерес до роботи над словом, почуття гордості за рідну мову; поступово вводити дітей у світ краси мови; формувати ініціативу і самостійність, здатність оперувати словом у мовленнєвій діяльності; розвивати дитячу уяву, фантазію; виховувати вміння долати труднощі під час опрацювання слів, прагнення вдосконалювати літературну мову, спостережливість, кмітливість; формувати навички точного вживання слів у спілкуванні з ровесниками; удосконалювати вміння переносити знання, здобуті на уроці, в нові умови; застосовувати на уроці знання, набуті самостійно [6, 125-136].

Вирішуючи ці завдання на уроках читання, вчитель збагачує мовлення учнів кількісно, тобто поповнює їхній активний словник. При цьому вдосконалює його і якісно, дбаючи про найточніше вживання слів, виразність думки.

Матеріалом для розширення словникового запасу молодших школярів на уроках читання служать синоніми, наведені у тексті для читання. Синоніми (слова, близькі за

змістом) збагачують словниковий запас учнів, допомагають уникати повторення одного й того ж слова в реченні, роблять мовлення більш точним, виразним, емоційно забарвленим. Тому в словниковій роботі на уроках читання значне місце мають займати вправи з синонімами (без повідомлення цього терміна учням початкових класів).

Методисти рекомендують такі вправи:

Відшукування синонімічних груп у тексті.

Добір слів, близьких за значенням.

Пояснення синонімів.

Аналіз емоційних синонімічних слів.

Вписування в речення синонімів, доданих у кінці вправи.

Складання речень з поданими синонімами.

Заміна слів, що повторюються.

Програма з рідної мови для початкових класів передбачає вивчення й антонімів – слів, що мають протилежні значення (легкий – важкий, низький – високий, початок – кінець). Під час словникової роботи як один з методів пояснення нових чи незрозумілих слів використовується наведення протилежного слова. Рекомендуються такі вправи:

До поданих слів добирати інші з протилежним значенням.

З поданих дібрати слова з протилежним значенням, розмістити їх парами [6, 46].

Проте краще проводити вправи на вживання антонімів у роботі над зв'язним текстом. Так, працюючи над оповіданням Ю.Збанацького «Щедра осінь», можна запропонувати учням знайти в оповіданні слова з протилежним значенням, вечори – ранки, день – ніч; в оповідання «Відліт птахів» у реченнях «Старі й бувалі птахи вчили молодих; Дні стали короткі, а ночі довгі» підкреслити антонімічні пари.

Молодші школярі практично ознайомлюються із багатозначними словами з читанок (легка сумка, легка задача, легка хода). Основний методичний прийом роботи над різними значеннями одного слова – це спостереження за ним у різних реченнях. Для цього використовуються тексти оповідань, які є в підручниках, а також спеціально дібрані тексти.

Одним із способів ознайомлення з багатозначністю слів є виконання вправ на вживання їх у прямому й переносному значенні.

1. Пояснення прямого й переносного значення слів: залізний цвях – залізна людина; солодкі цукерки – солодкі слова; гарячий чай – гаряче серце; світла ніч – світлий погляд.

2. Добір із тексту слів з переносним значенням і вживання їх у прямому (Хвилі грають – грають у м'яча).

3. Складання попарно речень зі словами, вжитими в прямому й переносному значенні: гірка цибуля – гірка доля; тепла вода – тепла розмова.

Молодшим школярам доступні елементи образної мови: епітети, метафори, порівняння (без уживання термінів). Користуватись образними словами учні привчаються під час роботи над художніми творами на уроках читання.

Зацікавлене спостереження над мовою в художніх творах, добір образних слів викликають у дітей бажання опанувати словникове багатство мови. Проводячи підготовчу роботу до читання нового твору, доцільно використати такі прийоми:

Добір образних слів до предметів, зображених на ілюстрації до тексту.

Додавання до певної частини речення порівняння: міцний, як дуб; в нього очі, наче волошки в житі тощо [3, 76].

Ще одним видом роботи є логічні вправи, що сприяють розвиткові мислення, збагачення й систематизації дитячого словника. Вони широко застосовуються в усіх початкових класах. Тематика логічних вправ залежить переважно від матеріалу читанки. Крім того, доцільно використовувати натуральні предмети і сюжетні малюнки, таблиці, картки зі словами чи зв'язним текстом.

Найпоширенішими є такі види словниково-логічних вправ:

Називання предметів: хто це? що це?

Називання ознак їх за кольором, розміром, матеріалом, формою і т.д.

Називання предметів за властивими їм діями: ...щебече, ...цвірінькає (соловей, горобець).

Називання предметів за властивими їм ознаками: ...солодкий, ...кислий (цукор, оцет).

Групування предметів за загальними родовими ознаками: свійські й дикі тварини, риби, квіти, одяг, взуття, меблі тощо.

Добір до назв однорідних предметів слова, яке означає родове поняття: ластівка, горобець, сорока, синиця – це... (птахи) [4, 108].

7. Добір слів, що означають вид поняття, до узагальнюючих: меблі – стіл, диван...; посуд – чашка, тарілка...

8. Поділ предмета на складові частини: дерево: корінь, стовбур, листя...; будинок: двері, стеля, вікна....

9. Складання елементарних логічних визначень: мак – це квітка; яблуня – фруктове дерево [5, 64].

Виконуючи такі завдання, школярі навчаються елементарної класифікації (групувати слова, порівнювати предмети і явища, встановлювати на основі цього схожість і різницю між ними). Логічні вправи допомагають дітям правильно співвідносити родові й видові поняття, визначати правильний зв'язок між предметом і словом, яке позначає його.

Програма з рідної мови передбачає в кожному класі вивчення слів, вимову яких слід запам'ятати. До кожного з них доцільно мати малюнок і картку. Передусім слід показати і назвати зображення, пояснити лексичне значення цього слова, а потім зосередити на ньому увагу дітей. Можна запропонувати чітко повторити його хором. Двом-трьом дітям окремо, вимову запам'ятати. Потім учні складають з цим словом речення. Виучуване слово підкреслюють, далі записують до словничка, а вдома добирають малюнок. Застосовуючи картки з кольоровими зображеннями, вчитель має змогу викликати у дітей інтерес до навчання.

Отже, словникова робота на уроках читання є одним з найефективніших засобів збагачення, уточнення, активізації і розвитку загалом мовлення школярів, підвищення їхньої грамотності. Якщо проводити її систематично, цілеспрямовано і послідовно, то можна досягти хороших результатів.

Література:

1. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів //Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31-36.
2. Бутузова И.Д. Лексическая работа на уроках чтения //Начальная школа. – 1992. – № 2. – С. 14–19.
3. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами //Мандрівець. – 2000. – № 3-4. – С. 75-78.
4. Захарчук З., Пишечкіна Т. Урок читання казки з використанням елементів театральної педагогіки //Поч. школа. – 2001 – №12. – С. 37-41.
5. Малярук А.Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків. – К.: Ірпінь, 1997. – 408 с.
6. Пархоменко М. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання //Поч. шк. – 1997 – № 7. – С. 44-48.

Наталія Шарко,

Вінниця, Україна,

студентка 4 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. філол. наук, доц. Комарівська Н.О.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Структуру початкового курсу української мови, яка існує нині в чотирирічній початковій школі, побудовано за принципом змістового узагальнення. Цей принцип визначений В.Давидовим, полягає в тому, «що засвоєння знань загального і абстрактного

характеру передують знайомству з більш частковими і конкретними знаннями – останні мають бути виведені з перших як із своєї єдиної основи» [1, 27].

Але аналіз чинних підручників з української мови для 2-4 класів свідчить, що основну увагу в роботі над словом у них спрямовано на опрацювання окремих граматичних категорій. Робота над розділом «Морфологія» в цих підручниках зводиться до вивчення частин мови. Завдання ж лексичного, фонетичного, синтаксичного характеру є епізодичними, а в багатьох вправах, які стосуються вивчення частин мови, вони відсутні. Тому вивчення слова, його лексичних, фонетичних і граматичних значень на синтаксичній основі є тим продуктивним шляхом, який допоможе органічно поєднати в єдиний процес оволодіння молодшими школярами елементами лексики, фонетики, морфології та синтаксису в процесі їхньої активної мовленнєвої діяльності.

Опрацювання дієслова як частини мови спрямоване на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозмінування і словоутворення в українській мові, про синтаксичну роль у мовленні.

Вивчення дієслова відкриває великі можливості для усвідомлення граматичної будови мови, засвоєння та застосування навичок правильного вживання дієслівних форм, зв'язку їх з іншими словами.

Семантичне спостереження за дієсловом–присудком у його зв'язку з підметом дозволяє розвивати в учнів навички координації головних членів речення і правильного написання особових закінчень. Цікавими в плані логічного мислення є спостереження над дієприслівниковими словосполученнями, а запам'ятовування норм керування ряду дієслів організовує мовленнєву практику дітей.

Оскільки дієслово – одна з найважливіших і найбільш складних частин мови, що характеризується різноманітністю семантики, відтінків лексичних значень, широкими синтаксичними можливостями та системою різноманітних граматичних форм, то все це дає змогу стверджувати, що опрацювання їх вимагає більш детального розгляду усіх аспектів мовознавчої науки у системних взаємозв'язках із граматичним матеріалом.

Важливою частиною теоретичного матеріалу є визначення граматичного поняття, від свідомого засвоєння якого залежить дієвість граматичних і орфографічних правил.

Грамматичне поняття про дієслово у молодших школярів формується поступово: від оволодіння суттєвими ознаками як частковими явищами (наприклад: означає дію предмета, відповідає на питання *що робити? що зробити? і т. д.*) до поєднання їх у граматичне поняття і формування його визначення.

Для закріплення граматичного матеріалу можна дати такі завдання:

1) на закріплення суттєвих ознак виучуваного поняття, встановлення міжпонятійних зв'язків (розрізнення граматичної форми, порівняння її з іншою, зовні неподібно, обґрунтування своєї відповіді);

2) на введення нових знань у систему раніше вивчених (різні види граматичного розбору, що поєднуються з синтетичними вправами);

3) на збагачення словника, активізацію синтаксичних конструкцій у мовленні учнів, розвиток умінь логічно, послідовно викладати думки (поширення речень за запитаннями, відновлення деформованих речень, лексико-стилістичні завдання тощо).

Знання про дієслово як частину мови успішно застосовується учнями на практиці в тому випадку, якщо вони засвоїли суттєві ознаки, що складають сукупність поняття, уміють виявити ці ознаки в частковому явищі, виконуючи у визначеній послідовності розумові операції.

Усе це забезпечує цілеспрямовану, гармонійну роботу, яка полягає у вивченні певної системи шляхом усвідомлення лексичного значення слова, його синтаксичної ролі та стилістичного використання.

Лексика – один із найбільш цікавих для учнів розділів: слова – об'єкт вивчення лексики – своїми значеннями безпосередньо пов'язаний з предметами і явищами реального

світу, який оточує школярів. Формування лексичних уявлень і понять є одним із засобів збагачення, уточнення та активізації словника.

Опанування найпоширеніших понять лексикології проводиться з метою закріплення отриманих знань та створення умов для роботи зі стилістики та культури мовлення.

У початковому курсі навчання мови найбільше значення мають такі поняття: слово, лексичне значення слова, омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми.

Ознайомлення із словами-назвами дій потрібно проводити з урахуванням такої системи:

- 1) конкретне значення слова;
- 2) багатозначність слів, синоніміка, переносність значень;
- 3) звукова сторона слова;
- 4) слово у синтаксичній структурі речення;
- 5) життя слова у складі текстів.

Лексико–стилістична робота є невід’ємним компонентом під час вивчення основних форм дієслова, бо кожний лексичний факт може зливатись з фактом граматичним або безпосередньо мати вплив на функціонування граматичного явища.

Спостерігаючи за функціональною роллю дієслів у текстах, школярі мають усвідомити, що в художніх текстах дієслова допомагають емоційно, образно описати картини природи або ж розповісти про якісь події, охарактеризувати властивості певного предмета. У ділових текстах дієслова допомагають дати певну інформацію, а лексичне значення їх пов’язане з конкретними діями.

Дієслово – це найгнучкіша частина мови, яка має величезну кількість граматичних форм, що з успіхом можуть замінювати одна одну. Все це дає можливість проведення лексико–граматичної роботи [3, 27].

Дієслово – досить зручна із словотворчого погляду частина мови. Спостереження над спільнокореневими дієсловами сприяє збагаченню лексичного запасу учнів, опрацюванню будови слова, дозволяє пропедевтично ознайомити дітей зі способами творення слів.

У 1-2 класах учні ознайомлюються із словами–родичами, вчать виділяти у них спільну частину – корінь (будівельник, будувати, будівля) і від даного кореня утворювати різні слова (синій, синюватий, синіти, посиніти). Для запобігання помилкам, пов’язаних із розрізненням омонімічних коренів, слід звернути увагу на лексичне значення слова (гора, гірський, горіти; вода, водний, водити). Добираються також вправи на розрізнення спільнокореневих слів і словоформ (зима, зими, прозимувати, зимовий; пишу, пишеш, писар, писати).

На основі спостережень можна підвести дітей до висновків про роль префіксів і суфіксів у творенні дієслів та їх форм. Додавання префіксів – це один із найпродуктивніших способів творення дієслів. При цьому вони набувають нового значення, іноді антонімічного (влетіти, вилетіти, прилетіти, відлетіти і т. д.), можуть означати завершену чи незавершену дію (співати – проспівати, грати – виграти).

За допомогою суфіксів утворюються дієслова, що означають завершену дію (кричати – крикнути, свистіти – свиснути), дієслова минулого часу (бажати – бажав, бажала, бажало, бажали).

Важливим завданням при опрацюванні дієслова є вироблення орфоепічних і орфографічних навичок, що передбачає цілеспрямоване, поглиблене застосування фонетичної, орфоепічної та орфографічної роботи під час опрацювання дієслова.

На початковому етапі вивчення дієслова добираються вправи на вимогу окремих звуків і слів. Із орфографічних вправ використовується списування із граматичними завданнями (наголос, складоподіл, пояснення орфограм).

Після ознайомлення з дієсловом як частиною мови вправи ускладнюються, до них добираються таблиці (на правильну вимову, наголошення, утворення особових форм із чергуванням приголосних в основі слів та ін.)

Морфолого-синтаксична робота при опрацювання дієслова починається ще в першому класі. Її завдання полягає у встановленні зв'язків між словами – назвами дій і словами – назвами предметів, введенні цих словосполучень у речення, створення прийменниково-відмінкових конструкцій. За допомогою вправ морфолого-синтаксичного характеру учні засвоюють основні поняття про дієслово та його роль у будові мови.

Дієслово в реченні найчастіше виконує роль присудка, вступаючи в різноманітні зв'язки з іншими частинами речення. Для усвідомлення ролі присудка використовують вправи на розбір речення і конструювання їх.

Мовне конструювання є продовженням розбору. В основі конструювання лежить синтез, однак воно передбачає й аналітичну діяльність учнів.

У навчанні застосовують такі види граматичного конструювання:

- 1) добір прикладів до вправи;
- 2) робота з деформованими реченнями і текстом;
- 3) письмове конструювання речень потрібного типу з виучуваною формою слова, письмові відповіді на запитання;
- 4) розширення тексту;
- 5) вільні диктанти з граматичним завданням, перекази зі зміною форм слів, твори [3, 25].

Спочатку добираються вправи, що вимагають знань лише з однієї теми (добір за граматичними ознаками частини мови, визначення частини мови за схемою). З часом вправи ускладнюються, враховуючи знання учнів з кількох тем чи розділів.

Найдоцільніше проводити граматичне конструювання у процесі вивчення дієслова, поєднуючи роботу з будови слова і морфології, синтаксису і морфології.

Виконання конструктивних вправ із синтаксису у процесі вивчення дієслова дає змогу стежити за утворенням словосполучень і речень, за роллю дієслів у них. При цьому вчимо учнів добирати слова, ставити запитання, встановлювати зв'язки між членами речень і словосполучення.

Отже, у результаті лексико-стилістичної роботи в учнів формується вміння бачити відмінність між лексичним і граматичним значенням слова, вживати відомі слова у властивому їм значенні. Вивчення формальних ознак дієслова поглиблює знання учнів про значення цієї частини мови, сприяє розвитку абстрактного мислення. Дотримуючись морфолого-словотвірних вимог, учні засвоюють граматичний та морфологічний матеріали. Системна робота над правилами літературної мови і написання дає змогу виробити в учнів міцні орфоепічні та орфографічні навички.

Така багатогранна навчальна робота відіграє позитивну роль в усвідомленні учнями граматичної будови мови, у розвитку їх мовленнєвих умінь.

Література:

1. Давидов В. В. Різновиди узагальнення в навчанні. – М., 1992. – 174 с.
2. Руднева Р. Розвиток інтересу до вивчення української мови // Початкова школа. – 1988. – № 10. – С. 21.
3. Шевчук Т. Лінгводидактичні підходи до вивчення дієслова у початкових класах // Наукові записки ТДПУ. Серія: Лінгводидактика. – 1998. – № 2 (1). – С. 24-28.

*Ганна Кузьмич
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Козак І.І.*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОВЧАЗНОГО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Найважливіше завдання початкової школи – навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати і працювати з книжкою. В.О.Сухомлинський в своїх працях зазначав, що без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, що погане читання – ніби брудне вікно, крізь яке нічого не видно [4, 18].

Відомо, що читання – настільки складний процес, що суть його важко чи й неможливо визначити однозначно. Адже є стільки різновидів діяльності, яка зветься багатозначним словом читання. Скажімо: читання невідомого твору – перечитування вдруге, втретє добре відомого (“для себе”), читання вголос (“для когось”), перегляд тексту в пошуках певної інформації, читання з метою виконати навчальне завдання (як правило, за текстом, зміст якого невідомий).

Можна вважати безсумнівним, що основою всіх різновидів читання є спроможність перекласти, перекодувати графічні знаки у зміст, втілений у друкованому чи рукописному матеріалі. Адже це справжнє диво, що за допомогою невеликої кількості знаків (букв, цифр, розділових знаків) люди можуть передавати один одному найрізноманітніші повідомлення, можуть розказати, попередити, застерегти, поділитися враженнями та ін. Взнявши до рук цілком невідомий текст (скажімо, свіжу газету або щойно одержаного листа) ми можемо довідатись про те, що там написано.

І очевидно, що такі повідомлення та й інші читаються мовчки. Тому так важливо сформувати в учнів високу техніку читання. А цьому часто стає на заваді перебільшення деякими вчителями ролі читання вголос.

Зважаючи на великі “технічні” труднощі, що стоять перед читачем-початківцем, вчитель, по суті перебрав на себе проблему першого ознайомлення з текстом. Це виправдано для перших кроків формування навички читання. Але не для наступних.

Дитину, що вже навчилася складати з літер слова, а з них – речення, потрібно вести далі. І перш за все – вчити мовчки читати будь-який текст. Вже з перших кроків навчання школярі мають усвідомити, що читати – означає думати, намагатися зрозуміти написане. Треба прагнути усвідомити матеріал. Інакше читання перестає бути читанням у повному розумінні цього слова.

А це можливо лише в тому випадку, коли в учнів буде сформована висока техніка читання. Але факт, що розвиток в учнів артикуляції за голосного читання стає потім гальмівним фактором. Адже людині в своєму житті частіше доводиться читати мовчки, ніж уголос. Отже, тому й такою важливою є проблема формування в учнів техніки мовчазного читання.

Над проблемою мовчазного читання багато працюють як українські, так і зарубіжні педагоги, зокрема американські вчені, які надають перевагу цьому виду читання. Бруке навіть зробив висновок, що читання вголос не те, що не допомагає, а навіть заважає читанню мовчки. Тому він пропонує цілу систему вправ для розвитку техніки мовчазного читання. Всі ці вправи побудовані на принципі тестів: учням дають певне завдання і певний час, щоб виконати його. Наприклад: учні дістають текст оповідання з пропущеними словами, надрукованими на початку цього оповідання; учень має заповнити пропуски. Всі його вправи спрямовані на розвиток психологічних процесів, наприклад вправа на розвиток у дітей концентрації уваги: їм дають текст із реченнями, що мають порушену чергу слів, через що втрачається зміст речення; завдання в тому, щоб відновити правильну чергу слів у реченні.

З українських педагогів проблемою мовчазного читання займаються: В.Богатир, Р.Габулова, О.Жиганова. Вони розробили системи вправ на формування навички мовчазного читання, наприклад: “Читання з лічбою”, “Губи”, “Блискавка”, “Засічка – кидок” і т.д.

Н.Бондаренко стверджує, що відпрацювання техніки мовчазного читання доцільно здійснювати за допомогою вправ на: відпрацювання мовних одиниць під час читання (швидко прочитати текст мовчки, визначити чи є в ньому граматичний матеріал, який щойно пояснив вчитель); диференціацію мовних одиниць різної складності (швидко прочитати слова, знайти прикметники і згрупувати їх у три колонки відповідно до ступенів порівняння); розширення вертикального і горизонтального поля зору (прочитати текст, що має форму трикутника, прямокутника, ромба, ...).

Мета статті: визначити стан сформованості мовчазного читання молодших школярів шляхом виявлення швидкості читання та усвідомлення прочитаного за показниками повноти, точності та глибини розуміння.

Мовчазне читання є уміння вищого рівня. Активізація процесів розуміння, запам'ятовування і засвоєння прочитаного, а також зростання темпу в порівнянні із читанням уголос – характерні риси мовчазного читання. Виявлення оптимального рівня цього виду читання у молодшого школяра свідчить про досягнення ним високого критерію читацької навички. Визначальними для встановлення рівня сформованості цього виду читання є такі показники, як спосіб читання, темп та розуміння прочитаного.

У психологічній літературі відзначається, що читання – складний процес, де механізми прийому та переробки текстової інформації не піддаються безпосередньому вивченню. Процес читання розглядається науковцями як сприйняття інформації із зовнішнього та внутрішнього середовища, переробки її та зберігання необхідних відомостей в системі пам'яті головного мозку [3, 2].

Основні етапи процесу формування навички читання були встановлені психологами у 40-50-х роках ХХ сторіччя. Т.Сгоров виділяє аналітичний етап – опанування частин цілого, синтетичний етап – виникнення і становлення цілісної структури дії – і етап автоматизації – уточнення і закріплення зв'язків, сформованих в учнів на перших двох етапах оволодіння навичкою читання [1, 3].

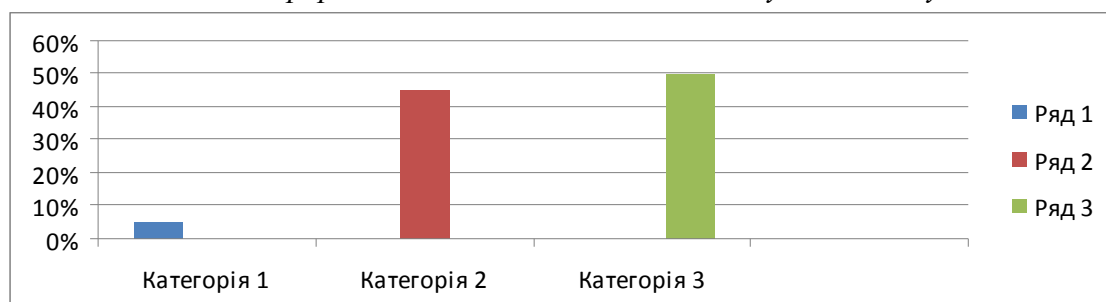
У зв'язку з цим досить актуальним є питання про необхідність скорочення термінів формування навички і досягнення в її розвитку етапу синтетичного читання не пізніше середини навчання в початковій школі, щоб забезпечити цілеспрямоване керівництво цим процесом і зміцнити інтерес до цього виду мовленнєвої діяльності [2, 3].

Нами було проведено дослідження з питань перевірки сформованості навички мовчазного читання мовчки в учнів 4 класу на базі СЗШ № 35 Вінницької міської ради. Рецензентами виступили 29 учнів. Ми перевіряли швидкість читання мовчки та усвідомлення прочитаного на творі В.Сухомлинського “Золоте зернятко істини”, яке складається з 392 слів.

За методикою швидкого читання ми виявили, що 5 % дітей (1 учень) мають низький рівень читання; 45% – достатній рівень (13 учнів) і 50% – високий рівень (15 учнів). Результати, які ми отримали після перевірки швидкості читання мовчки за 1 хвилину, ми зобразили графічно (див. табл. 1)

Таблиця 1.

Стан сформованості швидкості читання учнів 4 класу.



Категорія 1 – низький рівень (нижче 110 слів); категорія 2 – достатній рівень (від 110-170 слів); категорія 3 – високий рівень (вище 170 слів).

За результатами дослідження ми зробили висновок, що більшість учнів 4 класу оволоділи технікою мовчазного читання на високому рівні.

Свідомість читання ми перевіряли за такими критеріями: повнота, точність та глибина розуміння. Повноту розуміння ми досліджували за допомогою постановки запитань до тексту (тести). Тести складаються з 9 запитань з трьома варіантами відповіді. За цією методикою ми виявили, що не допустили жодної помилки 16% учнів (8 уч.), допустили 1 помилку 14% (7 уч.), зробили 2 і більше помилки 70% учнів (14 уч.) За результатами дослідження ми зробили висновок, що дітям для повноти розуміння прочитаного тексту недостатньо 1 прочитання.

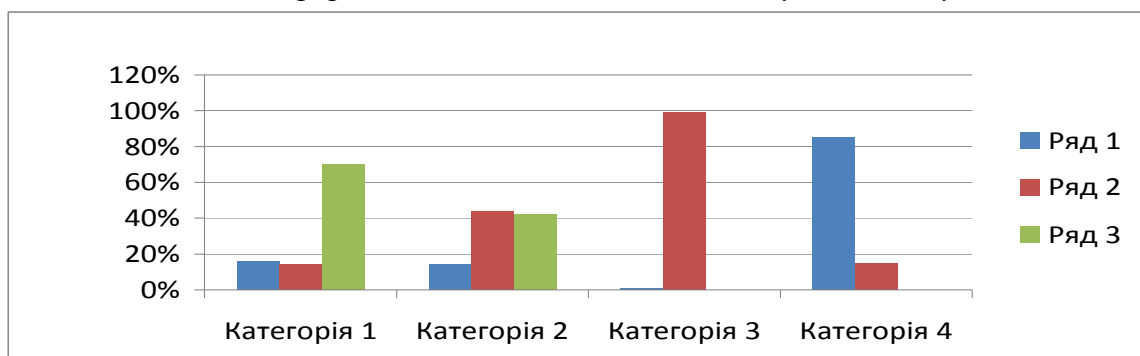
Точність розуміння ми досліджували за методикою транспозиції аналізу (за допомогою деформованого тексту). Суть її полягає в тому, що вихідний текст ділиться на відносно закінчені в смислового відношенні уривки – в нашому випадку абзаци. За цією методикою ми виявили, що 14% учнів без жодної помилки відтворили зміст тексту (7 уч.), 44% – допустили 1 помилку (12 уч.), 42% учнів не вдалося відтворити зміст тексту (10 уч.). Ми зробили висновок, що не у всіх дітей добре розвинута зорова пам'ять і логіка викладу думок.

Глибину розуміння ми досліджували двома методиками: текстуальне розуміння Грея та Лірі і складання плану. Суть методики Грея та Лірі полягає в тому, що з трьох тверджень потрібно вибрати одне, яке найточніше характеризує головну ідею твору. За цією методикою із завданням не впорався лише 1% учнів, всі інші підібрали точне твердження. За методикою складання плану нами було виявлено, що 85% учнів (23 уч.) склали точний план до тексту і лише 15% учнів (6 уч.) не зовсім вдало підібрали пункти плану. За цим критерієм можна зробити висновок, що майже всі діти зрозуміли глибину тексту.

Результати свідомості читання ми зобразили графічно (див. табл. 2)

Таблиця 2.

Стан сформованості свідомості читання учнів 4 класу.



Категорія 1 – повнота розуміння; категорія 2 – точність розуміння; категорія 3 – глибина розуміння за методикою Грея та Лірі; категорія 4 – глибина розуміння за методикою складання плану.

За загальними результатами дослідження ми зробили висновок, що учні 4 класу на достатньому рівні оволоділи навичкою мовчазного читання. Для того, щоб вони піднялися до високого рівня вчителю потрібно більше часу на уроках приділяти мовчазному читанню, використовувати різні вправи на вдосконалення навички читання мовчки.

Література:

1. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови /За ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 240 с.
2. Коваленко О.П. Навчання дітей читати. Психолого-педагогічні засади //Початкове навчання та виховання. - 2005. - № 18. - С. 2-4.
3. Навчасмо і виховуємо на уроках читання: Збірник статей. – К.: Рад. шк., 1986. – 120 с.
4. Скрипченко Н.Ф. та ін. Читання – це віконце у світ... [Методика вивчення художніх текстів В.О.Сухомлинського] // Початкова школа. – 1995. - № 12. – С. 14-18.

*Галина Довгань,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Козак І. І.*

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА»

Початок ХХІ століття – час переходу до інформаційного суспільства, в якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури населення набувають вирішального значення. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних та культурних процесів, розбудова української держави потребують модернізації освітнього простору. В умовах реформування національної системи освіти особливо актуальна проблема оновлення її змісту, оскільки зміст освіти – це своєрідна модель вимог суспільства до підготовки молодого покоління. Матеріальним носієм предметного змісту, засобом його реалізації є підручник, тому розробка і створення підручників нового покоління – пріоритетне завдання розбудови національного шкільництва.

Сьогодні провідні практики та теоретики педагогіки працюють над створенням нових способів подачі учням знань, формування умінь та навичок, що допоможуть їм збагатитися духовно, не втратити розуміння національної самобутності нашого народу в різних галузях культури, у тому числі й у мистецтві слова. Водночас у наукових розвідках визначаються види компетентностей, яких мають набувати випускники шкіл, щоб бути готовими до життя. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти має бути врахований і авторами підручників. Окрім того, що навчальна книга повинна виховувати молодь, яка орієнтується в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, ринкових відносинах, особливу увагу варто звернути на виховання національно свідомої, духовно багаті особистості, яка знає свою мову, історію, культуру, літературу. Освітній процес сучасної школи має віддзеркалювати реалії життя, його суперечності, негаразди, позитивні та негативні аспекти соціуму. Відомо, що дитина, яка навчається, повинна бути зорієнтована в тому, що побачить за межами школи, з якою реальністю матиме справу, коли вступить у самостійне життя.

В умовах сьогодення автори, які складають підручники з української мови, зазвичай працюють відокремлено один від одного, а бажано, щоб вони об'єдналися й працювали синхронно, консультуючись один з одним стосовно тих основних напрямків виховання, а також знань, умінь і навичок, які вони закладають у своїх навчальних книгах, щоб не було повтору, але щоб один підручник доповнював інший і цим самим поглиблював знання учнів, ведучи їх до пошуку цікавих знахідок чи то з мови, чи з літератури, чи з історії. Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі.

Проблема використання підручника не є новою у психолого-педагогічній літературі. На її значущість у свій час вказували Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський та інші відомі педагоги минулого.

Зазначена проблема тісно пов'язана з теорією шкільного підручника – галуззю наукового дослідження, що розвивається на стику дидактики і книгознавства і займається проблемами змістового забезпечення, вивчає закономірності конструювання підручника як власне книги. Зокрема, сутність підручника, його структуру та функціональне забезпечення досліджували В.Г.Бейлінсон, В.П.Безпалько, Д.Д.Зуєв та інші; психологічні основи побудови навчальної книги вивчали Н.О.Менчинська, Є.Й.Петровський; підручник в умовах розвивального навчання – Л.В.Занков, А.В.Полякова; теорію і практику підручника для початкової школи – Я.П.Кодлюк; використання навчальної книги у навчальному процесі – Ю.К.Бабанський, І.Лернер, О.Я.Савченко; психологічні основи організації роботи з підручником – С.М.Бондаренко, Л.А.Концева, Г.С.Костюк, Г.А.Бал тощо.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичного потенціалу сучасних підручників для початкової школи освітньої галузі «Мова і література».

Досліджуючи особливості сучасних підручників для початкової школи та їх роль у навчанні дітей молодшого шкільного віку, розкриємо спочатку сутність самого поняття – «підручник».

В «Українському педагогічному словнику» знаходимо таке визначення підручника: «це книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки і культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються підручники, які відповідають програмам і завданням цього закладу, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається» [1, 3]. Д.Д.Зуєв вкладає у це поняття такий смисл: «це масова навчальна книга, яка подає предметний зміст освіти і визначає види діяльності, визначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням вікових та інших особливостей». В.П.Безпалько розглядає підручник як інформаційну модель навчально-виховного процесу за опосередкованої участі в ньому вчителя [2, 49].

Сучасні дослідники трактують підручник як вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання [3, 126]

Проаналізувавши ці визначення, ми уточнили тлумачення поняття «підручник». Нашим уточнення є те, що підручник – це не просто вид навчальної літератури, а навчальна книга. Адже до навчальної літератури належать не лише книга, а й атласи, посібники, зошити тощо. Тому ми вважаємо, що підручник – це навчальна книга, яка репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета, типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання.

Отже, незважаючи на різні підходи до трактування сутності підручника, їх аналіз дає змогу визначити такі найважливіші характеристики:

підручник як носій змісту освіти та засіб навчання;

підручник як втілення єдності змістової і процесуальної сторін;

технологічність навчальної книжки, взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання.

У ході нашого дослідження ми провели анкетування вчителів та батьків. Метою цього анкетування було проаналізувати досвід учителів з проблеми використання підручника на уроках у початковій школі та думки батьків стосовно якості підручника. Анкетуванням було охоплено 16 учителів початкових класів зі стажем роботи від 8 до 45 років та 20 батьків учнів 2 класу Вінницької СЗШ I-III ступенів № 35 Вінницької міської ради.

Опитуючи вчителів, ми намагалися отримати відповіді на такі запитання: як часто організовується робота з підручником на уроках, з якими структурними компонентами підручника вчителі найчастіше працюють, на якому етапі уроку найчастіше використовують підручник, як ознайомлюють учнів зі структурою навчальної книги, чим керуються учителі, коли відбирають завдання для самостійного вивчення на уроці, які види роботи над текстом найчастіше використовують, як заохочують дітей до роботи з навчальною книгою, які труднощі відчують, організовуючи роботу з підручником, у чому полягає позитивний вплив правильно організованої роботи з підручником на особистість школяра.

Аналіз анкет свідчить про те, що класоводи усвідомлюють значущість зазначеного методу. Вони вказують, що такий вид роботи сприяє формуванню інтересу до книги (29%), удосконаленню навички читання (23%), розвитку вміння працювати з книгою (20%), вихованню потреби розумової праці (14%) та засвоєнню нових знань (14%).

На запитання «Як часто організовуєте роботу з підручником?» 56% опитаних відповіли, що використовують підручник кілька разів за урок, тобто цей метод навчання вважається ефективним у практиці початкового навчання. Найчастіше педагоги на уроках працюють із

текстом, значно рідше організують роботу з правилами. У процесі анкетування вдалося з'ясувати, що 37,5% опитаних використовують підручник на етапі закріплення вивченого матеріалу, 37,5% – на етапі ознайомлення з новим матеріалом, 21% – з метою підготовки до вивчення нового матеріалу і лише 4% – на інших етапах.

На питання «Як ознайомлюєте учнів зі структурою підручника?» ми одержали такі відповіді: розгляд загальної структури підручника на початку навчального року, при вивченні нового розділу – структури цього розділу – 81%, на першому уроці – 12,5%, на початку кожного семестру – 6,5% («На початку навчального року проводжу загальне ознайомлення з книгою»; «Ми читаємо вступ, зміст, відомості про автора, розділи, рубрики, сигнали-символи»; «На кожному вступному уроці до розділу ознайомлюємось з його побудовою, визнаємо, що будемо вивчати»).

Більшість учителів початкових класів відбирають завдання для самостійної роботи на уроці з урахуванням здібностей, індивідуальних особливостей та можливостей учнів, рівня доступності навчального матеріалу, вміння самостійно працювати, а також цілей уроку. Серед видів роботи над текстом педагоги назвали такі: вибіркове читання, читання всього тексту, переказ, самостійна робота з матеріалом, виконання творчих завдань, читання в парах, поділ тексту на частини, читання в особах, чергування читання мовчки та вголос, складання плану до тексту, відповіді на запитання тощо. Ми встановили, що для заохочення учнів до роботи з навчальною книгою вчителі застосовують завдання творчого та проблемного характеру та організують ігри, виставки, створюють ситуації успіху, підбирають цікаві завдання тощо.

Варто зазначити, що майже половини опитаних не відчують труднощів при організації роботи з підручником на уроках, решта виділили наступні перешкоди при роботі з навчальною книгою на уроках української мови: невідповідність матеріалу підручника віковим учнів, недостатня кількість практичного матеріалу, творчих вправ, вправ на закріплення вивченого та диференційованих завдань для учнів. Організуючи роботу з підручником на уроках читання учителі зазначили такі перешкоди: поліграфічні та змістові помилки, велика кількість творів на 1 урок, недостатня кількість пояснень словникових слів та незацікавленість дітей до читання творів.

Незважаючи на те, що ми виявили багато позитивного у роботі вчителів із навчальною книгою (робота з підручником організовується кілька разів на урок, використовуються різні види заохочення учнів до роботи з книгою, ознайомлення зі структурою підручника є досить детальним), мають місце певні недоліки (робота з підручником розглядається в основному як робота над текстом у різних її проявах, навчальна книга використовується лише на певних етапах уроку, зазвичай на етапі закріплення вивченого, помітна незначна кількість завдань творчого характеру, відсутність диференційованих завдань).

Проводячи дослідження між батьками, ми намагалися отримати відповіді на наступні питання: чи викликає зацікавленість у дитини навчальний матеріал, чи подобаються дитині ілюстрації та загальне оформлення підручника, чи легко батькам розбиратися в навчальному матеріалі підручника, щоб надати дитині допомогу, чи часто дитина звертається по допомогу при вивченні змісту параграфа або виконанні завдання, чи може дитина в разі відсутності на уроці самостійно вивчити тему, користуючись підручником, чи відповідає книга уявленням батьків про якісний шкільний підручник.

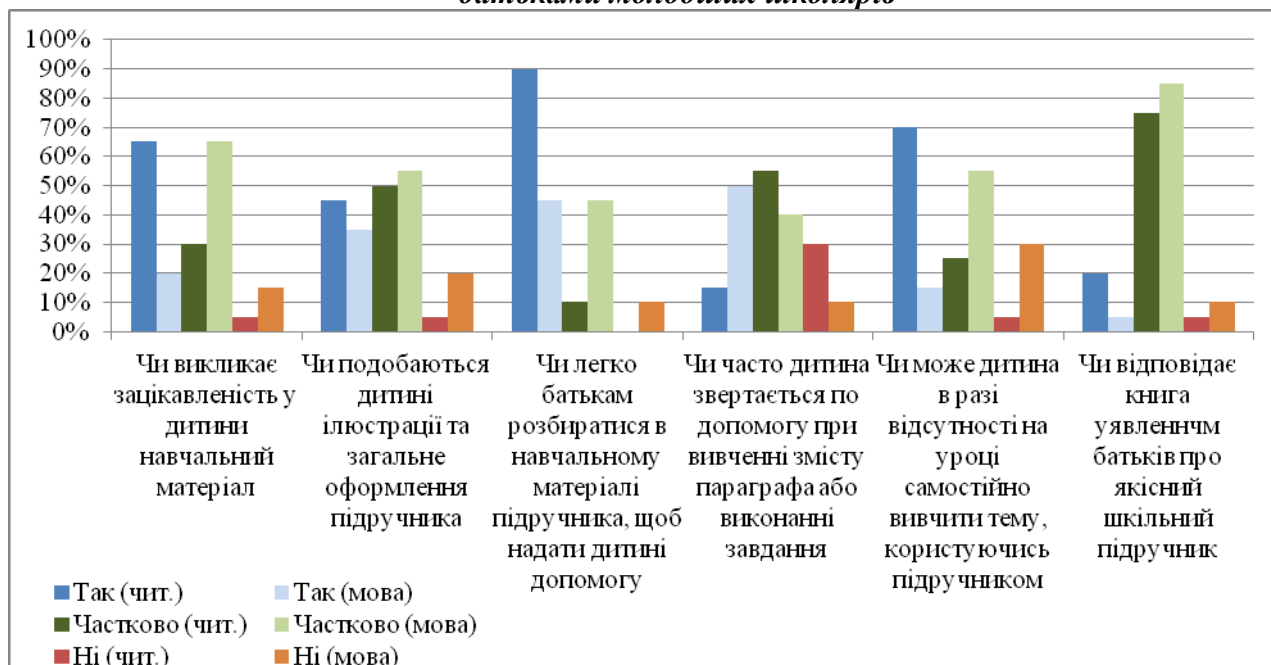
За даними анкетування виявлено, що підручники з мови та читання для початкової тшколи, на думку батьків, середньої якості. Дані про отримані результати наведені в таблиці 1.

Проаналізувавши наведені дані, ми виявили, що підручники з читання якісніші, ніж підручники з української мови: в більшості випадків він викликає більше зацікавленості у дітей, батькам легше розібратися в навчальному матеріалі, діти не так часто звертаються по допомогу при виконанні завдання та можуть самостійно опрацювати матеріал. На запитання «Чи відповідає книга уявленням батьків про якісний шкільний підручник?» 20% опитаних відповіли «так» стосовно підручника з читання і лише 5% – стосовно підручника з рідної мови.

Серед пропозицій щодо поліпшення якості підручників були наступні: покращити якість паперу та ілюстрацій, урізноманітнити завдання та додати цікавий матеріал. У підручнику з української мови батьки також пропонують формулювати доступніше завдання вправ.

Таблиця 1.

Оцінка дидактичних можливостей підручників з мови та читання батьками молодших школярів



Отже, проаналізувавши експериментальні дані, можемо зробити висновок, що учителі, хоч і організують роботу з підручником на уроці, проте не використовують всього дидактичного потенціалу навчальної книги. На уроках домінує фронтальна робота з підручником, тривалість якої незначна, а рівень самостійності учнів досить низький. З усіх структурних компонентів підручника найбільше уваги приділяється тексту, тоді як ілюстративний матеріал залишається майже поза увагою. Прийоми роботи з текстом, які використовуються на уроках, не стимулюють самостійного їх використання і перенесення на інші предмети. До того ж вчителі не намагаються зацікавити учнів роботою з підручником, мотивувати її необхідність.

Поліпшення потребує не лише робота з підручником, але й якість самого підручника, його дидактичного матеріалу. Тому подальших досліджень потребує проблема підготовки вчителя початкових класів до реалізації дидактичного потенціалу сучасних підручників для початкової школи освітньої галузі «Мова та література».

Література:

1. Зуев Д.Д. Учебная книга — источник становления личности школьника //Педагогика. - 1995. - № 1. - С. 3-10.
2. Зуев Д.Д. Школьный учебник. - М.: Педагогика. 1983. - 240 с.
3. Ильина Т.А. Особенности программированного учебника //Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1974. - Вып. 1. - С. 125-148.
4. Кодлюк Я.П. Підручник для початкової школи: теорія і практика. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.

*Ольга Коломієць,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Лапишина І.М.*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

Система освіти України покликана сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, адже школа готує людину до активної діяльності в різних сферах економічного, культурного, політичного життя. Цю тезу відображено в найбільш вагомих державних документах: Національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, Національній доктрині розвитку освіти України. Йдеться про підготовку особистості, здатної до творчої праці, до самонавчання протягом усього життя. Конкретизують освітянську стратегію розвитку Концепція загальної середньої освіти, Концепція мовної освіти 12-річної школи, де наголошується на необхідності розвитку, здатності до творчого самовираження, формуванні вмінь виконувати творчі завдання. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці навчання, де цілеспрямовано виявляються та розвиваються здібності дитини, формуються вміння та бажання вчитися, створюються умови для її самовираження в різних видах діяльності.

Сьогодні перед освітнім процесом ставиться завдання виховання творчої особистості, починаючи ще з початкової школи. Це завдання знаходить відображення у впровадженні альтернативних освітніх програм, в інноваційних технологіях, що застосовуються в загальноосвітній школі.

Сучасне розуміння проблеми розвитку літературно-творчих здібностей школярів увібрало в себе здобутки гуманної педагогіки минулого. Психолого-педагогічна спадщина П.П.Блонського, О.В.Духновича, Я.А.Коменського, О.О.Потебні, Дж.Родарі, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського, Л.М.Толстого, К.Д.Ушинського, С.Френе свідчить, що літературна творчість у дитячі роки – умова та засіб максимального розкриття творчих здібностей, активізації емоційно-чуттєвої сфери, пізнавальних інтересів та духовного потенціалу молодших школярів.

Різні аспекти проблеми розвитку літературно-творчих здібностей учнів як здатності до створення оригінального літературного продукту висвітлюються у працях психологів, педагогів, методистів. Зокрема, завдяки науковим розвідкам психологів Н.С.Лейтеса, О.О.Мелік-Пашаєва, З.Н.Новлянської та ін. вивчено структуру здібностей молодших школярів до художньої і літературної творчості. Досліджено окремі компоненти літературних здібностей школярів, а саме: особливості художнього сприймання ними літературних творів (А.П.Каніщенко, О.І.Никифорова, О.Я.Савченко, В.П.Ягункова, П.М.Якобсон та ін.), прояви їх уяви (Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко, С.Л.Рубінштейн, Г.С.Тарасенко та ін.), розвиток мовлення як продуктивний процес (В.І.Бадер, А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, М.Я.Плющ та ін.).

Водночас аналіз педагогічних і лінгводидактичних публікацій показує, що в початковій лінгводидактиці проблема розвитку літературно-творчих здібностей учнів в умовах оновленого змісту і методичного забезпечення не отримала цілісного відображення. Аналіз теоретичного досвіду, спостереження за навчальним процесом, бесіди та анкетування учителів і учнів, вивчення дитячих творчих робіт дають змогу зробити висновок, що розв’язання проблеми розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів відбувається обмежено, без належної лінгводидактичної організації.

Вихідними положеннями тлумачення сутності творчості в контексті нашого дослідження є такі: *творчість* – надзвичайно складна форма людської активності, ознаками якої є зв’язок інтуїтивного і логічного, відчуття натхнення, бажання творити, діалектична єдність продуктивної і репродуктивної діяльності, усталеного і нового, позитивна цінність результатів [2, 46].

Специфічною особливістю художньої творчості є наявність в її складі емоційного компоненту. Якщо в інтелектуальній творчості на перший план виступають такі якості, як

здатність генерувати ідеї, гнучкість поводження з ними, оригінальність продуктів творчості, то у художній творчості головним є те, яким неповторним емоційно-ціннісним та асоціативним змістом наповнює автор свій твір. Дитяча літературна творчість розуміється дослідниками як могутній засіб розвитку духовного світу особистості, його загальної креативності, художньої культури, що забезпечує дитині успішність у пізнанні й активних творчих діях [3].

Аналіз теоретичних розвідок педагогів і психологів з проблеми розвитку творчих здібностей учнів показав, що вчені виділяють різні види креативних методів навчальної діяльності і типи творчих завдань, серед яких є завдання з розвитку творчого мислення, асоціативного мислення, творчої уяви, активного словника тощо. Узагальнення їх ідей дозволило виокремити низку положень, важливих для побудови ефективної системи завдань з розвитку творчих здібностей учнів на уроках читання. Зокрема, це важливість стимулювання мотивації творчої діяльності, необхідність навчання дітей доступних прийомів літературної творчості, створення позитивної комфортної атмосфери у процесі колективної та індивідуальної творчої праці, повноцінне використання впливу таких чинників, як література, театр, образотворче мистецтво, музика.

При всьому різноманітті психологічних теорій творчих здібностей та креативності, існує ряд основних ознак творчої діяльності, при впливові на які можна підвищувати продуктивність творчого мислення та розвивати творчі здібності особистості. Оскільки у молодших школярів більше розвинена образна пам'ять, ніж змістовна, то діти краще запам'ятовують конкретні предмети, обличчя, кольори, факти, події. При запам'ятовуванні учнями зв'язних положень, педагог сприяє розвитку мислення дітей. Регулярне використання на уроках спеціальних вправ та завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних здібностей, сприяє особистісному розвитку, підвищує якість творчої підготовленості молодшого школяра, допомагає учням орієнтуватися у простих закономірностях, активніше використовувати творчі здібності.

У програмі з читання для 2-4 класів літературно-художній розвиток представлений окремою змістовою лінією "Розвиток творчої діяльності на основі прочитаного", яка по класах реалізується за темами "Я хочу сказати своє слово", "Візьму перо і спробую", "У кожного є співуча пір'їнка". Але розвиток літературно-творчих здібностей учнів є складним і багатоплановим процесом, тому на уроках читання під час вивчення усіх тем необхідно використовувати різноманітні завдання, які охоплюють мотиваційний і процесуальний напрямки цього процесу. Умовно їх можна розділити на такі групи:

- Завдання, що сприяють емоційному сприйняттю дітьми поетичних та прозових творів.
- Завдання, в основі яких – використання прийому емпатії.
- Завдання для розвитку творчої уяви засобами слова.
- Завдання, що сприяють збагаченню словникового запасу дітей, творчі види роботи на основі прочитаного тексту, літературні ігри [1, 95].

При створенні експериментальної системи творчих завдань для уроків читання ми враховували, що кінцевою метою вивчення рідної мови є формування активної мовної особистості, здатної до вільного володіння художнім словом, до застосування знань у нестандартних умовах. Тому і включили методи творчих вправ і завдань до моделі розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів.

Враховуючи вікові можливості та рівень мовленнєвого розвитку учнів третіх класів для творчого виконання комунікативної діяльності, ми запропонували такі завдання:

1. Скласти чистомовку.
2. Дібрати риму.
3. Дібрати рими, використовуючи слова із тематичного словничка.
4. Дописати вірш.
5. Відновити вірш.
6. За поданим початком скласти казку. Дібрати до неї заголовок.

Аналізуючи кращі творчі роботи учнів 3-го класу, ми помітили, що дитяча творчість, фантазія та відчуття рими, досить різноманітні. До запропонованого завдання "Відновити

вірш” більшість дітей підійшла творчо. Подамо оригінальні роботи дітей експериментального класу. Наприклад, Тетяна Надкернична відновила вірш таким чином:

В синім небі сонце світить
Пташка радісно літа,
Бо відчула вже вона:
тепло скрізь – прийшла весна.

Запропоноване завдання “За поданими початком скласти казку. Дібрати до неї заголовок” Тимков Олексій виконав так: *Довго ведмежатко Пух і лисенятко Пих сперечалися. Аж раптом вирішили влаштувати змагання добрих справ. От і вирушили разом на допомогу лісовим мешканцям. Ведмежатко Пих лагодив вулики та розчищав джерельця, лисенятко Пих згортав листя та допомагав зайченяткам знайти свій будиночок. Повернувшись ввечері додому, вони зрозуміли, що однаково потрібні лісу, адже удвох встигають зробити більше добрих справ. З тих пір вони все робили разом.*

Більшість проаналізованих нами робіт мали мирний та творчий характер. Діти проявили свою креативність, неординарність, фантазію. Якщо ж при відновленні вірша у дітей виникали певні труднощі у римуванні, то при продовженні історії “Ведмежатко Пух та лисенятко Пих” діти із великим задоволенням фантазували та розвивали суперечку двох друзів. Не менш важливим є те, що майже 98% робіт мали позитивну кінцівку, де казкові герої знаходили компроміс. Це свідчить про те, що на основі прочитаних казок та оповідань діти розуміють, що добрі справи завжди перемагають, що у будь-якій суперечці обидві сторони повинні дійти злагоди.

На основі аналізу психолого-педагогічних і лінгводидактичних досліджень та власних напрацювань нами було розроблено критерії визначення рівнів розвитку творчих здібностей школярів на уроках читання.

Низький рівень: для створення зв’язного висловлювання учням необхідна зовнішня стимуляція, допомога з боку вчителя. Висловлювання не завжди мають завершений характер. Сюжети розповідей схематично відтворюють сприйнятий раніше літературний чи власний життєвий досвід. Учні не можуть дібрати риму до вірша, або ж роблять це за шаблоном.

Середній рівень: школярі виконують завдання лише після проведення певної пропедевтичної роботи або за допомогою дорослих. Висловлювання мають завершений характер, однак їх обсяги не завжди достатні для розкриття глибини теми (від 50 до 80 слів). Сюжети розповідей створюються за аналогією до сприйнятих раніше творів, герої та їхні вчинки відтворюються аналогічно до текстів відомих казок, інших зразків популярної дитячої літератури, мультиплікації. Зв’язність і цілісність висловлювання порушуються через невміння виділити і розвинути основні структурні компоненти висловлювання (зачин, основна частина, кінцівка), через відсутність єдиної установки на продукування висловлювання.

Достатній рівень: висловлювання учнів самостійні, завершені. Сюжети розповідей містять як оригінальні ідеї, події, образи, так і такі, що створюються за аналогією, комбінуванням відомого раніше. Однак, власний оригінальний матеріал займає не менше 50% тексту. Учні вміють складати три типи мовленнєвих висловлювань, добирають адекватну їм лексику, граматичні структури.

Високий рівень: учні створюють самостійні синтаксично та логічно завершені оригінальні висловлювання, які характеризуються багатством уяви, мають сюжет, героїв, насичені подіями. Учні виходять за межі очікуваного шляхом пошуку нових зв’язків між елементами відомого раніше. Мовлення школярів різноманітне, точне, виразне щодо використаних у ньому лексико-граматичних засобів.

Результати дослідження виявили достатній рівень розвитку творчих здібностей учнів третього класу Хмельницької ЗОШ № 4 на уроках гуманітарного циклу. Це свідчить про те, що вчителі активно працюють на цією проблемою, впроваджують різноманітні методи навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості, запозичують педагогічний досвід колег з різних куточків нашої країни.

Різномічне вивчення масового педагогічного досвіду дає підстави стверджувати, що вчителі зацікавлені проблемою літературно-творчого розвитку молодших школярів (прикладом є досвід вчителів сімейної школи “АІСТ” м.Вінниці Н.С.Вітковської, І.Б.Мартиненко, Н.М.Гавадзи).

Аналіз стану досліджуваної проблеми в сучасних програмах і підручниках з читання дозволяє стверджувати, що робота з розвитку таких складових літературно-творчих здібностей учнів, як мотивація творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення дитини до світу, творче мислення, образне мовлення є важливою складовою навчально-виховного процесу з гуманітарних предметів сучасної початкової школи. Водночас це недостатньо відображено у програмних вимогах до навчальних досягнень учнів на кінець року, не використано в повному обсязі міжпредметні зв'язки гуманітарних предметів.

Література:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Котик Т.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів ВНЗ. – К.: ВД „Слово”, 2006.
2. Літературознавчий словник-довідник / Ред. Р.Т. Гром'як та ін. – К.: ВЦ Академія, 1997.
3. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981.

*Людмила Ужун,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.*

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ ВИХОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Нові тенденції розвитку культури інформаційного суспільства, пов'язані з глобальним поширенням мистецтва, не можуть не впливати на систему освіти та виховання, яка в усі часи гнучко реагувала на соціокультурні умови і потреби. Сьогодні набуває все більшого визнання розуміння того, що реальність світу створюється багатьма голосами культур із власними дискурсами. Для нового імовірнісного стилю мислення характерне прийняття культурної різноманітності, „консенсусної або соціальної раціональності”, яка виникає в результаті обговорення різноманітних ідей, альтернативних суджень, варіативних перспектив.

Естетичне ставлення школярів до світу, до різних видів мистецтва формується переважно під впливом різних факторів соціального оточення, включаючи навчальну і позакласну діяльність. Тому шкільна освіта у відриві від усієї системи позаурочної та позашкільної виховної роботи об'єктивно не може реалізувати необхідний комплекс культуротворчих функцій, притаманних мистецтву [2, 25].

Проблема естетичної вихованості особистості була досить актуальною для педагогів різних часів. Так, Г.С.Сковорода розглядав працю як потужний засіб естетичного виховання; О.В.Духнович основним засобом естетичного виховання вважав народнопісенну творчість; К.Д.Ушинський основними формами естетичного виховання вважав екскурсії в поле, в гай, до річки, а також уроки на лоні природи, під час яких діти пізнають світ і велич рідної землі; П.Д.Юркевич надавав виняткового значення взаємодії, узгодженості всіх сторін виховання, виходячи з ідеї гармонії Істини, Краси, Добра; С.І.Миропольський визначив мету, завдання, зміст та засоби естетичного виховання, обґрунтував педагогічне, національне, практичне значення естетичного виховання; В.П.Науменко, говорячи про естетичну функцію літератури, залишався далеким від сентиментального замилювання, літературу розглядав як засіб збудження почуття прекрасного в душах; М.Д.Леонтович багато уваги приділяв розвитку музичного слуху й майстерності співу дітей, запровадив використання скрипки на уроках співів і сольфеджіо як інструменту, найближчого за звучанням до людського голосу,

прагнув розвивати естетичні смаки дітей; С.Ф.Русова наголошувала, що в справі естетичного виховання надзвичайно велику роль повинен відіграти національний фактор, суть якого полягає в необхідності врахування умов життя, історії, культури, звичаїв, побуту, світогляду того народу, тієї нації, серед якої народилася дитина; А.С.Макаренко великої уваги в колонії ім. М.Горького надавав організації дозвілля вихованців, особливо цікавою і улюбленою справою був самодіяльний театр. Естетичному вихованню приділяли велику увагу також Г.З.Врецьона, М.Ф.Даденков, І.І.Казимирська, К.Г.Стеценко, В.О.Сухомлинський та інші. Проблемам естетичного виховання, пошуку вдосконалення його форм і методів присвячені роботи сучасних науковців: К.В.Гавриловця, М.В.Гончаренка, О.В.Гулиги, Д.М.Джоли, М.П.Капустіна, Б.Т.Ліхачова, Б.М.Мейлаха, Г.С.Тарасенко, В.М.Шацької, А.Б.Щербо та ін.

Естетична вихованість передбачає насамперед наявність естетичного ідеалу – досконалості у мистецтві і дійсності (досконалості краси людини, людських відносин (етика), праці (технічна естетика, дизайн). Естетичний ідеал соціально обумовлений і є суспільним педагогічним явищем.

Важливою ознакою естетичної вихованості є розвинена здатність милування красою, досконалістю у мистецтві і житті. З елементом милування тісно пов'язана загальна здатність до глибокого переживання почуттів, які породжуються естетичним об'єктом. Виникнення гами піднесених почуттів та глибокої духовної насолоди від спілкування з прекрасним, почуття відрази під час зустрічі з потворним, почуття гумору, сарказму в момент споглядання комічного, почуття гніву, страху, співчуття, що виникають в результаті переживання трагічного, – все це ознаки справжньої естетичної вихованості.

Природно, що глибоке переживання естетичного нерозривно пов'язано зі здатністю естетичного судження про явища в мистецтві і житті. Нарешті, нерозривною частиною загального поняття естетичної вихованості є здатність до художньо-естетичної творчості в мистецтві і житті, поведінці, відносинах. У цій здатності органічно поєдналися, злилися і естетична розвиненість, і естетична освіченість, і головні елементи естетичної вихованості: естетичний ідеал, художній смак, здатність до милування, переживання та судження. Зрозуміло, що у дошкільнят всі ці елементи знаходяться в зародковому стані. Але вони у дітей вже існують, їх треба бачити і розвивати. Вони становлять реальну основу більш пізньої естетичної зрілості дітей [4, 56].

Рівень естетичної вихованості у різних дітей в залежності від умов життя і виховання неоднаковий. У загальному процесі виховання вчителі прагнуть до оптимального рівня естетичної вихованості. Іншими словами, основну мету естетичного виховання необхідно бачити в тому, щоб у дитини органічно поєдналися наявність естетичного ідеалу і справжнього художнього смаку з розвинутою здатністю до відтворення, милування, переживання, судження та художньо-естетичної творчості. Найбільш слабким місцем естетичної вихованості школярів є область естетичного ідеалу і художнього смаку. Цей факт робить естетичну вихованість дитини недостатньою, обмеженою.

Вимірювання естетичної вихованості може здійснюватися різними критеріями: і психологічними, і педагогічними, і соціальними. В область вимірювання психологічними критеріями естетичної вихованості потрапляють насамперед здібності дитини до адекватного відтворення в уяві художніх образів, а також здатність милування, переживання і думки. Для естетичної вихованості характерне доведення виконавських навичок до автоматизму і зосередження уваги на творчості нового образу.

До соціальних критеріїв естетичної вихованості необхідно віднести наявність широких інтересів до мистецтва, виявлення потреби у спілкуванні з естетичними явищами. Естетична вихованість в широкому соціальному значенні цього слова проявляється у всьому комплексі поведінки і відносин дитини. Її вчинки, трудова діяльність, стосунки з людьми в суспільному і особистому житті, її ставлення до свого одягу і зовнішнього вигляду – все це очевидні і переконливі свідчення рівня естетичної вихованості людини.

З метою виявлення дійсного стану естетичної вихованості молодших школярів нами було проведено спеціальне дослідження на базі Вінницької ЗШ I-III ст. № 33 ВМР. В експерименті

брали участь учні 3-А, 3-Б, 4-Б (контрольна група), 4-А (експериментальна група) класів. У ході констатувального експерименту передбачалося розв'язати такі завдання: виявити естетичну чутливість дітей; визначити естетичні погляди молодших школярів; з'ясувати вміння учнів давати естетичну оцінку речам, людям, подіям, фактам з точки зору норм і критеріїв духовної культури, естетики; проаналізувати способи залучення молодших школярів до художньо-естетичної діяльності; виділити рівні естетичної вихованості молодших школярів.

Для визначення рівнів естетичної вихованості молодших школярів нами були виділені такі критерії і показники:

1. *Естетична чутливість*, показниками якої є емоційний відгук, переживання, які виникають від спілкування з естетично насиченими об'єктами навколишнього середовища, від спілкування з природою, творами мистецтва.

2. *Естетичні погляди*, показниками яких є естетичні знання, судження, потреба у спілкуванні з мистецтвом, естетичній насолоді, бажання організувати свою життєдіяльність за законами краси, бажання займатися одним із видів мистецтва.

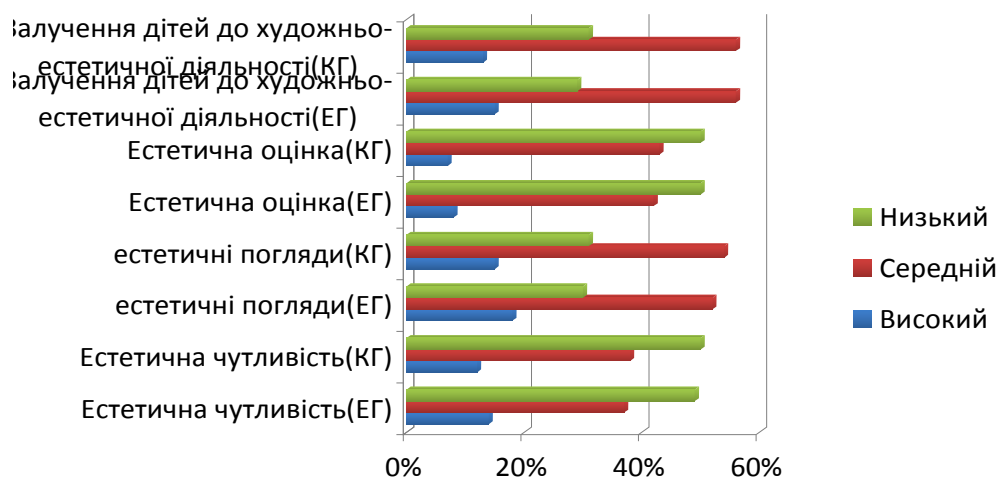
3. *Естетична оцінка*, показниками якої є вміння давати оцінку, обґрунтовувати своє чуттєве сприймання світу, самостійно робити висновки про речі, людей, події, факти з точки зору норм і критеріїв культури, естетики.

4. *Залучення дітей до художньо-естетичної діяльності*, показниками якого є участь в художніх гуртках, розвиток художніх здібностей школярів.

Щоб визначити естетичну чутливість та вміння давати естетичну оцінку, учням було запропоновано виконати творчі роботи: намалювати та описати: „Найкрасивішу квітку”, „Найкрасивішу тваринку”, „Найгідкішу тваринку”.

Для визначення рівня естетичних поглядів діагностика здійснювалась в двох аспектах: визначався рівень знань естетичного спрямування та рівень естетичної потреби. За допомогою анкети I та запитань: Яку музику ти любиш слухати? Назви виконавця і сам твір; Назви художників і картини які ти знаєш; Назви найулюбленіші свої книги і їх авторів, ми продіагностували рівень знань естетичного спрямування. Для визначення другого аспекту – рівня естетичної потреби, ми використали такі запитання: Чим любиш займатися у вільний час?, Який гурток ти хотів би відвідувати?, Чи любиш ходити до театру? Чому? та ін.

Результати діагностики подані у діаграмі 1.



Діаграма 1. Визначення рівнів естетичної вихованості учнів ЕГ та КГ.

На основі проведеного дослідження нами виділені такі рівні естетичної вихованості молодших школярів:

Низький рівень естетичної вихованості – для дітей такого рівня характерні: відсутність емоційного відгуку, відсутність переживань, які виникають від спілкування з

естетично насиченими об'єктами; відсутність естетичних знань, суджень; у дітей відсутні потреби у спілкуванні з мистецтвом, естетичній насолоді, немає бажання організувати свою життєдіяльність за законами краси і займатися жодним із видів мистецтва; відсутність вміння дати оцінку, обґрунтувати своє чуттєве сприймання світу, учні не можуть самостійно робити висновки про речі, людей, події, факти з точки зору норм і критеріїв людської культури, естетики; відсутність інтересу відвідувати художні гуртки. Таких школярів – 31% -50% (КГ) та 29% – 50% (ЕГ).

Середній рівень естетичної вихованості – для дітей такого рівня характерні: незначний однобічний емоційний відгук, переживання, які виникають від спілкування з естетично насиченими об'єктами; елементарні естетичні знання, судження; у таких учнів є потреба у спілкуванні з мистецтвом, естетичній насолоді, бажання організувати свою життєдіяльність за законами краси, присутнє бажання займатися декількома видами мистецтва; такі діти мають елементарні вміння дати оцінку, коротко обґрунтовують своє чуттєве сприймання світу, проте самостійно робити висновки про речі, людей, події, факти з точки зору норм і критеріїв людської культури, естетики їм важко; беруть участь в одному художньому гуртку, проте хочуть відвідувати декілька. Таких школярів – 38%-56% (КГ) та 37% -56% (ЕГ).

Високий рівень естетичної вихованості – для дітей такого рівня характерні: сильний емоційний відгук, відображені переживання, які виникають від спілкування з естетично насиченими об'єктами (характеристика поширена повна, малюнок має кольоровий фон); такі учні мають поглиблені естетичні знання, судження; такі діти спілкуються з мистецтвом і від спілкування з ним отримують естетичну насолоду, вони організують свою життєдіяльність за законами краси, займаються різними видами мистецтва; вмінють самостійно дати оцінку, змістовно обґрунтувати своє чуттєве сприймання світу, самостійно робити висновки про речі, людей, події, факти з точки зору норм і критеріїв людської культури, естетики (характеризуючи використовують епітети, порівняння). Таких школярів – 7%-15% (КГ) та 8% – 18% (ЕГ).

Визначення естетичної вихованості молодших школярів допомагає вихователю зробити більш визначеною і цілеспрямованою свою роботу. Основою процесу формування естетичної вихованості є спільна діяльність педагога і дитини, спрямована на розвиток у неї здібностей до сприймання прекрасного, мистецьких цінностей і продуктивної діяльності. З цією метою можна використовувати такі форми позакласної виховної роботи: творчі години („Місяць і зорі”, „Шумлять дерева мого краю”[5]), естетичні бесіди („Абетка мистецтва”, „В царині мистецтва”, „Музика дощу”), зустрічі з відомими людьми (художниками, поетами, хореографами, майстрами декоративно-ужиткового мистецтва та ін.), обговорення книг, читацькі конференції, вечори і ранки, свята („Весна”, „Талановита молодь”, „Якби квіти танцювали”), виставки (виставка – презентація „Краса природи”, художня виставка „Дари осені”, виставка фотографій „Чудова мить”), конкурси, уроки милування природою („Зима-скульптор”, „Чим пахне васна”, „Музика літа” [5]), ігри-подорожі („У світ картин”, „Подорож у майбутнє”), трудові справи („Наш квітник”), колективні творчі справи („Такі цікаві мультяшки”, „Квіти Катерини Білокур”), проекти („Сумна пісня листопаду”, „Якби зорі говорили”), заняття художніх гуртків („Юні художники”, „Бісероплетіння”, „Танцювальний”, „Художники-оформлювачі”, „Вишиванка”) та ін.

Дане дослідження показало, що позакласна виховна робота має широкі можливості для здійснення естетичного виховання молодших школярів, для формування в них естетичної вихованості (естетичних почуттів, смаків, суджень, ідеалів) через залучення дітей до спілкування з мистецтвом, природою, через розвиток творчих здібностей учнів у процесі трудової і навчальної діяльності.

Література:

1. Бойко А.М. 22 видатних українських педагоги: Підручник. – К.: Професіонал, 2004. – 576 с.
2. Верб В.А. Искусство и художественное развитие учащихся. – Л.: Наука, 1977. – 116 с.
3. Історія педагогіки: Навч. пос. для педагогічних інститутів. – К.: Вища школа, 1973 – 447 с.
4. Лихачов Д.Б. Теория эстетического воспитания школьников. - М.: Знание, 1987. - 231 с.
5. Тарасенко Г.С. Паросток: Методика гуманістичного виховання дітей засобами природи. 1-4 класи. Посібник для вчителя. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2003. - 144 с.

6. Українська педагогіка в персоналіях в 2-х кн.: Навч. пос. /За ред. О.В.Сухомлинської. - Кн 1. - К.: Либідь, 2005. - 624 с.
7. Українська педагогіка в персоналіях в 2-х кн.: Навч.пос. /За ред. О.В.Сухомлинської. - Кн 2. - К.: Либідь, 2005. - 552 с.

*Анна Пелипчук,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – докт. пед. наук, проф. Тарасенко Г.С.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УКРАЇНСЬКИХ ХОРОВОДНИХ ПІСЕНЬ В ОСВІТНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Музика як символічна мова завжди вимагає суб'єктивно-індивідуального сприймання та оцінки. Багатобарвна палітра виражених у музиці емоцій формує здатність до емпатії, тобто здатність розуміти й переживати почуття іншої людини.

Застосування принципу емоційного занурення передбачає найширше залучення дітей молодшого шкільного віку до різних видів навчальної діяльності, зокрема самостійної інтерпретації творів, до визначення їх навчально-розвивального потенціалу, до вибору власного репертуару та репертуару учнів. Ефект виховної ролі народної музики, а також спрямованість і характер її соціального впливу представляються найважливішими критеріями, визначаючими суспільну значимість музики, її місце в системі духовно-культурних цінностей. Щоб сформувати в учнів високі художні здібності, почуття краси, необхідно знайомити їх з високохудожніми зразками музичної культури свого народу.

Народна пісня – унікальна самобутня скарбниця наших предків – усвідомлюється сучасним суспільством як значний фактор духовності, спадкоємності поколінь, прилучення до національних життєвих витоків. Саме народній пісні приділяється все більш помітне місце у виконанні завдань морального і естетичного виховання, розвитку творчих здібностей підростаючого покоління. Будучи специфічним засобом відбиття, закріплення і відтворення духовних цінностей, своєрідною соціально-культурною формою спілкування людей, емоційно-естетичною стороною життєдіяльності суспільства, звичаї, обряди та ритуали українського народу є прикладом гармонійного життя за законами добра і краси.

Виховний процес, спрямований на гуманізацію стосунків засобами традицій, відбувається успішно, якщо він будується як сукупність послідовних взаємодій педагога та учнів, що забезпечують досягнення вихованцями певного результату. Джерелом гуманних стосунків учнів є: діяльність, яка здійснюється заради блага інших людей. У ній усвідомлюється потреба людини в людині, сприйняття іншого як гідного партнера у спілкуванні, об'єкта уваги і турботи, створюються умови для самоствердження за допомогою гуманних вчинків. Рушійною силою цієї діяльності є потреби – потреба у спілкуванні та емоційних контактах, потреба в поважанні людської гідності, турботі і допомозі. Дійовість її підвищується, якщо вона викликає у вихованців позитивну внутрішню реакцію (ставлення) і збуджує активність особистості, коли учень виступає її ініціатором. Така діяльність відповідає потребам та інтересам учнів, дає змогу вибрати справу по душі, проявити творчість і фантазію. Впровадження елементів фольклору у виховну практику, вивчення традицій та звичаїв свого народу є найважливішою ланкою в процесі формування в учнів високої художньої культури.

У всі часи природнім для будь-якого народу було прагнення до краси, що йшло від природи, доцільності, гармонії в ній. Саме хороводні пісні мають на меті передати красу природи, виховувати гуманне ставлення до неї, повагу до оточуючого.

Хороводи (інакше – танки) являють собою, в основному, дівочі рухливі ігри, що складаються з різного роду фігур та перестроювань у нешвидкому темпі. Супроводжуються

співом і мають здебільшого обрядове призначення, виконуються навесні (веснянки, гаївка, постові) та влітку (на Трійцю, Купала, у жнива). Остаточної класифікації хороводів ще немає. В інтересах найбільш узагальненої класифікації хороводи зручніше поділити на групи не за конкретними рухами чи змістом, а за головними прикметами утворюваних фігур: кругові, лінійні та ключові.

В хороводах досить помітно збереглися імітативні принципи створення фігур та рухів, які були властиві для первісного суспільства. Наприклад, гра “Мак”. Дівчата утворюють коло, а одна чи дві всередині кола розігрують пантоміму. Коло рухається (фігури та пози урізноманітнюються, але так, щоб зберегти вид кола), дівчата співають текст про мак, а ті, що в центрі, показують, як він “росте”, як “полють”, “жнуть” тощо. Або “Зайчик”. Так само утворюється коло, а одна, що всередині, показує усе, про що співають інші. Або “Ой як, як миленькому постіль слати”. Дівчина, що перебуває в центрі кола, показує, як вона стелить постіль для милого – лагідно, з любов’ю. Потім дівчата співають “як нелюбому постіль слати” – і дівчина в колі показує свою відразу до нелюба.

Названі хороводи належать до кругових. В них головну зовнішню фігуру становить коло, в центрі якого відбувається пантомімічна сценка. В інших варіантах можуть бути лови, біганина. Загалом кругових хороводів багато і усі вони різні – як за змістом, так і, відповідно, за рухами. Важливо відзначити: круговий хоровод повторюється доти, доки є бажанчі ставати в центр кола. Отже, танок з тими ж рухами і співом міг повторюватися по 5-10 разів. Сенс повторень у тому, що кожна нова дівчина (“зайчик”, “черчик” тощо) обіграє зміст по-своєму, з властивою їй пластикою, мімікою. У весняній обрядовості можна виділити такі різновиди:

- пантомімічні сценки та ігри,
- спів весняних пісень-закличок,
- водіння танків та ігор (із співами).

Хоровод – це жанр, в якому поетико-музичне мистецтво тісно пов’язане з елементами театралізованого дійства та хореографії. Відрізняє їх висока художність наспівів і поетичних текстів, краса і сценічність хороводних гулянь. У сюжетах хороводних пісень відображений народний побут, краса рідної природи, особливо в її весняному цвітінні. Любовно оспівуються в піснях широкі луки – місце хороводних гулянь, що покриває їхні “травичка-моріжку”, кучерява берізка ... Діти прикрашають себе вінками із зелені та квітів. Беручи участь в хороводі – маленькому театралізованій виставі, – дитина ніби переноситься в інший світ, стає царевичем і царівною і т.д. Тут все залежить від уяви, від того, як добре малюк зможе представити і зіграти те чи інше дійова особа. Одні ігри та хороводи допомагають уявити себе сильними, спритними, влучними. Інші – розвивають кмітливість і кмітливість. Треті – дають відчуття себе актором і танцюристом, побачити красу навколишнього світу і оспівати її.

Жива гра дає змогу дитині насолоджуватися вільним проявом своїх фізичних і духовних сил, вона – “величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ” [3, 103], “іскра, що засвічує вогник допитливості”. Українські хороводні пісні-ігри для дітей є своєрідною школою спілкування, де учасники знайомляться, вчать розуміти одне одного, особливо це стосується ігор хороводних з так званним фольклорним компонентом, на педагогічну силу яких звертав увагу М.Стельмахович, підкреслюючи, що “вони вчать дитину вправно володіти словом, аналізувати як свої, так і чужі вчинки, додержуватись етичних норм поведінки, дисципліни, узгоджувати свої дії з діями інших, спонукають до сміливості, вправності, стриманості й винахідливості, виробляють гарну поставу, красиву ходу, пробуджують мистецький хист до художнього слова, пантоміми, танцю, співу, хореографічного й театрального мистецтва” [7, 194]. Хороводні пісні-ігри подають дітям моделі поведінки, трудових процесів, через багаторазове повторення ігрових дій прищеплюють повагу до праці, уміння поєднувати працю з відпочинком, вчать раціонально проводити своє дозвілля. Синтетичний жанр театралізованої пісні-хороводу, забезпечує комплексний та гармонізуючий вплив українських музично-хореографічних традицій на інтереси, музикальність, музично-рухове виконавство і творчість дітей, отже на розвиток і виховання загалом.

Народні ігри В.Скуратівський влучно називає “абетковими істинами дитинства”, особливо виділяючи хороводні пісні-ігри, які здавна були основою народних свят, і застерігає: “Для того, щоб це животворне джерело не замулювалося, не згасли його пульсуючі водограї, котрі повсякчас повгамовують духовну спрагу, приносять нам радість і здоровий дух, мусимо бути ревнивими зберігачами наших кращих народних традицій, серед яких гідне місце посідають дитячі ігри і яким відведена самою природою виняткова роль у вихованні наших дітей” [6, 103].

З метою вивчення особливостей розуміння та ставлення молодших школярів до хороводних пісень нами було проведено опитування дітей на базі СЗОШ І-ІІІ ступенів № 32 м.Вінниці (всього охоплено 29 учнів). Дітям були дані такі питання: що таке хороводи? які хороводні пісні ти знаєш?

Аналіз дитячих відповідей засвідчив, що зі 100% опитуваних 72% обрали варіант відповіді: хороводи – це танці, 13% учнів – це пісні, які виконують у колі, і лише 11% вважають, що хороводи – це жанр, у якому поєднуються музика, театральне дійство і хореографічні елементи; 4% учнів не дали відповідь на питання. На питання “Які хороводні пісні ти знаєш?” діти дали такі відповіді: 67% – “Подольночка”; 29% – “Вийди, вийди, сонечко”, і лише 4% не дали ніякої відповіді на питання.

Перед тим, як запропонувати дітям вивчити хороводну пісню, тематика якої стосувалась приходу весни, ми запропонували дітям провести обряд “Прощання з зимою” (даний урок ми проводили напередодні свята “Стрітєння”). Дітям напередодні було задане завдання написати пісню та намалювати малюнок на тему “Прощавай, зимонько!”. Діти досить активно підійшли до виконання даної роботи. Наведемо приклад комплексної роботи (пісня+малюнок) Владислава Б., 9 років:

Тобі пора, Зима, прощатись,

Бо Весна стука у вікно.

З собою забирай сніга

Бо Весна нам несе тепло.

Пр.: Прощай Зима, прощай Зима,

Ми хочемо уже тепла.

Нам стука вже Весна у вікна,

Не хочемо вже снігу, хочем квітів.



На уроці діти прощалися з зимою, потім виготовляли чарівні сніжинки, які мали символізувати останній подих зими.



Фото 1-2. Організація творчої діяльності учнів початкових класів на теми зимової природи (ЗОШ № 32 м.Вінниці)

Під час виготовлення сніжинок, у класі звучали українські народні пісні зимового циклу, які ще нагадували нам про зиму, але після того як усі діти виготовили сніжинки і затанцювали танок сніжинок, приклеюючи свою сніжинку на дошку, у класі лунали пісні весняного циклу, що символізувало відступ зими і прихід весни. Уся ця робота нашттовхувала емоційний стан дітей до вивчення веснянок-хороводів.

Перед тим як розпочати роботу, дітей потрібно ознайомити з новим матеріалом.

Основні етапи ознайомлення учнів з музичним твором:

1) вступ – вступне слово вчителя; 2) експозиція – слухання твору; 3) розробка – аналіз, розбір; 4) реприза – слухання на новому, вищому рівні; 5) кода – повторення, закріплення музики в пам'яті.

Після цього потрібно обов'язково дізнатися чи сподобалась дітям проведена вами робота, якщо “Так”, то сміливо можна переходити до наступного етапу – проведення самого дійства “Хороводу”, якщо дітей не зовсім зацікавила робота, потрібно вносити корективи, які змінять ставлення дітей до твору. До цього театрального дійства потрібно залучити якомога більше учнів. Використати весь творчий потенціал дітей. По можливості використати гру на музичних інструментах, що ще більше розігріє цікавість учасників дійства, так як, не усі діти можуть розкрити себе у танцях, а ми маємо надати можливість усім прийняти участь.

У нашій роботі ми використали таку хороводну пісню “А вже весна вскресла”. Ця хороводна пісня виконується у повільному темпі, діти ідуть один за одним, поступово утворюючи коло. Пісня виконується під супровід народних інструментів, які імітують спів птахів, дзюрчання струмків та ін.



Фото3-4. Ознайомлення з хороводними піснями в початкових класах ЗОШ № 32 м.Вінниці

Після проведеної роботи дітям було запропоновано написати твір на тему: «Я люблю хороводні пісні!», а також намалювати до свого твору малюнок, який передав би настрій весняного хороводу. Наведемо приклад роботи Дарини Б., 9 років:

«Хоровод весняночок – паняночок»



*«Хоровод весняночок – паняночок»
Малюнок Дарини Б., 9 років*

Аналізуючи дитячі роботи і ту атмосферу, яка панувала у колективі, ми можемо зробити висновки, що уся проведена нами робота, дала позитивний результат. Ми помітили, як елементарне вивчення хороводної пісні згуртувало увесь клас. Учні настільки поринули у творчу атмосферу, що деякі забули образи один на одного, забули, що не всі можуть співати, а тим паче грати на музичних інструментах.

Таким чином, можна сформулювати педагогічні поради щодо включення українських хороводних пісень в освітню роботу з учнями початкових класів:

1. вчитель повинен надавати максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами виконання хороводів;

2. учні мають самі обирати свою роль у хороводі, «висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення»;

3. вчитель в даній діяльності – інструктор (ознайомлення з правилами, консультації під час проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою пришвидшення проведення хороводу), головуючий, ведучий (організатор обговорення);

4. вчитель повинен «керувати процесом таким чином, щоб він сприяв розширенню та накопиченню досвіду про форми та способи культурної поведінки під час спілкування з товаришами, про наслідки порушення певних правил, встановлених громадою, виробляти звичку дотримуватися норм, що висуваються перед учнями».

Література:

1. Владимирова А.Л. Уроки музики засобами народознавства, як чинник розвитку творчих здібностей молодших школярів //Педагогічні науки: Зб. наук. праць. - Випуск 16. – Український дитячий музичний фольклор. – Тернопіль: Лілея, 1998. – 78 с. Херсон: Айлант, 2000. - С. 220-225.
2. Іваницький А.І. Український музичний фольклор. Підручник для вищих учбових закладів. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
3. Курочкін О. Українські обряди. - Опішне: Українське народознавство, 1995. – 379 с.
4. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість. – К.: „Знання Прес”, 2001. – 592 с.
5. Пісенник. Для учнів початкових класів /Укладач А.С.Житкевич. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 96 с.
6. Скуратівський В.Т. Русалії. – К.: Довіра, 1996. – 734 с.
7. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. – КУ: ІЗМИ, 1997. – 312 с.
8. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: Порадник для батьків. – Вінниця, 2008. – 240 с.
9. Юцевич Ю. Музика: Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга –Богдан, 2003. – 352 с.

Ольга Ковальчук,

Вінниця, Україна,

студентка магістратури

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Лапшина І.М.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

Сьогодні з-поміж важливих завдань, що постають перед системою освіти, особливої актуальності набуває проблема розумового виховання у молодшого школяра. Одним із центральних питань розумового виховання є розвиток пізнавальної активності суб'єктів освіти.

Навчання – основна форма розвитку пізнавальної активності школярів. З одного боку, під час навчального процесу учні здобувають нові знання, які розширюють їхній світогляд, а з іншого – у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості учня, завдяки яким він може самостійно і творчо використовувати не лише запас знань, а й шукати нове, задовольняти свої потреби в пізнанні. Використання системи роботи з розвитку пізнавальної активності учнів на уроках є надійним засобом здійснення розумового розвитку дитини, повноцінного засвоєння всіма учнями кінцевих результатів навчання. Ця система сприяє появі в учнів бажання і вміння навчання жити і працювати в класному колективі.

Питання організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, методів та шляхів розвитку пізнавальної діяльності, знайшли глибоке обґрунтування в працях вітчизняних та зарубіжних педагогів: А.М.Алексюка, Н.М.Бібік, М.О.Данілова, І.Я.Лернера, В.О.Онищука, В.О.Сухомлинського, О.Я.Савченко, Г.І.Щукіної та ін. Пошуками оптимальних шляхів

розвитку пізнавальних інтересів, шляхів та методів розвитку пізнавальної діяльності займались: А.М.Алексюк, Т.М.Байбара, В.О.Онищук, Г.І.Щукіна, які розглядали пізнавальні інтереси як стимули до пересилення труднощів у навчанні, шляхи до отримання морального задоволення від роботи, намагання розширити знання, знайти нові джерела інформації, до активного мислительного пошуку.

Свідомість і активність учнів – один із загальнодидактичних принципів, що включає роз'яснення мети і завдань навчального предмету, значення його для вирішення життєвих проблем, для перспектив самого учня; використання у процесі навчання мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, індукція, дедукція); поява позитивних емоцій; наявність позитивних мотивів навчання; раціональні прийоми праці на уроці; критичний підхід у процесі викладання матеріалу і його засвоєння; наявність належного контролю і самоконтролю. Саме так трактують активізацію пізнавальної діяльності В.Г.Бондаревський, Н.М.Бібік, С.У.Гончаренко, Б.С.Кобзар, Г.С.Костюк, Н.Г.Ничкало, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський.

В дидактичних дослідженнях є різні визначення поняття “активізація”. Активізація навчання – поліпшення методів і організаційних форм навчальної роботи, яка забезпечує активну і самостійну теоретичну та практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу [4]. Активізація навчально-пізнавальної діяльності – “це процес, спрямований на посилену спільну навчально-пізнавальну діяльність вчителя і учнів, на спонукання до її енергійного цілеспрямованого здійснення, на подолання інерції, пасивності та стереотипних форм викладання і навчання” [7]. Активізація діяльності учнів не може розглядатися в сучасних умовах розвитку школи лише як процес керівництва активністю учнів. Це водночас і процес активізації учнем своєї діяльності”; “...активізацію навчання школярів слід розуміти як мобілізацію вчителем (за допомогою спеціальних засобів) інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів на досягнення конкретної мети навчання і виховання. Інакше кажучи, активізація учнів є процес і результат стимулювання активності школярів” [7].

К.Д.Ушинський писав, що “навчання, позбавлене будь-якого інтересу і здобуте тільки силою примушення... вбиває в учня бажання до навчання, без якого він далеко не піде” [6]. Ці вислови видатних людей свідчать про те, що навчання необхідно орієнтувати не лише на формування певних знань, умінь та навичок, а на розкриття дітям особливого змісту самого навчання, на розвиток адекватного ставлення дітей до навчання, його мотивації, на розвиток особистості в цілому. Без відповідного методичного забезпечення навчання неминуче перетвориться на формальне “натаскування” дітей. Важливим фактором активізації є сама особистість учителя, його ставлення до учнів, предмету, професії, до інших учителів.

Про це писав і Д.І.Писарєв: “Освічені педагоги... пишуть цілі статті про те, що дитину слід заохочувати до навчання ... Але оскільки писати статті і поважати науку набагато легше, ніж вшитися з пустотливими дітьми, то при першому ж зіткненні з дійсністю, тобто з живими, а не уявленими вихованцями, освічені педагоги зразу ж змінюють слово “приохочувати” словом “приневолювати”. Гарні слова вставляють, як і раніше в книжки і міркування, а дитина все ж таки навчається для виду, і педагог, який вивчив дитячу натуру і поважає науку, бачить це досить добре, але дивиться на це крізь пальці, або тішить себе тим відомим міркуванням, що найвірніша теорія неодмінно повинна поступатися при зіткненні з практикою” [3].

Для розвитку пізнавальної активності у молодших школярів потрібно загально-пізнавальні вміння формувати в чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростішого. Ця робота проводиться не епізодично, а на кожному уроці; кожне вміння формувати поетапно. Це означає: створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вмінь виконувати тренувальні вправи; в основі пізнавальних умінь лежать прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення).

Лише коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше. Ефективне навчання не можливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів, адже діти повинні не тільки засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. А досягти

цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність. До них належать: дидактичні ігри, вирішення ігрових ситуацій, аналізування цікавинок, виконання завдань творчого характеру, нестандартних завдань.

Розвитку пізнавальної активності учнів у початкових класах має приділятися особлива увага ще й тому, що саме в цих класах формуються основні інтелектуальні вміння. Робота над даною темою потребує виділити такі умови формування пізнавальних інтересів:

- а) розуміння дитиною змісту і значення матеріалу;
- б) новизну у змісті виучуваного;
- в) використання оптимальної системи тренувальних, творчих, пізнавальних та інших завдань;
- г) практичну спрямованість матеріалу;
- д) самостійність дітей у їхній діяльності;
- е) високу ефективність кожного уроку;
- є) глибоке знання вчителем предмета, інтерес до нього, вміння зацікавити ним дітей.

Особлива роль у навчанні та активізації пізнавальних інтересів дітей відводиться іграм, цікавим завданням. Гра – це один із найпривабливіших методів навчання молодших школярів, які відповідають їхнім віковим особливостям. На уроках гра використовується як природний та продуктивний шлях активізації розумової діяльності. Саме у процесі ігрової діяльності діти вчаться та набувають умінь працювати самостійно, розв'язувати поставлене завдання, шукають різноманітні способи його розв'язання, розвивається активність, увага, пам'ять, виникає інтерес та бажання здобувати нові знання. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, у процесі гри дитина не помічає, що вчиться, пізнає раніше невідоме, запам'ятовує, набуває запас уявлень і понять, поширює свій дитячий досвід. До активної пізнавальної діяльності в ході гри залучаються навіть найпасивніші учні, що дуже важливе для цієї категорії дітей. Систематичне створення ігрових ситуацій, використання дидактичних ігор при навчанні дітей підвищує ефективність навчання. Дидактичні ігри дають змогу індивідуалізувати та диференціювати роботу на уроці, давати завдання посилені кожному учню, максимально розвиваючи їхні здібності. Різноманітні ігрові дії, за допомогою яких розв'язується те або інше пізнавальне завдання, не тільки підтримують, але й посилюють інтерес учнів до навчального предмета. Так, під час ознайомлення з буквами та нумерацією доцільно використовувати віршовані загадки. Наприклад: *Акула мама у панамі читає казку в океані, її допитливе маля читає ... (азбуку) щодня. Вітер листочки з дерев позривав один – кленовий, два – дубових, три з сосни. Скільки разом? Полічи?*

Виконання різноманітних за змістом та формою творчих завдань, безперечно, є одним з дієвих способів формування та розвитку пізнавальної діяльності учнів. На уроках мови можна запропонувати завдання з опорою на міжпредметні зв'язки, які відкривають для учня можливість проявити свої знання і вміння в найбільш цікавій для нього галузі. Наприклад: *1. Відшукати на глобусі назви материків, що мають букви я, ю, є, ї, які позначають два звуки (Європа, Азія, Австралія). Визначити кількість букв і звуків у цих словах, поділити на склади, скласти речення. 2. Відгадати загадки: - Назва якої країни складається з маленького коня та двох літер „я” (Японія). - Назва якого краю складається з назви річки і дужего голосу (Донбас).* На уроках математики доречно використовувати географічні карти для складання цікавих задач і завдань. Наприклад: *- Довжина річки Дніпро 2280 км. Дніпро коротший за Дунай на 570 к, а Дунай за Волгу – на 800 км. Знайти довжину Волги.*

У процесі виконання таких навчальних завдань поглиблюється інтерес до практичних занять на уроці та поступово переходить у інтерес до інтелектуальної роботи, потрібної для їх виконання, тобто до самого змісту пізнавальної діяльності. Впровадження інтерактивних технологій у навчальну діяльність учнів створює комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свій успіх, інтелектуальну спроможність. Саме така організація навчання дозволяє максимально залучити всіх учнів, активізувати їх до різноманітних видів роботи. Молодші школярі люблять такі інтерактивні вправи як “Мікрофон”, “Незакінчене речення”, інтерактивну технологію “Асоціативний куц”, які надають можливість кожному

учню відповісти на питання або висловити свою думку, не переживати за те, що ти сказав неправильну відповідь, бо критикувати не будуть. “Робота в парах” – одна з технологій, яка сприяє розвитку вміння переконувати і вести дискусію. Для вирішення складних питань, що потребують колективного розуму, доцільно використати технологію “Робота в групах”. Одним із дієвих засобів активізації пізнавальної діяльності учнів є створення “ситуації успіху”. Найкращий шлях у роботі з такими учнями – подолати почуття невпевненості в собі, показати їм, що вони можуть досягти значно вищих результатів, необхідно разом з учнями виявити причину невдач, показати засоби їх попередження в майбутньому. Учитель повинен постійно підтримувати дитину, навіть у незначних її перемогах, успіхи, досягнені школярем, підвищують його активність у навчальній діяльності, формують самостійність мислення і пізнавальний інтерес. Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють систематичні вправи з аналізу предметів і явищ, які сприймаються, наприклад:

- Порівняй круг та квадрат.
- Чим відрізняється дерево від куща?
- Знайди предмети овальної форми.
- Порівняй річку і озеро.
- Звідки випав сніг?

Такі вправи дозволяють об’єднати розрізнені спостереження у певну систему та узагальнити у вигляді зв’язної розповіді на спеціальних предметних уроках, по розширенню і поглибленню вже наявних у дітей уявлень і понять, для того, щоб вони відкрили для себе нові сторони в явищах, які вивчаються і самостійно дійшли до узагальнень і висновків. Це можливо під час екскурсій, організованих спостережень, після проведення яких, доцільно запропонувати дітям пізнавальні та жартівливі завдання, що є цікавими для дітей, наприклад:

- У яку пору року досягають суниці у саду?
- Поміркуй і скажи: чому їжак перед небезпекою згортається клубочком?
- Визначити, що не так сказано: на вкритих інеєм гілках достигли сливи.
- Коли хмара починає плакати?

Слід, також, залучати дітей до відгадування та складання загадок, які розвивають дитячу творчість та відображають ті відкриття, що учні зробили самостійно. Використання вправ розвивального характеру сприяє оволодінню учнями вмінням міркувати. Це різні завдання, запитання, що привчають учнів встановлювати послідовність подій, явищ, їх взаємозалежність. Це різні ігри, вправи типу “Що спочатку, а що потім?”, “Я почну, а ви закінчите, разом всі відповідайте”, “Скажи навпаки” та інші. Дуже корисним для розвитку вміння міркувати є залучення дітей до відгадування ребусів, кросвордів та складання власних.

Важливе значення для активізації пізнавальної діяльності дитини має розглядання сюжетних малюнків і складання розповідей за їх змістом. Ця діяльність дає змогу розширити знання дітей про навколишній світ, розвивати їхнє зв’язне мовлення. Спостерігаючи події і вчинки персонажів, діти вчаться бачити взаємозалежність різноманітних явищ, встановлювати часові, причинно-наслідкові зв’язки. Маючи різні за складністю серії малюнків, можна організувати з дітьми цікаві заняття з елементами гри, змагання. Наприклад, *кожний малюнок розмістити на окремій картці, запропонувати дітям з набору карток скласти оповідання, розклавши пронумеровані дитиною малюнки в певній послідовності, при цьому домагатися відповіді на окремі запитання: Куди прийшов мисливець? Кого він побачив у лісі? Де ховалося лисеня? А як ти вгадав?* Важливе значення для даного питання має читання літературних творів. Складність сприймання літературного тексту полягає в тому, що за словами, які є своєрідними умовними ознаками, потрібно побачити реальне життя. Для цього учні повинні мати достатній розвиток мовлення. І все-таки, ще не розуміючи значення багатьох слів, діти охоче слухають читання чи розповідь вчителем казок, оповідань. Як дитина сприймає зміст оповідання, казки, вірша, реагує на нього емоційно позначається увесь її життєвий досвід. Кожна нова зустріч дитини з літературним твором – це напружена робота її розуму і почуттів. Головне для вчителя – допомогти школяреві яскраво уявити те, про що йдеться у творі, пережити події, що трапляються з персонажами, після

чого запропонувати дитині стати самому “автором” прочитаного твору, а саме змінити початок, придумати продовження, самостійно скласти оповідання чи казку. Отже, кожен учитель, який працює з дітьми повинен під час проведення уроку створювати таке інтелектуальне підґрунтя, яке б сприяло формуванню стійких пізнавальних інтересів, прагненню до засвоєння знань у школярів, вихованню творчої особистості.

Проаналізувавши дослідження з проблем пізнавальної активності, можна виділити різні показники активності. Найчастіше автори називають такі показники: *ініціативність, енергійність, інтенсивність діяльності, позитивне ставлення до діяльності* (інтерес, допитливість, сумлінність); *самодіяльність, саморегуляція, усвідомлення діяльності, воля особистості* (наполегливість, завзяття в досягненні мети); *цілеспрямованість діяльності, творчість*. В деяких дослідженнях деталізовані критерії інтелектуальної активності школярів: запитання учнів до вчителя; схильність до аналіз були дані у помилок, критичність здібність до перенесення знань, оперування здобутими знаннями, уміннями; ступінь участі учня в колективній пізнавальній учбовій діяльності класу; прагнення виявити причини явищ; характер занять у вільний час, виявлення підвищеного інтересу до предмету, прагнення глибоко зрозуміти зміст навчального матеріалу, захоплення новим матеріалом, використання у відповідях додаткової літератури.

Проведена нами експериментальна робота на базі закладу “загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 32 м.Вінниці” дає можливість відтворити результати констатувального експерименту. Для виявлення рівня пізнавальної активності учням були запропоновані вже наведені та інші завдання для розв’язання. Враховуючи дослідження провідних фахівців, ми визначили рівні пізнавальної активності:

- перший рівень – відтворювальна активність. Характеризується прагненням учня зрозуміти, запам’ятати і відтворити знання, оволодіти способом його застосування за зразком. Цей рівень відрізняється нестійкістю вольових зусиль школяра, відсутністю в учнів інтересу до поглиблення знань, відсутність питань типу: “Чому?”.

- другий рівень – інтерпретуюча активність. Характеризується прагненням учня до виявлення сенсу досліджуваного змісту, прагненням пізнати зв’язки між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань у змінених умовах. Характерний показник: значна стійкість вольових зусиль, яка виявляється в тому, що учень прагне довести розпочату справу до кінця, при скрутні не відмовляється від виконання завдання, а шукає шляхи вирішення.

- третій рівень – творчий. Характеризується інтересом і прагненням не тільки проникнути глибоко в сутність явищ та їх взаємозв’язків, але і знайти для цієї мети новий спосіб. Характерна особливість – прояв високих вольових якостей учня, завзятість і наполегливість у досягненні мети, широкі і стійкі пізнавальні інтереси. Даний рівень активності забезпечується збудженням високого ступеня неузгодженості між тим, що учень знав, що вже зустрічалося в його досвіді і новою інформацією, новим явищем. Активність як якість діяльності особи є невід’ємною умовою і показником реалізації будь-якого принципу навчання.

Рівні прояву пізнавальної активності молодших школярів



Отже, щоб зробити процес навчання цікавим, слід добирати нестандартні завдання, які б розвивали логічне мислення, вчили дітей розмірковувати, думати. Водночас потрібно

пам'ятати про індивідуальні особливості розвитку учнів. Виконання однотипних вправ призводить до затухання розумової діяльності. Варіативність, навпаки, забезпечує найбільшу гнучкість і рухливість умінь, що формуються, дає можливість використовувати їх у найрізноманітніших умовах. Підсумовуючи дані проведених нами спостережень, можна зробити такі висновки: виявлений домінуючий рівень пізнавальної активності школярів СЗОШ № 32 м.Вінниці, а саме – відтворювальної активності – не відповідає високому рівню розумового розвитку дітей, тому дане питання потребує подальшого дослідження й корекції.

Література:

1. Березан О.В. Розвиток розумової активності учнів на уроках // Рідна школа. – 2003. - № 9.
2. Друзь Б.Г. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання. – К.: Радянська школа, 1988. – 126 с.
3. Писарев Д. И. Избр. пед. высказывания. – М., 1988. – С. 251.
4. Педагогическая энциклопедия. – М., 1944. – С. 59.
5. Скрипченко О.В., Савченко О.Я. Підвищення ефективності початкового навчання: Посібник для вчителя – К.: Радянська школа, 1994.
6. Ушинский К.Д. Сочинения. – К., 1990. – Т. 10. – С. 429.
7. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М., 1983. – С. 52-54.

*Любов Гук,
Вінниця, Україна
студентка 3 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Голюк О.А.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОГО ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розбудова національної системи в Україні, її докорінне реформування зумовлюють необхідність відтворення та розвитку інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень. Тому надзвичайно гостро ставиться таке важливе і невідкладне завдання, як виховання нового покоління, здатного не тільки осягнути загальнолюдський зміст сутності існування людини, а й творчо вирішувати всі особистісні справи згідно з духом свого часу.

Учені із різних країн працюють над проблемою обдарованості. Біологи намагаються виділити ген геніальності, психологи і соціологи винаходять тисячі тестів для визначення яскравих здібностей дітей. Проте, допоки залишається таємницею відповідь на запитання: чому одній людині вдається багато, а інша стає аутсайдером.

Безперечним є факт, що обдаровані люди приносять велику користь суспільству, становлять його гордість. Тому перед суспільством, державою, школою і сім'єю постає проблема вчасного виявлення, навчання і виховання таких дітей.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» серед пріоритетних напрямків реформування шкільної освіти визначено: «...своєчасне виявлення ранньої обдарованості, забезпечення умов для розвитку талановитих дітей», а також «...удосконалення навчально-виховного процесу в шкільних закладах з урахуванням особистих якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини» [1, 8].

Розвиток творчих здібностей особистості – це одвічний гуманістичний принцип. Ще стародавні греки вважали, що самостійна, а отже, і творча особистість здатна самовіддано служити своєму народу і державі. Кожна держава зацікавлена у вихованні такого могутнього інтелектуального потенціалу, як обдаровані, талановиті діти.

Проблема виховання обдарованої дитини існує стільки, скільки існує сама педагогіка. Вирішити її намагалися педагоги і психологи різних часів. Серед відомих сучасних

дослідників обдарованості можна назвати А.Матюшкіна, Дж.Рензулі, Л.Терстоуна, А.Танненбаума, Дж.Фельдхьюсена. Вони пропонують моделі, концепції обдарованості, вивчають її за різними напрямками, виділяють складові, досліджують особливості для того, щоб розробляти та впроваджувати ефективні методи роботи з обдарованими дітьми.

До найпопулярніших моделей обдарованості належить концепція, розроблена американським ученим Дж.Рензулі. Згідно з цією концепцією, обдарованість – це не просто високий коефіцієнт інтелекту чи висока креативність, це поєднання трьох основних характеристик: інтелектуальних здібностей, креативності та наполегливості. Вчений пропонує вважати обдарованими не тільки тих, хто за всіма трьома параметрами перевищує ровесників, а навіть тих, хто демонструє високий рівень хоча б за одним із них. Таким чином контингент обдарованих значно розширюється [2, 6].

В сучасній психолого-педагогічній науці визначають два основні типи обдарованості: загальна (розумова) та спеціальна (соціальна, моторна, практична, художня). Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. Спеціальна обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розвивається.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Стосовно молодших школярів можна виділити низку ознак, що засвідчують про можливу обдарованість в тій або іншій сфері:

- легкість навчання і засвоєння навчального матеріалу;
- тривала концентрація уваги, багатий словниковий запас, здатність до абстрактного мислення;
- схильність до дискусії з учнями і педагогами, неприйняття суворих вимог дисципліни;
- допитливість, винахідливість, наполегливість, цілісність, високі ідеали;
- підвищене почуття гумору, гостра реакція на несправедливість тощо [2, 9].

Обдарована дитина шукає спілкування з дорослими, бо ті розуміють її краще, ніж однолітки, які часто насміхаються, дають прізвиська. Обдаровані діти часто перебільшено емоційні, вони запальні, легко збуджуються через дрібниці, але це не вередування, а виявлення багатства їх натури.

Творчі діти рідко бувають спокійними, вони страждають від своєї винятковості, але багатьох рятує тонке відчуття гумору, вони цінують його. У них особливе мовлення, особливе сприйняття. Тому такі якості обдарованих дітей вимагають особливого підходу до них, і не випадково за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я входять до «групи ризику». Вони потребують особливого виховання, спеціальних, індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених вчителів, шкіл.

Фахівці давно відмітили, що обдаровані діти часто виростають в інтелігентних сім'ях, і справа тут зовсім не в особливих генах геніальності, а справа в сімейній атмосфері, в системі сімейних цінностей.

Звісно, розвиток дитини не може обмежуватися лише сім'єю. Рано чи пізно обдарована дитина піде до школи. До того ж не будь-який вид обдарованості стосується школи і знаходить там умови для розвитку. Наприклад, так звана соціальна (лідерська) обдарованість із зрозумілих причин не завжди заохочується як педагогами, так і батьками. Вони просто не знають, як бути з такими дітьми.

Вступ до школи є критичним періодом для шестирічної дитини, адже для успішного розв'язання проблеми необхідна психолого-педагогічна підтримка дітей. А відтак, виникає необхідність забезпечення спеціальної професійної підготовки вчителів початкової школи до навчальної та виховної роботи з обдарованими дітьми. Оскільки саме вчитель школі I ступеня має:

- протягом першого року навчання виявити рівень творчих можливостей, особистісні властивості, спеціальні інтереси та нахили дитини;
- розробити спеціальні навчальні матеріали для розвитку обдарованої дитини в початковій школі, що забезпечують закріплення й розвиток творчої обдарованості та спеціальних здібностей;
- визначити методи, що сприяють розвитку можливостей самовираження обдарованої дитини;
- сприяти прояву і реалізації широкого спектру захоплень дитини;
- спільно з батьками підтримувати обдаровану дитину в реалізації інтересів у школі та сім'ї;
- проводити різноманітні заняття для розвитку творчої обдарованості дитини [3].

Наукові дослідження і практика роботи сучасних шкіл свідчать, що розвиток творчої обдарованості може бути затриманий, а іноді і втрачений на будь-якому етапі розвитку дитини.

Працюючи з обдарованими дітьми, необхідно використовувати активні і інтерактивні методи, методи активізації творчого пошуку, до яких належать: метод евристичної загадки, метод «мозкової атаки», метод синектики, метод гірлянд запитань, метод ліквідації безвихідних ситуацій тощо.

В обдарованої дитини існує багато проблем, які можна розв'язати, якщо оточення поважатиме дитину як особисту цінність, якщо дитина відчуватиме, що її не тільки доброзичливо сприймають, але й люблять та намагаються зрозуміти, підтримують у процесі пізнання, не обмежуючи при цьому її внутрішню свободу.

Таким чином, умовами успішної роботи з обдарованими дітьми є:

- осмислення значення розвитку обдарованих дітей кожним членом колективу і посилення у зв'язку з цим уваги до проблеми формування позитивної мотивації навчання;
- визнання того, що система роботи з обдарованими учнями – один із пріоритетних напрямків роботи школи;
- постійне вдосконалення науково-методичної роботи та освітнього процесу загальноосвітніх навчальних закладів;
- залучення до роботи з обдарованими учнями вчителів, які мають високі професійні та особистісні якості, а також «вузьких» спеціалістів (психологів, керівників предметних гуртків тощо) [2, 39].

Слід створити всі умови для розвитку таланту, але не насаджувати дитині певних захоплень, не культивувати необхідності за будь-яких умов досягти неперевершених результатів, не перевантажувати, не змушувати постійно займатись улюбленою справою. Дитина сама повинна вирішувати яка діяльність принесе їй більше задоволення.

Отже, педагогам потрібно тактовно, делікатно розвивати в дитини інтерес, навчати терпіння і заохочувати працювати старанно, завершувати почате. Намагатись зменшити надмірну вразливість обдарованої дитини, вчити з гідністю програвати і не сприймати невдачу, як трагедію; володіти емоціями, робити все, щоб дитина не занижувала своєї самооцінки і водночас не виставляла напоказ свої досягнення. Адже турбота про розвиток обдарованих дітей сьогодні – це турбота про розвиток науки, культури, соціальний розвиток суспільства в майбутньому. Увага до розвитку обдарованої дитини має широке соціальне значення.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – К., 1994. – 17 с.
2. Робота з обдарованими дітьми /М.О.Володарська, А.І.Настенко та ін. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 190 с.
3. Сігітов А. І. Навчання і виховання обдарованих дітей //Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 31-33.

*Діана Лудан,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

Нагальною потребою сучасної системи освіти є впровадження нових форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра.

Розв'язанню цієї проблеми сприяє використання інтерактивних технологій навчання у процесі викладання будь-якої навчальної дисципліни, і математики зокрема. Саме вони ефективніше, ніж інші педагогічні технології, сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку школяра, формують готовність жити й працювати в гуманному, демократичному суспільстві.

Інтерактивними називають методи, що дозволяють вчитися взаємодіяти між собою всім учасникам педагогічного процесу, а навчання – інтерактивним, якщо воно побудоване на взаємодії всіх, хто навчається, включаючи педагога. «Інтерактивність – це здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною)» [2, 7]. Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня.

Інтерактивні технології навчання зорієнтовані на:

- створення умов для осмислення й вирішення проблем, пов'язаних із захистом своїх прав і прав товариша;
- усвідомлення обов'язку і відповідальності перед оточенням, плекання навичок культури і соціальної етики, що включають у себе дотримання моральних принципів та норм у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей;
- соціалізацію особистості й формування в процесі виховання та освіти, навичок активної моральної дії;
- розвиток особистості, яка здатна критично оцінювати події, що відбуваються в суспільстві.

Аналіз літератури показав, що можна виділити кілька класифікацій інтерактивних технологій [2, 27].

Найбільш відомими є такі:

- технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні трійки, карусель, два – чотири – всі разом, робота в малих групах, коло ідей);
- технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, навчаючи – учусь або «Броунівський» рух, ажурна пилка, дерево рішень);
- технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри, судове слухання, рольова гра);
- технології дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, зміни позицію, неперервна шкала думок, дискусія, ток-шоу).

Інтерактивні технології навчання у процесі вивчення математики сприяють не лише ефективному розвитку в кожного учня математичних здібностей, розвитку логічного мислення, а й системи загальнолюдських цінностей та загальноприйнятих норм поведінки, як на уроках математики, так і в житті; розвитку здатності цінувати знання та вміння користуватися ними; усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими членами колективу класу задля розв'язання спільної проблеми, розвитку здатності визнавати і поважати цінності іншої людини, формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи, взаєморозуміння та взаємоповаги до кожного індивідуума, вихованню толерантності, співчуття, доброзичливості та піклування, почуття солідарності й

рівності, формуванню вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності, розумінні норм і порав поведінки.

В умовах інтерактивного навчання на уроках математики забезпечується формування в його учасників передусім таких інтелектуальних умінь, як аналіз, порівняння, виділення головного, а також розвиток критичного мислення та здатності приймати відповідальні рішення.

Інтерактивні вправи на уроках математики зорієнтовані на:

– розвиток незалежності мислення школярів, певної самостійності думок, вони спонукають учнів до висловлення своєї думки, стимулюють вироблення творчого ставлення до будь-яких висновків, правил тощо. Деякі з інтерактивних вправ (наприклад, «Робота в парах», «Робота в групах», «Карусель», «Пошук інформації» та інші) спрямовані на самостійне осмислення матеріалу, допомагають замислитися («Чи справді це так?»), дослідити факти, проаналізувати алгоритм розв'язків, зрозуміти їхню суть, перевірити і себе, і свого товариша, знайти помилку;

– розвиток опору до нав'ювання думок, зразків поведінки, вимог інших: ці завдання спонукають учнів до відстоювання власної думки, створюють ситуацію дискусії, зіткнення думок. Застування вправ «Аналіз ситуації», «Вирішення проблем», вчать дітей протистояти тиску більшості, відстоювати свою думку;

– вироблення критичного ставлення до себе, вміння бачити свої помилки та адекватно ставитися до них, дані вправи сприяють розвитку таких умінь, як бачити позитивне і негативне не тільки в діях товаришів, а й у власних; порівнювати себе з іншими й ретельно себе оцінювати;

– розвиток пошукової спрямованості мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань, передбачаються вправи, які ставлять дітей у реальну ситуацію пошуку;

– інтерактивні вправи спрямовані і на розвиток вміння знаходити спільні рішення з однокласниками; на підвищення інтересу школярів до вивченого матеріалу.

Суть інтерактивного навчання на уроках математики полягає ще й в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів колективу. Це співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчальної діяльності розуміють, що вони роблять рефлексують з приводу тощо, вони знають, вміють і здійснюють.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчать бути демократичними, відкрито спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, самостійно приймати рішення.

Інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процес засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику), а значить повинно підвищувати продуктивність навчальної діяльності.

З метою виявлення дійсного стану продуктивності навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики, нами був проведений констатувальний експеримент в умовах навчально-виховного процесу школи. У процесі констатувального експерименту передбачалося розв'язати такі завдання:

1. Визначити критерії й показники продуктивності навчальної діяльності молодших школярів на уроках математики.

2. Виявити рівні продуктивності навчальної діяльності молодших школярів.

Для виявлення рівнів продуктивності навчальної діяльності нами були визначені наступні критерії і показники:

1. Мотивація навчальної діяльності, показником якої є наявність інтересу до навчання на уроках математики.

2. Рівень знань, умінь і навичок, показником якого є знання з предмету математика.

3. Ставлення до навчання, яке діагностується через розуміння значення математики у житті людини.

4. Рівень розвитку мислення і мовлення учнів, показниками якого є вміння нестандартно мислити, обґрунтовувати свою думку.

Результати цих досліджень показали, що процес навчання на уроках математики – це не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову учня. Він потребує напруженої розумової роботи дитини, її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного та інтерактивного навчання на уроках математики. Майстерність учителя допомагає дітям досягти найкращих результатів тими засобами, які найоптимальніші в кожній окремій ситуації.

Наведемо приклади інтерактивних технологій, які можна використовувати при вивченні різних тем на уроках математики.

Технологія **«Робота в парах»** особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах, її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо.

Наприклад : *Урок математики, 3-й клас.*

Тема: *Задачі на різницеве і кратне порівняння.*

Учитель готує картки з двома задачами різних типів. Роздавши кожній парі по дві однакові картки, він пропонує за хвилину ознайомитися із завданням і обміркувати свій висновок. За сигналом учителя упродовж 30 с учні висловлюються вголос. Ще півхвилини вони узгоджують думки й визначаються, хто висловлюватиметься перед класом. Представник пари робить висновок про те, чим схожі й чим відрізняються подані задачі. Решта учнів, у разі потреби, доповнює. Весь клас робить висновок, що різницеве порівняння показує, «на скільки» більша чи менша одна величина від іншої, а кратне – «у скільки разів» вони відрізняються.

На етапі мотивації навчальної діяльності можливо використовувати й таку технологію, як **«Мозковий штурм»**.

Наприклад: *Урок математики, 4-й клас.*

Тема: *Площа прямокутника.*

Запитання вчителя:

- Що треба знати, на вашу думку, щоб знайти площу прямокутника?

На дошці записуються всі ідеї дітей. Жодна з них не відкидається, не критикується вже записана, дозволяється розвивати попередні ідеї.

Можливі відповіді дітей:

- Щоб знайти площу прямокутника, досить знань про периметр.
- Необхідно знати довжину всіх сторін.
- Необхідно знати довжину двох сторін.
- Необхідно знати перетворення іменованих чисел.
- Необхідно знати таблицю мір довжини.

Також можна використовувати технологію **«Дерево рішень»**

Інтерактивне навчання є однією з найбільш гнучких форм включення кожного учня в роботу, забезпечує перехід від простих до складних завдань, вчить використовувати не готові знання, а здобувати їх із власного досвіду, що веде до розвитку мислення – творчого і діалектичного. Новітні підходи до організації навчання роблять навчально-виховний процес різноманітним, цікавим та ефективним, а найкориснішим у такому навчанні є те, що математика починає подобатися учням.

Література:

1. Губа Л.А. Нетрадиційні уроки математики. – Х.: Основа, 2005. – 96 с.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / За ред. О.І.Пометун. - К.: А.С.К., 2004. -192 с.
3. Слєпкань З.І. Методика навчання математики. - К.: Зодіак-Еко, 2007. – 512 с.

*Катерина Гереза,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Загоруй Р.В.*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасному навчально-виховному процесу притаманні переважання вербальних методів навчання і виховання, недооцінка значення спілкування школярів для розв'язування провідних задач і завдань на уроках математики, відсутність цікавих для учнів форм та методів організації навчальної діяльності тощо. Тому нагальною потребою сучасної системи освіти при викладанні математики є впровадження нових форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра. Розв'язанню цієї проблеми сприяє впровадження інтерактивних ігрових технологій на уроках математики в початковій школі, оскільки молодші школярі постійно відчують потребу в грі, ігровому спілкуванні і гра для них – це перша змога виявити себе як особистість, самовиразитись і самоствердитись. Саме ці технології ефективніше, ніж інші педагогічні технології, сприяють інтелектуальному, соціальному й духовному розвитку школяра, готовність жити й працювати в гуманному, демократичному суспільстві [4, 13].

Уроки з застосуванням елементів інтерактивних ігрових технологій захоплюють учнів, пробуджують у них інтерес і мотивацію, навчають самостійного мислення та дій, активізують пізнавальну діяльність, створюють атмосферу емоційного піднесення. Кожен такий урок є новою сходинкою до Країни Знань [2, 22].

Як свідчить позитивний педагогічний досвід у початковій школі доцільно використовувати такі інтерактивні ігрові технології:

1. «Дидактична гра». Використовуючи гру як засіб збагачення учнів мовними знаннями, вміннями і навичками можна наповнити її дидактичним змістом, і розвага перетворюється на дидактичну гру, яку можна використати на уроці математики, встановлюючи у вирази пропущені числа.

Засвоїти таблиці множення і ділення допоможуть учням такі ігри: «Кмітливе око», «Склади приклад», «Добери множник», «Математичний циферблат», «Влучні стрільці», «Перевір себе», «Не зіб'юсь!» [3, 31-32].

2. «Ділова гра». З метою формування діалогічних позицій, діалогічного мовлення, розвитку творчих здібностей використовують інтерактивний метод – ділову гру «За і проти». Діти вчаться ділитися своїми враженнями, констатувати факти, які стосуються співрозмовника, передавати свої емоції узгоджувати різні підходи до виконання конкретних вправ.

3. «Ігрова оболонка». Більшість ігрових оболонок, які використовують на уроках, побудовані за принципом: злі сили щось вкрали, зламали, добрі герої, не шкодуючи сил, разом із учнями відновлюють справедливість. А ще улюблені казкові персонажі дітей потрапляють у біду. Бажаючи їм допомогти зарадити лихові, учні з великим задоволенням виконують різні навчальні завдання.

4. Інтерактивний метод «ситуацій». Новий матеріал дітям доцільно подавати не в готовому вигляді, а створюючи ігрову проблемну ситуацію. І діти самі в процесі обговорення, спілкування, радячись між собою та з учителем, відкривають для себе нове правило. Наприклад, під час вивчення теми «Переставна властивість додавання», учитель створює ігрову ситуацію: білочка із їжачком, посварились, складаючи приклад: їжачок склав $3 + 5$, а білочка $5 + 3$. Хто із них правий? [1, 32]

Діти міркують, обговорюють, роблять висновок: не важливо, в якому порядку додавати числа. Тобто формулюють правило, що додавати числа можна в будь-якому порядку.

5. «Сюжетно-рольова гра». Дитяча творчість яскраво виявляється у сюжетно-рольовій грі, що пов'язана з ознайомленням із різними професіями, де діти одночасно виступають і драматургами, і режисерами, і декораторами, й акторами. З цією метою проводять урок-гру «Юні будівельники», де учні будують будиночок, використовуючи свої знання з предмета. Спочатку зводять фундамент, згодом – стіни, дах, зрештою встановлюють віконечка. Сюжетно-рольові ігри сприяють не лише розвитку вміння викладати свої думки, а й з повагою ставитися до думок і пропозицій інших. Атмосфера доброзичливості, заохочення під час обговорень, підтримка сором'язливих дітей під час інтерактивних вправ зумовлює розумову й емоційну розкомплектованість учнів, знижує страх перед можливими помилками, сприяє розвитку вміння аргументувати [5, 20].

На думку учителів-практиків досить цікаво для дітей є гра «Путанка», під час якої учні виконують завдання на порівняння; ігри «Хто що любить», «Хто де живе», «Математичні вузлики», «Зіпсований телефон», «Які фігури заховались і скільки їх», різні математичні ребуси; полюбляють діти й ігрові каліграфічні хвилинки [1, 32].

Все це якнайкраще сприяє зміцненню колективу, розвитку мовлення, довільної уваги і пам'яті, інтелектуальному зростанню, розвитку зацікавленості учнів навчанням, досягненню атмосфери радості.

Зразок використання інтерактивних ігрових технологій на уроці математики досить цікаво представлений у досвіді роботи вчительки Вільховецької ЗОШ Ярослави Вонсул:

Ігрова оболонка «Визволи Сонечко» (фрагмент уроку)

Тема. Повторення письмового додавання та віднімання. Знаходження значень виразів із дужками. Розв'язування задач.

Мета. Вправляти учнів у вмінні знаходити значення виразів із дужками; розв'язувати приклади на додавання і віднімання; розвивати логічне мислення і пам'ять; виховувати старанність, любов до природи.

Обладнання: малюнок сонечка, хмаринок із завданнями, таблиці для ігор, малюнки черепахи Тортили, мишки, жабки.

Хід уроку

1. Організаційна частина.

Пролунав уже дзвінок, Починаємо урок.

- А урок у нас сьогодні незвичайний. До нас у гості завітало Сонечко. Від його промінців і в класі посвітлішало. Воно прийшло подивитись, як знають математику учні нашого класу. Але подивіться, діти, що це таке? З усіх сторін на наше Сонечко насуваються хмаринки. Вони хочуть закрити Сонечко, щоб воно не світило нам. Придивіться уважно: на хмаринках завдання. Якщо зможемо виконати завдання кожної хмаринки, ми визволимо Сонечко. Чи засяє воно в нашій класі – залежить від вас, від вашої праці на уроці.

Подивімося, що пропонує нам перша хмаринка. Учень підходить до дошки, читає завдання першої хмаринки.

2. Каліграфічна хвилинка.

Учні записують каліграфічну хвилинку. (Демонстрація на дошці).

Повторення правил сидіння під час письма. Виконавши це завдання, маємо право зняти першу хмаринку із Сонечка.

3. Усна лічба.

- Друга хмаринка нам принесла завдання для усної лічби.

Гра «Влучний кидок».

Прикріпити таблицю із виразами. Завдання для учнів – обчислити вирази, знайти на таблиці відповіді до них і допомогти звіряткам закинути м'ячик у потрібну корзинку.

Цікаві задачі.

До зайчати на обід
Завітав дружок-сусід.
На пеньок зайчата сіли
І по п'ять морквинок з'їли.
Хто нам скаже,
Скільки з'їдено морквин?
(5 • 2)

Чотири книжки є у мене
І на п'ять більше – у Семена.
Загадаю вам урок:
Скільки разом в нас книжок?
(4 + (4 + 5))

Білочка гарно попрацювала,
Каруселі змайструвала.
На чудові каруселі
Звірі вже спішать веселі.
Двадцять зайців, сім куниць
І руденьких шість лисиць,
Білок — вісім, мишок п'ять,
Всі мерщій сюди біжать.
А ви, дітки, не сумуйте,
І звірят перерахуйте.
(20 + 7 + 6 + 8 + 5)

Дев'ятнадцять учениць
Налічив у класі Гриць.
Двадцять учнів ще прийшло.
Скільки в класі всіх було?
(19 + 20+1)

Гра «Влуч у ціль».

Прикріпити до дошки таблицю, на якій записано вирази з пропущеними числами.
Виграє той, хто швидко і правильно знайде пропущені числа.

4. Повідомлення теми і мети уроку.

- На наступній хмаринці нас запрошують до себе в гості мишка і жабка. Вони просять розв'язати задачу.

Розв'язування задачі.

Релаксаційна пауза.

(Це принесла наступна хмаринка).

Заплющіть очі й уявіть себе у найпрекраснішому місці на землі. Це велика квітуча галявина, на якій зелена-зелена трава. Ви відчуваєте, як ноги ступають по ранковій росі, як тіло обгортає ранкова прохолода. Повіває ніжний вітерець, і вам хочеться бути тут, серед цієї краси. Вдихніть глибше свіже повітря. Чуєте якісь звуки? Може це шумлять дерева, чи співають пташки, а може, ви відчуваєте, як звучить тиша?

Залишайтеся серед цього прекрасного буяння природи, і відчуєте, як у вас вливаються нові сили...

А тепер розплющіть очі та повільно озирніться довкола. Спробуйте зберегти свіжість, бадьорість і гарний настрій до кінця дня.

5. Розв'язування прикладів.

Учень знімає наступну хмаринку. А тут лише одне слово "Допоможіть."

- Це черепаха Тортила загубила ключик і просить допомогти їй. На ключику було написано число 83. Допомогти ми зможемо їй тільки тоді, коли знайдемо вирази зі значеннями 83.

Висновок: нагальною потребою сучасної системи освіти при викладанні математики є впровадження нових форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра. Ми вважаємо, що розв'язком цієї проблеми є впровадження інтерактивних ігрових технологій на уроках математики в початковій школі, оскільки молодші школярі постійно відчувають потребу в грі, ігровому спілкуванні.

Література:

1. Вонсул Я. Використання інтерактивних ігрових технологій на уроках //Початкова школа. – 2011. – № 12. - С. 32-33.
2. Верхогляд Г. Нестандартний урок-сюрприз з математики у 2 класі з елементами інтерактивних технологій //Початкова школа. – 2011. – № 12. - С. 22-23.
3. Горбатюк О., Заторжинська В. Дидактичні ігри до уроків математики у 2 класі //Початкова школа. - 2009. – № 5. - С. 31-36.
4. Комар О. Планування і методичні розробки уроків математики за інтерактивними технологіями //Початкова школа. – 2009. – № 7. - С. 13-18.
5. Смаглій О. Застосування ігрових ситуацій на уроках математики //Початкова школа. – 2003. – № 7. – С. 20 - 21.

*Анна Домінська,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Загоруй Р.В.*

РОЗВИТОК АЛГОРИТМІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ

Тенденції інтеграції України у світовий освітній простір потребують створення у початковій школі умов для розвитку алгоритмічних умінь та навичок, що стануть підґрунтям подальшого осмислення графічної культури.

Цій проблемі в останні роки приділяється досить багато уваги. Нею займались Волчаста М.М., Дубинчук О.С., Колягін Ю.М., Мацько Н.Д., Моляко В.А., Пишкало А.М., Скворцова С.О., Якиманська С.С. Велику увагу науковці приділяли різним аспектам просторового мислення, формуванню алгоритмічних умінь, розвитку графічної грамотності, навичок конструювання, моделювання просторових образів у процесі вивчення освітніх галузей з математики, природознавства, мистецтва тощо [3, 240].

Просторове мислення виникає з практичної потреби орієнтації на місцевості, серед об'єктів матеріального світу. Особливість просторових зв'язків, як підкреслював Ананьєв, полягає в тому, що це є один з видів віддзеркалення відношень між об'єктами. Це означає, що просторові властивості не дані у всьому своєму різноманітті в окремих статичних, ізольованих предметах. Вони можуть бути виявлені, вивчені, використані лише в ході активної перетворюючої діяльності суб'єкта, направленої на трансформацію, видозміну об'єктів, в ході якої тільки і можуть бути виділені (знайдені) просторові властивості і відношення.

Розвиток просторового мислення дітей відбувається і в процесі навчання. Як відомо, якнайповніше просторові властивості і відношення досліджуються в математиці. З одного боку, розвиток просторового мислення школярів є необхідним для розвитку у них здібностей до уявлення взагалі, а з другого – це необхідна умова для свідомого засвоєння курсу геометрії. Формування просторового мислення є одним із найважливіших її завдань. Багато математиків працювали над тим, як покращити процес вивчення геометрії, щоб максимально розвинути просторове мислення учнів.

У розвитку просторових уявлень велику роль відіграє алгоритмізація дій. Виконання графічних зображень за алгоритмом є ефективним засобом формування зорових образів геометричних понять, розвитку просторового бачення, уяви, мислення. Учням початкової школи найзрозумілішим є алгоритм зображення кроків графічно. Вони легко копіюють готові алгоритми і застосовують їх у процесі пізнавальної та ігрової діяльності.

У процесі виконання геометричних побудов учні мають змогу простежити за конструкцією геометричних об'єктів, за послідовністю їх утворення, осмислити взаємне розташування окремих елементів та їх властивості. Школярі постійно переконуються, що геометричні поняття, їх властивості є відображенням добре знайомих їм об'єктів реального світу, предметів повсякденного вжитку. Виконання графічних зображень за алгоритмом, де постійно варіюються неістотні ознаки, поглиблює уявлення учнів про ці об'єкти, сприяє міцному засвоєнню ознак, понять, вчить оперувати ними в найрізноманітніших ситуаціях, розвиває алгоритмічне мислення.

Необхідною умовою засвоєння просторових уявлень є вміння розв'язувати геометричної задачі, осмислювати послідовність виконання розумових і графічних дій. Це передбачає формування у них здатності правильно визначати мету навчальної діяльності, а також розділяти процес розв'язування на окремі етапи, дії, операції. Для цього під час пояснення способу розв'язування необхідно разом з учнями виділити навчальну мету, визначити, з яких етапів складається процес розв'язування, які дії їм треба виконати, щоб розв'язати дану графічну задачу, пояснити, якими прийомами розв'язування вони повинні

оволодіти і які елементи з раніше засвоєних прийомів можна використати [2, 3].

Поняття алгоритм як послідовність гри учні повинні засвоїти у процесі гри, цікавої і зрозумілої навчально-пізнавальної діяльності та у практичній діяльності повсякденного життя. Насамперед учню необхідно знати, що все відбувається за певним алгоритмом. Це дисциплінує, організовує, стимулює нічого не забути. Навіть гра має свій певний алгоритм, і той хто робить все послідовно досягне найкращого результату. Вчитель має допомогти учням зрозуміти, що таке «алгоритм», осмислити його суть і постійно осмислено ним користуватися та заохочувати до складання алгоритму [2, 5].

Найзрозумілішим для учня є послідовність дій, що веде до кінцевого зображення. Поступово учні вчать самостійно складати алгоритм. Роблячи крок за кроком, самостійно осмислюючи послідовність зображення кожного елементу, учень наочно бачить наближення до кінцевого результату [1, 115].

Осмислити поняття алгоритму учням допомагають такі вправи:

- Проведи відрізок довжиною три сантиметри (1 сантиметр – дві клітинки);
- Познач буквами А і В кінці відрізка;
- З точок А і В проведи вниз відрізки довжиною по два сантиметри;
- Познач кінці відрізка буквами М і К;
- З'єднай відрізком точки М і К;
- Запиши буквами утворений чотирикутник, дай йому назву.

Працюючи з будь-яким конструктором, дитина також послідовно виконує практичні дії, тобто моделює кінцевий результат. Така діяльність поступово у неї формує алгоритмічне мислення, потребує розчленування своїх дій на кроки.

Проілюструємо це на конкретній задачі.

Задача. Олень йде до бабусі взимку через міст, до якого 250 метрів, а далі ще 750 метрів. (Довжина моста 50 метрів). Влітку Олень біжить стежкою до озера (195 м), а далі йде уздовж саду ще 800 метрів. Який шлях коротший і на скільки метрів?

Учень продумує послідовність своїх дій:

- Записує вираз шляху, яким їде взимку.
- Записує вираз шляху яким їде влітку.
- Обчислює значення обох виразів
- Віднімає від більшого числа менше, тобто визначає коротшу відстань та на скільки ця відстань коротша.

Отже, аналіз умови задачі передбачає:

- Визначення послідовності розв'язування задачі: визначення графічних дій, сукупність яких необхідна для розв'язування задачі; встановлення раціональної послідовності здійснення графічних дій; відновлення в пам'яті теоретичних знань і нормативних положень, необхідних для розв'язування задачі; встановлення аналогій з раніше розв'язаними задачами; передбачення (створення образу) кінцевого результату розв'язування задачі та співвіднесення його з умовою задачі.

- Реалізація плану розв'язування задачі: уявна видозміна і перетворення початкових образів, створених на основі оперування даними умови задачі; залучення теоретичних знань, правил і нормативних положень для здійснення графічних дій відповідно до умови задачі; практичне здійснення графічних дій у вигляді конкретних геометричних побудов контурів зображень та їх елементів; доповнення зображень знаково-символічними умовними позначеннями, узгодженими з умовою задачі.

- Контроль і корекція отриманого результату: співвіднесення і узгодження знайденого результату з вихідними даними умови задачі; аналіз причин невідповідностей кінцевого результату умові задачі (за їх наявності); доповнення та уточнення кінцевого результату розв'язування задачі.

Методичні особливості навчання розв'язуванню конкретної графічної задачі визначаються її типом, змістом, дидактичним призначенням та рівнем підготовки учнів. У загальному вигляді

фронтальна робота з класом може відбуватись у формі бесіди, яка передбачає чітке виділення окремих етапів процесу розв'язування та включає систему запитань. Розглянемо приклад.

Аналіз умови задачі:

- Що потрібно зробити в задачі?
- Чи достатньо даних для розв'язування задачі?
- До якого типу належить задача?
- Що являє собою зображений в умові предмет? Які геометричні тіла утворюють його форму?

Визначення послідовності розв'язування задачі:

- Які знання потрібні для розв'язання даної задачі?
- Які додаткові відомості треба знайти і де?
- Які графічні дії необхідно здійснити і в якій послідовності?
- Чи подібна дана задача до раніше розв'язаних? Чим?
- Як зміниться початковий образ предмета?
- Що являтиме собою кінцевий результат розв'язування задачі?
- Чи потрібно буде доповнити утворене зображення знаково-символічними умовними позначеннями?

Реалізація плану розв'язування задачі: організація практичної роботи учнів з виконання графічних дій.

Контроль і корекція отриманого результату:

- Чи відповідає отриманий результат вихідним даним умови задачі?
- Що треба уточнити, доповнити?
- Чому і на якому етапі розв'язування виникли труднощі? Які саме?
- Яка послідовність розв'язування задач такого типу?

Отже, алгоритмічні вміння є важливою складовою ключових та міжпредметних компетентностей, що формуються в учнів початкової школи. Від рівня сформованості в учнів алгоритмічних умінь залежать їхні уміння міркувати, бачити просторовий образ будь-якого поняття та оперувати ним у найрізноманітніших задачних ситуаціях, виконувати графічні зображення, планувати, організовувати власну самостійну діяльність.

Література:

1. Мацько Н.Д. Формування геометричних понять в учнів 4-5 класів. – К.: Рад. шк., 1988. – 160 с.
2. Скворцова С.О. Формування у молодших школярів умінь розв'язувати складені задачі //Початкова освіта. – 2003. - № 4. – С. 1-6.
3. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. – М.: Педагогика, 1989. – С. 240.

Катерина Дробаха,

Вінниця, Україна

студентка 5 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ УВАГИ І СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

На сучасному етапі розвитку суспільства визріла гостра необхідність невідпинно долати усталені стереотипи освіти, шукати нові ідеї задля створення школи самореалізації, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в якій утверджується проєктивна, особистісно-зорієнтована педагогіка, де дитина є головним пріоритетом і цінністю, суб'єктом культури і життя. Головне завдання сучасної школи – розвиток особистості школяра, його самостійності та активності, становлення як суб'єкта діяльності, максимальна реалізація його

творчого потенціалу задля сприяння всебічному та гармонійному особистісному розвитку, інтелектуальному зростанню, формуванню психічних процесів. Саме розвиток психічних процесів впливає на ефективність навчання загалом. Зміни, що відбуваються у пізнавальній сфері дитини молодшого шкільного віку, мають надзвичайно велике значення для подальшого повноцінного розвитку психіки. Одним із важливих чинників ефективної учбової діяльності та успішного особистісного становлення молодшого школяра є розвиток уваги, що є необхідною умовою пізнання навколишнього світу, самопізнання, усвідомленого та чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння.

Проблема розвитку уваги та спостережливості досліджувана багатьма відомими педагогами (П.П.Блонським, К.Д.Ушинським, В.О.Сухомлинським), психологами (М.М.Ланге, І.П.Павловим, С.Л.Рубінштейном, О.М.Леонтьєвим, Р.С.Немовим та ін.), сучасними науковцями (Ж.Макуха, О.Данилова, Д.Москальова, І.М.Коренева та ін.)

Щодо важливості розвитку уваги відомий педагог К.Д.Ушинський твердив: „Увага цілком необхідна для того, щоб враження могло перетворитися у відчуття: це єдині двері, через які враження зовнішнього світу, або, точніше, стани нервового організму, викликають у душі відчуття” [5, 241].

Для сучасного учителя-практика постає нагальна необхідність організації цілеспрямованої роботи з розвитку уваги в учнів початкових класів, яка сприятиме покращенню результатів їх навчальної діяльності та забезпечуватиме відповідний рівень функціонування пізнавальної сфери дітей. З метою з'ясування ролі уваги у процесі учбової діяльності учнів початкових класів та визначенні сприятливих психолого-педагогічних умов для її розвитку, корекції та виховання уважності нами було проведено експериментальне дослідження, у ході якого нами були розроблені критерії, показники уважності, діагностичні методики та рівні розвитку уважності.

Серед критеріїв і показників уважності нами виокремлені:

1. Рівень розвитку спостережливості, показниками якого є вміння знаходити відмінності в зображеннях предметів, об'єктах, явищах навколишньої дійсності.
2. Обсяг уваги, який виявлявся у вмінні швидко знаходити потрібну інформацію у заданій послідовності.
3. Розподіл та переключення уваги, показниками якого є уміння розподіляти і переключати увагу з одного об'єкта на інший.
4. Стійкість уваги, що виявлялася в умінні концентрувати увагу на певних об'єктах.

Для того, щоб визначити, наприклад, рівень розвитку спостережливості, нами була використана методика „Визнач відмінності”. Дитині пропонувалося протягом 2 хвилин роздивитися однакові за сюжетом картинки та знайти 10 відмінностей. Молодші школярі записували словами відмінності, які вони побачили. Опрацювавши дитячі роботи, ми отримали такі результати: в експериментальній групі високий рівень розвитку спостережливості показали – 36% учнів, середній рівень – 41% учнів, низький рівень – 22% учні. У контрольній групі високий рівень показали 32% учнів, середній рівень – 50% учнів, низький рівень – 18% учнів.

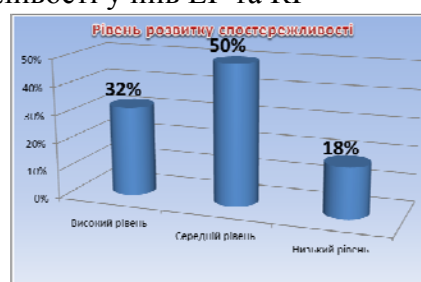
За методикою „Визнач відмінності” рівні розвитку спостережливості розподіляються таким чином: 0 – 0,33 – низький рівень; 0,34 – 0,66 – середній рівень; 0,67 – 1 – високий.

Рівні розвитку спостережливості дітей експериментальної та контрольної груп показано у діаграмі 1.

Діаграма 1. Рівні розвитку спостережливості учнів ЕГ та КГ



Рівні розвитку спостережливості учнів ЕГ



Рівні розвитку спостережливості учнів КГ

Для визначення рівня розвитку обсягу уваги у молодших школярів, ми використали методику „Чорно-білі таблиці Шульте-Горбова”. За даною методикою школяреві пропонувалося відшукати та показати на таблиці числа від 1 до 25 у порядку зростання. Підраховувався час на виконання кожної таблиці, яку виконував учень. Обчисливши середнє значення часу, затраченого на виконання завдання, ми отримали такі результати: експериментальна група – високий рівень розвитку обсягу уваги показали 27% учнів, середній рівень – 18% учнів, низький рівень – 55% учнів. У контрольній групі, ми одержали такі результати: високий рівень розвитку обсягу уваги показали – 25% учні, середній рівень – 18% учнів, низький рівень – 57% учнів.

Щоб визначити рівень розподілу та переключення уваги в учнів, ми використали діагностичну методику „Простав значки”, для визначення стійкості уваги – методику „Викресли букви”, скориставшись коректурними таблицями Б.Бурдона.

На основі всіх проведених діагностичних методик та розроблених критеріїв і показників, нами були виділені рівні розвитку уважності молодших школярів:

Низький рівень розвитку уважності мають учні, яким важко відшукати відмінності в предметах, у них рівень розвитку спостережливості коливається від 0 до 0,33. Такі діти витрачають багато часу на знаходження потрібної інформації у заданій послідовності. Під час виконання методики „Чорно-білі таблиці Шульте-Горбова” час, затрачений на виконання даного завдання, коливається від 1,5-2 хв. і більше. В учнів з низьким рівнем уважності погано розвинене вміння розподіляти і переключати увагу з одного об’єкта на інший. Даний показник менший 0,5. У таких дітей низький рівень концентрації уваги на певних об’єктах і становить 0-6 стенів. За результатами даного дослідження низький рівень уважності в експериментальній групі коливається від 22% до 55%. Середнє значення становить – 34%. В контрольній групі низький рівень уважності коливається від 18% до 57%. Середнє значення становить 36%.

Середній рівень розвитку уважності притаманний учням, яким неважко знайти відмінності між двома картинками чи предметами, у них рівень розвитку спостережливості коливається від 0,34 до 0,66. Такі учні досить швидко знаходять інформацію у заданій послідовності. Під час виконання методики „Чорно-білі таблиці Шульте-Горбова” час, затрачений на виконання даного завдання, коливається від 1,21-1,5 хв. Середній рівень уважності учнів характеризується достатньо розвиненим вмінням розподіляти і переключати увагу з одного об’єкта на інший. Даний показник більший 0,5 та менший 0,75. Рівень стійкості уваги учнів на певних об’єктах чи предметах становить 7-12 стенів. За результатами проведеного дослідження середній рівень уважності в експериментальній групі коливається від 18% до 56%. Середнє значення становить 40%. В контрольній групі середній рівень уважності коливається від 18 до 57%. Середнє значення становить 42%.

Високий рівень розвитку уважності характерний школярам, які вміють знаходити відмінності між предметами без зайвих зусиль, у них рівень розвитку спостережливості коливається від 0,67 до 1. Такі діти витрачають мінімум часу на знаходження потрібної інформації у заданій послідовності. Для виконання методики „Чорно-білі таблиці Шульте-Горбова” зазначений час даного рівня коливається від 1хв. – 1хв. 20с. В учнів з високим рівнем уважності досить добре розвинене вміння розподіляти і переключати увагу з одного об’єкта на інший. Даний показник більший 0,75 та менший 1. Такі учні концентрують увагу на певних об’єктах без зайвих зусиль. Високий рівень стійкості уваги становить 13 – 19 стенів. За результатами даного дослідження високий рівень уважності в експериментальній групі коливається від 22% до 36%. Середнє значення становить 25,5%. В контрольній групі високий рівень уважності коливається від 16% до 25%. Середнє значення становить 22%.

Отже, результати проведеного констатувального експерименту засвідчили, що необхідно в навчально-виховний процес даних класів включати завдання на вдосконалення уваги і спостережливості школярів. Під час проходження практики ми організували гурток „Зростаємо уважними та спостережливими”. Дидактичними цілями роботи гуртка було розширення та поглиблення знань з математики, читання, української мови, засвоєння елементарних умінь дослідницької роботи, поглиблення пізнавального інтересу до вивчення шкільних предметів, розвиток індивідуальних здібностей і нахилів дітей. Розвивальна мета

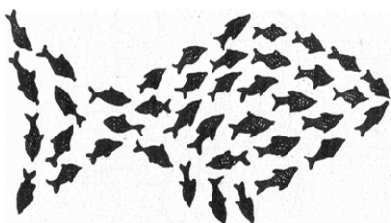
включала в себе розвиток психічних особливостей: уваги та спостережливості. Виховна мета: виховувати уважність як рису характеру особистості. Враховуючи, що цей гурток для дітей віком 6-10 років, тривалість його занять коливалась в межах 25-30 хвилин. На заняттях такого гуртка ми проводили тренінги, використавши досвід психолога школи № 26 м.Києва А.Д.Москальової з проведення тренінгу концентрації уваги. Нижче наводимо інструкцію до проведення такого тренінгу:

- Покладіть перед собою годинник із секундною стрілкою.
- На деякий час розслабтеся, сконцентруйте свою увагу, а коли будете готові, починайте стежити за рухом секундної стрілки.
- Протягом двох хвилин сфокусуйте всі ваші думки на русі секундної стрілки, начебто в світі нічого більше не існує.
- Якщо ви розсіяли свою увагу, замріявшись про щось інше, або просто відключились – зупиніться, сконцентруйте вашу увагу та розпочинайте все спочатку.
- Залишайтеся зосередженими протягом двох хвилин.

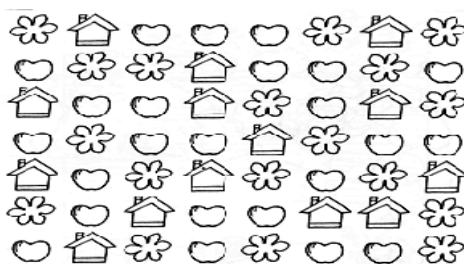
Після цього доцільно запитати чи вдалося учням сконцентруватись [2, 4].

Для гуртка „Зростаємо уважними та спостережливими”, ми розробили зошит з друкованою основою. В цьому зошиті вміщені різні вправи на розвиток особливостей уваги та спостережливості молодших школярів, наприклад, завдання на розвиток обсягу уваги:

З якої кількості маленьких рибок складається велика риба. Відповідай відразу, не підраховуючи, а потім перевір себе.



Завдання на розвиток розподілу та переключення уваги: полічи усі квіти, будиночки і яблука одночасно. Рахуй так: одна квітка, один будинок, одне яблуко, три яблука, дві квітки і т.д.



Такі завдання є досить доречними для розвитку властивостей уваги в молодших школярів, оскільки вони адаптовані для їхнього віку, діти не задумуючись навчаються, їм це подобається, вони захоплюються такою діяльністю.

Різні види завдань можна використовувати і під час уроків. Наприклад, доцільними на уроках математики є графічні диктанти. Вони є ефективним засобом розвитку не тільки стійкості та концентрації уваги школярів, а також каліграфії. На уроках варто застосовувати таку вправу: на дошці намальовані геометричні фігури (цифри), діти уважно дивляться на дошку впродовж хвилини, потім вчитель закриває намальоване і діти мають відтворити на папері те, що побачили на дошці.

Про значення спостережливості для розвитку молодших школярів В.О.Сухомлинський писав: „Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам’ятовування знань” [3, 71]. Педагог вважав, що учень який вміє спостерігати, ніколи не буде невстигаючим учнем і його знання будуть міцніші. „У початкових класах спостереження необхідні дитині, як сонце, повітря, волога необхідні рослині. Тут спостереження – найважливіше джерело енергії розуму” [3, 72]. Василь Олександрович звертав увагу на те, що дитина бажає спостерігати, шукати і відкривати причинно-наслідкові зв’язки, відповідати на запитання, які її цікавлять, а вчителю слід вміти це використовувати в навчальних цілях і формувати у дітей таке уміння спостерігати. З цією метою можна використовувати різні завдання та вправи. Наприклад, під час екскурсій доцільно використовувати ігрові завдання такого типу: „На що схожа хмарка?”, імітаційні „Уявіть себе бджілкою (жуком, пташкою і т.д.)”.

Такі вправи сприяють не лише розвитку спостережливості, а ще формують екологічну свідомість дитини, їх доречно проводити на уроках природознавства.

Ми навели лише деякі види ігрових завдань та вправ, які можна проводити на уроках. Кожне завдання чи гра передбачає розвиток у дитини не тільки уваги та спостережливості, а ще сприяє розвитку логічного мислення, пам'яті, комунікативних здібностей. Успіхи у вихованні уваги залежать також і від того, як учень уміє формулювати і ставити перед собою мету, яка завжди повинна бути організуючим і спрямовуючим фактором в його діяльності.

Отже, кожному вчителеві слід пам'ятати, що правильна організація уваги має велике значення для навчальної діяльності школярів, сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу. Заохотити та вмотивувати учнів до навчання вчитель може за допомогою різних вправ, форм роботи та завдань, які спрямовані на розвиток уваги та спостережливості, а вони, в свою чергу, мають вплив на інші психічні процеси (мислення, пам'ять, уяву) та навчання в цілому.

Література:

1. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уваги та навичок навчальної діяльності дітей 5-7 років. – Тернопіль: Богдан, 1998. – 40 с.
2. Москальова Д. Як розвинути увагу // Шкільний світ. – 2000. – Вересень (№ 18). – С. 4.
3. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Радянська школа. - 1998. – 310с.
4. Терещенко О.А. Ігрові вправи для розвитку уваги // Розкажіть онуку. – 2004. - № 1-2. – С. 70-71.
5. Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори: В 2-х т. – Т. 1. - К.: Радянська школа, 1983. – 488 с.

Ірина Росчупкіна,

Вінниця, Україна

студентка 5 курсу

ВДПУ ім. М. Коцюбинського

наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.

ФОРМУВАННЯ ТРУДОВОЇ ВИХОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ

У сучасних умовах побудови незалежної Української держави й переходу від економіки з пануванням державної власності до економіки ринкового підприємства особливої уваги потребує питання трудової підготовки молоді до життя в суспільстві. Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє вивчення й використання передових педагогічних ідей і педагогічного досвіду, накопичених упродовж усієї історії розвитку педагогічної науки та практики.

Праця є джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психологічного розвитку особистості. Продовж всієї історії людства праця була засобом формування у кожної особистості найкращих якостей.

Людина перетворює світ за допомогою праці – фізичної, інтелектуальної діяльності, спрямованої на задоволення матеріальних і духовних потреб людини. Праця виконує практичну (створення матеріальних, духовних цінностей, соціально-побутових умов життя і діяльності людини), розвивальну (розвиток особистості в процесі активного включення людини у трудовий процес) і виховну (формування суспільно і особистісно-цінних якостей людини, її морально-естетичного ставлення до життя і діяльності) функції. Виховна функція праці реалізується в процесі трудового виховання дітей.

В.О.Сухомлинський розумів, що трудове виховання – процес тривалий і складний, який передбачає вироблення в школярів не лише усвідомлення ролі та значення праці в житті людини, а й психологічної і моральної готовності трудитися на користь суспільства, потягу та звички до праці, особливо фізичної. Усі ці якості розвиваються в ході різноманітної трудової діяльності і духовного життя учнів і є показниками трудової вихованості особистості.

У тлумачному словнику вихованість трактується як вміння поводитись. Бути вихованою людиною – це і вміння вітатись, і підтримувати в товаристві розмову, і правильно їсти, одягатись, і вміння поводитись у громадських місцях. Та неправильно мислять ті, хто вважає, що вихованість зводиться лише до гарних манер. Коли говоримо “вихована людина”, ми маємо на увазі щось більш глибоке в людині, і передусім внутрішню інтелігентність. А це означає бути уважними до інших, тактовними, скромними. Бути ввічливою, вихованою, витриманою людиною не так-то легко. Тут потрібні і самодисципліна, і готовність іноді поступитися власними вигодами, звичками, і найголовніше – почуття поваги до інших людей, до колективу, відповідальність за свої вчинки перед суспільством. Вихованість – це не тільки ввічливість і привітність. Це й людяність. Це означає бути серед людей Людиною. Для цього, насамперед, потрібно мати такі внутрішні якості, як щирість, доброта. Несподіваний життєвий конфлікт вихована людина розв’яже швидше з гумором, ніж з досадою. Зовнішня культура, поведінка людини не відділені глухою стіною від її внутрішнього, духовного світу. Слухання музики, споглядання творів мистецтва, читання книг – все це збагачує духовний світ людини, а значить, і сприяє вихованню.

Під трудовою вихованістю розуміють: виховання творчого ставлення особистості до праці, поваги до людей праці, доброти, милосердя, високої духовності, наукового світогляду, активності та ініціативності в різних видах трудової діяльності, принциповості та послідовності, гуманізму, високого усвідомлення громадського обов’язку, непримиренність до антиподів загальнолюдської моралі.

Трудове виховання трактують як процес залучення школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їм певного виробничого досвіду, розвитку в них творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці [4, 284]; як виховання свідомого ставлення до праці через формування звички та навичок активної трудової діяльності [1, 118].

Вагомою мусить бути роль школи у формуванні людини, яка повинна працювати. Слід зазначити, що порівняно з минулими десятиріччями в наш час знижено роль трудового навчання і виховання в школі. Спостерігається розрив педагогічних зв’язків між трудовою діяльністю і навчально-виховним процесом. Дедалі очевидніше виявляється відсутність педагогічного прогнозування щодо удосконалення системи трудового виховання. В сучасних умовах проблема підготовки дітей до життя і праці розглядається як одна із найбільш важливих через відсутність матеріально-технічної бази трудового навчання.

З метою виявлення дійсного стану трудового виховання молодших школярів нами було проведено спеціальне дослідження на базі НВК: спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеня з поглибленим вивченням іноземної мови – гуманітарної гімназії № 1 ім.М.І.Пирогова м. Вінниці. Було опитано 63 учні 4-А (КГ) та 4-Б (ЕГ) класів (у 2012 р.).

У ході констатувального експерименту передбачалося розв’язати такі завдання:

- 1) виявити ставлення молодших школярів до трудової діяльності та результатів праці;
- 2) визначити систему трудових потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій учнів початкових класів;
- 3) виділити рівні трудової вихованості молодших школярів.

Нами були визначені критерії та показники трудової вихованості учнів початкових класів. Серед них:

1. Свідоме ставлення до праці, показниками якого є бажання відповідально працювати; усвідомлення соціальної значущості праці як обов’язку і духовної потреби; бережливість щодо результатів праці та повага до трудової діяльності.
2. Активна трудова позиція учня, показниками якої є система трудових потреб, інтересів, переконань, ціннісних орієнтацій, уподобань; підготовка до свідомого вибору професії.
3. Особистісна і суспільно-корисна значущість праці, показниками якої є вміння і навички систематичної, організованої, посильної суспільно корисної праці; моральна сутність праці, яка виявляється у бажанні трудитися, домагатись значущого результату для себе та інших.

4. Творчий характер праці, показником якого є естетичний підхід до виконання будь-якої трудової діяльності та оформлення результатів трудової діяльності.

Проведене дослідження трудової вихованості молодших школярів показало, що сучасні діти є досить розвиненими, трудолюбивими, полюбляють допомагати батькам, відчують себе впевнено в різних видах праці та відповідально ставляться до неї.

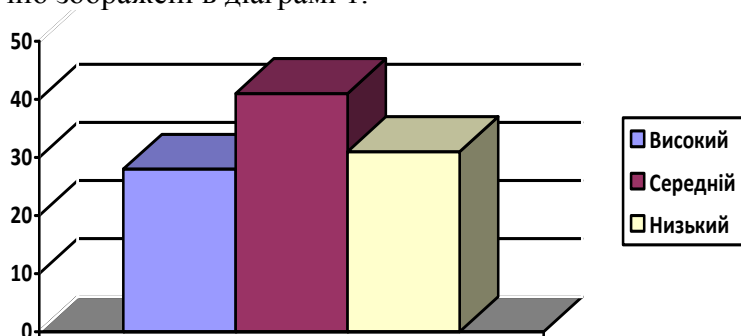
Нами було виділено три рівні трудової вихованості: високий, середній, низький.

Низький рівень трудової вихованості молодших школярів мають діти, які розуміють значення праці в житті людини на суто утилітарному рівні. Вони взагалі не бажають працювати, в них не визначена система трудових потреб, інтересів, це діти які не мають елементарних вмінь та навичок посильної суспільно-корисної праці. Таких дітей 31% в ЕГ та 53% в КГ.

Середній рівень трудової вихованості молодших школярів спостерігається в учнів, які поважно ставляться до праці та до результатів праці, працюють за бажанням, проте не дуже старанні у виконанні суспільно-корисної праці. У таких школярів мало виражена активна трудова позиція. В них не чітко визначена система трудових потреб та інтересів. Середній рівень трудової вихованості характерний для 41% школярів ЕГ та 31% в КГ.

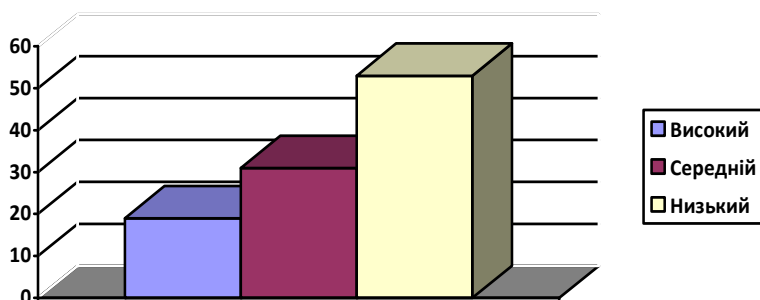
Високий рівень трудової вихованості молодших школярів характерний для дітей, які свідомо ставляться до праці, відповідально працюють, усвідомлюють соціальну значущість праці як обов'язкову і духовну потребу. В них чітко визначені трудові потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, уподобання. Такі учні мають вироблені вміння і навички систематичної, організованої, посильної суспільно-корисної праці. Вони естетично підходять до виконання будь-якої трудової діяльності. Таких дітей 28% в ЕГ та 19% в КГ.

Результати ЕГ наочно зображені в діаграмі 1.



Діаграма 1. Рівні трудової вихованості молодших школярів ЕГ.

Результати КГ наочно зображені в діаграмі 2.



Діаграма 2. Рівні трудової вихованості молодших школярів КГ.

Можна сказати, що в учнів переважає середній рівень трудової вихованості. А це дає можливість школі та вчителю ще працювати та працювати, удосконалюватись в сфері трудового виховання школярів.

Втім трудове виховання можливо здійснювати не лише на уроках трудового навчання, але й у позакласній роботі.

Н.П.Волкова під позакласною роботою розуміє різноманітну освітню і виховну роботу, спрямовану на задоволення інтересів і запитів дітей, організовану в позаурочний час педагогічним колективом школи [1, 212].

Завдання позакласної роботи передбачають закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання, застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування в них наукового світогляду, вироблення вмінь і навичок самоосвіти; формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [1, 224].

Її зміст визначається загальним змістом виховання учнівської молоді, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне і фізичне виховання.

Позакласна робота ґрунтується на використанні загальних і специфічних принципів виховання, серед яких виокремлюють:

а) добровільний характер участі – учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще не відомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їх інтерес;

б) суспільна спрямованість діяльності учнів – цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності відповідав загальносуспільним потребам, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури і мистецтва;

в) розвиток ініціативи і самодіяльності учнів – у позакласній і позашкільній діяльності слід враховувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу;

г) розвиток винахідливості, дитячої технічної та художньої творчості – під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру (створення нових приладів, удосконалення наявних), приділяти особливу увагу творчому підходу до справи тощо;

ґ) зв'язок з навчальною роботою – позакласна та позашкільна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи на уроках. Так, знання з фізики можуть бути поглиблені й розширені на тематичному вечорі, а з літератури – під час обговорення кінофільму чи спектаклю за літературним твором;

д) використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу передбачає використання пізнавальних та комп'ютерних ігор, демонстрування цікавих дослідів та ін. [2, 405].

Специфічні принципи позакласної роботи спрямовані на пробудження ініціативності, творчості учнів, реалізації їх потреб у діяльності, яка становить для них непересічний інтерес.

До основних напрямів позакласної освіти відносять:

- соціокультурний, який передбачає допомогу дитині у визначенні свого статусу як особистості через включення її в систему соціальних відносин, зростання її престижу і авторитету, виховання різних соціальних ролей, раннє залучення до участі у розв'язанні різних соціальних проблем – трудових, соціально-політичних, моральних;

- художньо-естетичний – забезпечує художньо-естетичну освіченість та вихованість особистості, здатної до саморозвитку та самовиховання, формування її художньо-естетичної культури засобами кращих національних і освітньо-культурних надбань, сприяє виробленню умінь примножувати культурно-мистецькі традиції свого народу;

- дослідницько-експериментальний – передбачає включення дітей і підлітків у науково-дослідницьку, пошукову діяльність, поширення наукових знань та їх перетворення в інструмент творчого освоєння світу;

- науково-технічний – спрямований на формування у дітей техніко-технологічних знань, розширення їх політичного світогляду, задоволення потреб юної особистості у вдосконаленні освіти з основ інформатики та комп'ютеризації, конструкторської, експериментальної та винахідної діяльності, реалізації здібностей шляхом пошуку та розвитку вмінь, новинок технічного моделювання, конструювання тощо;

- дозвіллево-розважальний – передбачає організацію культурного дозвілля дітей та підлітків, спілкування з однолітками різної форми ігрової та дозвіллево-розважальної діяльності, поліпшення психічного здоров'я, зняття фізичної та психологічної напруги;

- еколого-природній – забезпечує оволодіння знаннями про навколишнє середовище [3, 67].

Такі напрями діяльності можуть створити умови для професійної орієнтації, самовизначення особистості, від формування стійких мотивів до самореалізації у професійній діяльності, для підготовки молоді до вибору професій, адаптації до ринкової економіки. Окремі види позакласної роботи слід підпорядковувати ідеї трудового виховання з метою розвитку індивідуальних здібностей учнів і підготовки їх до більш тривалого напруження під час продуктивної праці.

За своїм змістом, формами організації та методами проведення позакласна робота з трудового виховання є досить різноманітною. Виділяють такі види позакласної роботи: індивідуальні, групові, масові.

Індивідуальна позакласна робота проводиться з тими учнями, які виявляють інтерес до об'єктів і явищ трудового виховання. Пізнавальний інтерес зароджується в них на уроках і в позаурочній роботі. Індивідуальні завдання з певної теми виконуються безпосередньо на заняттях (короткочасні спостереження, досліди, практичні роботи, діяльність із засобами наочності). Вони бувають також випереджувальними або виконуються після проведення заняття і розраховані на тривалий час (кілька тижнів чи увесь термін роботи гуртка).

До групових форм відносяться години класного керівника, бесіди (“Без труда – нема плода”, “Бджола мала, а й та працює”, “Умій учитись, щоб уміти трудитись”, “Щастя у праці” та ін.), гуртки (“Вишиваночка”, “Бісероплетіння”, “Паперова пластика”, “В’язання” та ін.), екскурсії на виробництво (на хлібокомбінат, цукеркову фабрику та ін.), походи та ін.

До масових відносять тематичні вечори (“Праця красить людину”, “Краса людини проявляється у праці” та ін.), вечори запитань і відповідей (“Світ професій” та ін.), тижні трудового навчання, зустрічі з видатними людьми (майстрами вишивки, плетіння, деревообробки, витинанки та ін.), огляди, конкурси (“Наші трудівники”, “Ми веселі та старанні”, “Знай та вмій” та ін.), подорожі, виставки (“Найкраща вишивка”, “Найкращий витвір з паперу”, “Мальовничі квіти з бісеру” та ін.), ранки-зустрічі (“Вибір професії – крок у майбутнє” та ін.), вікторини тощо.

Така позакласна робота виховує в учнів трудове терпіння, фізичну витривалість, настирливість у пошуку правильних рішень, робочу кмітливість, точність.

Отже, трудове виховання має спрямовуватись на формування творчого ставлення учнів до праці. Це можливо за умови, якщо людина любить працю, відчуває радість від неї, розуміє її корисність і необхідність, якщо праця стає для неї основною формою вияву талану.

Література:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів в вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 407 с.
2. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 523 с.
3. Філоненко О.Д. Роль позакласної роботи в системі трудового виховання І.Г.Ткаченко //Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 64-67.
4. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 473 с.

Юлія Біляк,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кривошея Т.М.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ НАРОДОЗНАВСТВА У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна і людиноємна сфера суспільства. Вона є засобом відтворення й нагромадження інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені. Освіта виховує громадянина і патріота України, прищеплює любов до української мови і культури, повагу до народних традицій. Вона підпорядкована формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури, вихованню поваги до народів світу.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі приєднання до Болонського процесу. За цих умов освіта спрямована на втілення в життя української національної ідеї. Вона підпорядкована консолідації українського народу в українську націю, яка прагне жити у співдружності з усіма народами і державами світу.

В законі України „Про освіту” зазначається, що система освіти має забезпечувати:

- збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, української мови і культури, історії і культури народів, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних відношень;
- виховання людини демократичного світогляду і культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання культури миру і міжособистісних відношень та інші [6, 15].

Одним із пріоритетних завдань національної школи на сучасному етапі є формування майбутнього громадянина України на основі науково обґрунтованої системи морального виховання. Це завдання зумовлено важливістю шкільного періоду в житті людини, який у процесі її соціалізації є надзвичайно активним і плідним, оскільки саме у цей час відбувається досить інтенсивне переосмислення системи цінностей, перегляд уявлень про міжособистісні стосунки, взаємини з довкіллям. Глибокі зміни потреб та інтересів розпочинаються якраз у перші роки навчання дитини в школі, що, власне, й зумовлює необхідність формування моральних якостей особистості, які дали б можливість їй швидко адаптуватися в нових соціальних умовах та слугували основою для подальшого морального вдосконалення. Успішне вирішення проблеми морального виховання молодших школярів засобами народознавства можливе за умови використання нагромадженого віками досвіду в цій галузі зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

Проблема морального виховання привертала й привертає увагу багатьох вчених: психологів, педагогів та методистів. Зокрема, розробкою питань морального виховання займалися такі видатні філософи, мислителі різних країн та епох як М.Бердяєв, П.Блонський, В.Вахтеров, К.Вентцель, В.Гегель, Г.Гельвецій, І.Герберт, О.Духнович, І.Кант, П.Каптерев, Я.Коменський, А.Макаренко, Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський та ін.

Дослідженню освітньо-виховного потенціалу української етнопедагогіки, аналізу сутності її понять, методів, засобів і компонентів присвячені праці Г.Ващенко, О.Духновича, М.Євтуха, В.Кузя, А.Марушкевич, В.Мосіяшенка, І.Огієнка, С.Русової, Р.Скульського, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського, Є.Сявакко, П.Щербня.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях різні аспекти використання елементів народознавства у вихованні підростаючого покоління розкриті у працях І.Беха, А.Богуш, О.Вишневецького, Г.Кіт, М.Лисенко, О.Матвієнко, З.Мустафаєвої, Ю.Підборського, Л.Повалій, Л.Редькіної, О.Романченко, Г.Тарасенко, В.Чайки, К.Чорної, О.Ярмоленка.

Розвиток людства повинен супроводжуватися духовним розвитком, свого народу, моральним відродженням, яке стає підґрунтям для розвитку людства. Г.Сковорода говорив: „Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?” [5, 23].

Моральна культура – це і є моральні звички, що стали емоційним стражем поведінки. Утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чутливість до всього живого і красивого – елементарна, азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається національна школа.

Моральне виховання ґрунтується на моралі – одній із форм суспільної свідомості, сукупності загальноприйнятих норм, принципів і правил, що регулюють поведінку людей. Слово „мораль” прийшло до нас із Франції (*morale* – моральний), а у Францію – з Давнього Риму (*moralis* – моральний). У словнику В.Даля „мораль” визначається як „правила для волі та совісті” [1, 345]. Мораль, моральні норми поведінки тісно пов’язані з поняттям „етика”, „етичні норми поведінки”. Мораль виникла з об’єктивної необхідності регулювати взаємовідносини між людьми, погоджувати їхні дії та вчинки з метою збереження цілісності певної соціальної спільноти. Оскільки моральність має загальнолюдський характер, то під нормами моральності ми розуміємо вимоги суспільства до поведінки людей у різних життєвих ситуаціях. Вони потрібні для підтримки співжиття і соціальної взаємодії людей, узгодження суспільних і особистих інтересів. Норми моральності конкретизуються в моральних цінностях, моральних ідеалах та моральних принципах. Моральні правила, норми, принципи, категорії, ідеали виступають як форма суспільної моральної свідомості. Індивідуальна мораль з позицій науково-матеріалістичної концепції визначається суспільством, однак людина вільна у виборі норм поведінки і повинна відповідати за свій вибір.

Проблемі формування загальнолюдських норм моральності велику увагу приділяв В.О.Сухомлинський: „Саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моралі...” [8, 154].

Моральне виховання молоді є однією з найважливіших складових формування різнобічно розвиненої особистості. Його трактують як виховну діяльність школи і сім’ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності. Головне завдання морального виховання – формування моральної культури особистості, яка включає такі компоненти: індивідуальну моральну свідомість, моральні почуття, моральні стосунки, поведінку і спілкування.

О.М.Докутіна визначає основне завдання морального виховання дітей так: формувати морально цілісну особистість; єдність моральної свідомості та поведінки, внутрішньої та зовнішньої культури, збагачення знаннями про моральні принципи, норми та правила суспільної поведінки; формування моральних ідеалів та переконань, почуттів, стійких навичок та звичок моральної поведінки [2, 54].

Моральний розвиток особистості проходить три стадії (Л.Кольберг):

I рівень – доморальний – дитина виконує вимоги, боячись покарань;

II рівень – конвенційний – дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження;

III рівень – автономний – людина добровільно обирає моральну поведінку, бо переконана, що жити їй потрібно згідно норм, прийнятих нею добровільно [4, 87].

Формування моральної особистості й відповідного стилю моральної поведінки ґрунтується на певному рівні розумового розвитку, здатності сприймати, застосовувати і оцінювати відповідні норми і вчинки; емоційному розвитку, зокрема здатності до

співпереживання; накопиченні власного досвіду більш-менш самостійних моральних вчинків і відповідної самооцінки; впливі соціального середовища, яке дає дитині конкретні зразки моральної й аморальної поведінки, що так чи інакше заохочує її.

Особливої значущості набуває формування моральної свідомості в дітей молодшого шкільного віку. Адже саме цей віковий період є найбільш чутливим для її розвитку, саме в цей час дитині притаманна внутрішня готовність до засвоєння моральних вимог. І хоч моральне виховання дитини починається в сім'ї і в дошкільних закладах, де вона оволодіває першими моральними уявленнями, однак, з початком шкільного віку настає якісно новий етап у її моральному становленні: з одного боку, відбувається збагачення й розвиток уже сформованих уявлень, а з іншого – активний процес набування й засвоєння нових моральних норм і понять, тобто моральних знань.

Моральні знання становлять основу розвитку моральної свідомості в молодшому шкільному віці і є одним з основних її компонентів. Моральні знання допомагають дитині правильно діяти в тій чи іншій ситуації. Адже для того, щоб вчинки школяра відповідали вимогам моральних норм і правил, він повинен знати, що таке добре і що таке погано.

Слід зазначити, що вплив моральних знань на розвиток духовного світу дитини, звичайно, не обмежується рамками молодшого шкільного віку. Моральні знання є необхідною передумовою становлення у підлітковому та юнацькому віці таких складових утворень моральної свідомості, як переконання.

Ще одними важливими компонентами моральної свідомості є моральне мислення особистості, яке виявляється у вмінні використовувати етичні поняття, не спотворюючи їх сутності, чітко погоджуючи їх зі своєю поведінкою та моральна пам'ять – найважливіша з умов розуміння суспільного обов'язку.

Формування моральної свідомості – одна з важливих ланок системи морального виховання, а іншою з них є – формування моральних почуттів. Почуття – форма переживання людиною свого ставлення до предметів і явищ дійсності, що позначаються відносною сталістю [7, 445]. Формування почуттів є важливою умовою розвитку людини як особистості. Самих лише знань, мотивів, ідеалів, норм поведінки не досить для того, щоб вони керували людиною; знання мають пройти через емоційну сферу. Доцільним і ефективним у цьому плані є використання народознавства, яке є невичерпною скарбницею духовності, моральності і не залишає байдужим нікого, оскільки торкається найтонших струн душі – почуттів. Народні казки, пісні, загадки, прислів'я, колискові, легенди, традиції святкування, одяг та обряди, правила шанування батька й матері – все це є дієвими засобами морального виховання і може використовуватися як на уроках, так і в позаурочний час.

Так, наприклад, на уроках читання можливим є запровадження хвилинок народознавства, на яких учитель знайомить учнів зі святами, які припадають на поточні дні, короткою історією їх походження та обрядовістю, також до кожного уроку класного та позакласного читання можна підбирати, відповідно до теми уроку, як вчителем, так і самими учнями, народні прислів'я та приказки, які потім діти мають пояснити та обговорити. Цей матеріал можна подавати під рубрикою – „Народ скаже – як зав'яже”. На уроках рідної мови можливе використання народних прислів'їв, приказок, загадок, казок, билин та легенд як мовленнєвого матеріалу для виконання різноманітних лінгвістичних вправ, для збагачення словникового запасу учнів та розширення їхнього кругозору, тому до мікроструктури уроку можна додати такий етап як – „З глибини віків”, де будуть пояснюватися застарілі слова, їх значення та походження, їх морфологічний розбір та встановлення аналогії з сучасним словом. На уроках математики використовують такі завдання, як: „Цікаве про математику”, де вчитель розповідає учням про використання народних геометричних знань у побуті, елементи народного землемірства, про народні міри величин, про народну геометрію; також „Калейдоскоп цікавих фактів”, де вчитель розказує дітям цікаві відомості, пов'язані з числами; „Мудрою стежиною народної творчості”, де вчитель використовує прислів'я та приказки, загадки з математичним змістом, задачі-жарти, ломиголівки та вірші з елементами народознавства. Найбільш широкий вибір впровадження елементів народознавства у

початковій школі є на уроках „Я і Україна”. Це можуть бути і хвилинки народознавства, і хвилинки народної мудрості, і цікаве про культуру, окрім цього, майже всі теми з громадянської освіти торкаються вивчення історії свого народу, тут можна повністю дослідити, вивчити та представити творчість, історію та культуру свого народу.

В позаурочний час є більша можливість урізноманітнити форми виховного впливу елементів народознавства на молодших школярів. З цією метою можна використовувати бесіди („Шануй батька й неньку”, „Хліб усьому голова”, „Там земля мила, де мати родила”, „Шануй звичаї свого роду та народу”, „Роде наш красний, роде наш прекрасний”), народні ігри (гра-конкурс „На Юрову росу”, „Перстень”, „Подоляночка”, „Квочка”, „Місток”, великодні ігри), конкурси і вікторини („Квітни, мово, зірницями слова”, „Народ вчить, як на світі жить”, „Прислів'я та приказки про Стрітення”, конкурс на кращу колядку, щедрівку, веснянку, „Народ скаже – як зав'яже”, „Чия писанка сильніша – у того і здоров'я більше”), трудові справи („Конкурс кращих виробів до свята Обретіння”, „Свят-вечір в рідній хаті”, „Праця годує, а лінь - марнує”, „Трудові традиції української родини”, „Рукотворне диво”), творчі години („Зустріч з Христом” (оформлення Стрітенської свічки), „Різдвяні комедії”, „Витинанка”, „Зустрічаємо весну” (конкурс малюнків), „Чудо писанка”, „Візерунки на склі”), свята („Різдво Христове”, „Водохреща”, „Славимо Великдень”, „Свята кращого немає – зима весну стрічає”, „Веснянки рідного краю”, театралізована вистава „Прийди, прийди, весно, прийди, прийди, красна!”, „Медове чаювання”), ігри-подорожі („До бабусиної садиби”, „Подорож у країну Вишиванку”, „Як сорочка в полі виростала”, „Морем народної мудрості”), проекти („Різдво в гості прийшло”, „Свято Масляної”, „Нагодуй птахів”, „Зустрінемо весну, свято Теплого Олексі”, „Доки на травах густі роси”, „Великдень”, „Я вишиваю рушничок”, „Хоровод весняних квітів”), зустрічі з народними умільцями („До джерел народних ремесел”, „І глина в руках оживає”, „Мистецькі шедеври”), гуртки („Народні звичаї”, „За народними ремеслами”, „Я – україночка”, „Козацькому роду нема переводу”) та багато інших.

Отже, підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновок про те, що сучасний стан духовної культури та моралі українського суспільства викликає занепокоєння. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком пропаганди насильства, нехтування правових, моральних, соціальних норм. Усе це за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему українського народу, духовні чесноти якого втрачають свою дієвість. Упродовж останніх десятиліть зруйновано традиційні для українців цінності, які гармонізують відносини людини з суспільством. Тому сучасна освіта прагне відновити високomorальність серед підростаючого покоління. Багатьма вченими минулого та сучасності доведено, що українські народні традиції, обряди, мистецтво, народна творчість є бездонною скарбницею моральної та духовної культури, використання якої у навчальній та виховній роботі навчальних закладів є основою формування моральної культури та моральних норм у підростаючого покоління.

Література:

1. Даль В. Толковий словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1978. – Т. 2. – 779 с.
2. Докутіна О. М. Підготовка батьків до морального виховання дітей // Почат. шк. – 1990. – № 3. – С. 53-55.
3. Кіт. Г.Г., Тарасенко Г.С. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: навч. посіб. для студ. вузів. - Вінниця: Едельвейс, 2008. - 302 с.
4. Ковальчук О. В. Українське народознавство: Книга для вчителя. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.
5. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки. – К., 1998. – 357 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта. – 2001. - 11-18 липня. – С. 2-6.
7. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – Л., 1971. – 519 с.
8. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину //Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. шк, 1976. – Т. 2. – С. 149-409.

*Алла Верховод,
Вінниця, Україна
студентка 5 курсу,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Присяжнюк Л.А.*

ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Природне середовище було, є і буде незмінним партнером людини в її повсякденному житті. Ми черпаємо зі скриньки природи всі наші багатства. Природа, її краса і велич залишаються нашим головним скарбом, нашою святинею, якій непідвладні час і мода.

Свідоме і бережливе ставлення кожної людини до природи можливе тільки за наявності сформованої екологічної культури, широких екологічних знань, які повинні формуватись, починаючи з дитинства. Знання екологічних норм, закономірностей розвитку природи, знайомство із загадковим світом тварин, рослин, з особливостями їх поведінки, проблемами, які виникають в їх житті (на жаль, дуже часто з вини людини), дадуть можливість кожному відчути особисту відповідальність за майбутнє природи.

Екологічна культура виступає регулятором людської діяльності. Вона є за своєю суттю своєрідним “кодексом поведінки”, що лежить в основі екологічної діяльності та екологічної поведінки. За змістом її слід розглядати як сукупність знань, норм, стереотипів та правил поведінки людини в оточуючому їй природному світі [3, 115].

Екологічна культура є результатом екологічного виховання – цілеспрямованого педагогічного процесу, орієнтованого на формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального ставлення особистості до навколишнього природного середовища. Екологічне виховання покликане забезпечити підростаюче покоління науковими знаннями про взаємозв'язок природи і суспільства, допомогти зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, сформувати розуміння, що природа – це першооснова існування людини, а людина – частина природи, виховати свідоме добре ставлення до неї, почуття відповідальності за навколишнє середовище як національну і загальнолюдську цінність, розвивати творчу активність щодо охорони та перетворення оточуючого середовища, виховувати любов до рідної природи.

Найбільш сприятливим для розвитку в учнів основ екологічної культури є молодший шкільний вік. Самою природою обумовлено соціальне призначення шкільного дитинства – адаптація дитини до природи і суспільства, здатність брати відповідальність за свої вчинки перед людьми, рослинним і тваринним світом.

Проблема формування екологічної культури підростаючого покоління була об'єктом досліджень багатьох учених-педагогів минулого. Так, одними з перших в Україні усвідомили потребу підвищення екологічної культури молоді такі педагоги, як Г.Сковорода, П.Куліш, С.Русова, К.Ушинський, В.Сухомлинський та ін.

Нині проблема формування екологічної культури школярів досить широко досліджується в педагогічній теорії і практиці. Психолого-педагогічні основи формування екологічної культури особистості в процесі навчання і виховання розкриті в працях Л.Немець, Г.Тарасенко та ін. Ціннісний аспект у формуванні означеної якості представлений в дослідженнях Г.Костецької та В.Зотова. Сутність екологічної культури, її характерні особливості розкриваються у працях С.Дерябо, О.Захлебного, Г.Ільїної, В.Крисаченка та ін. Питання формування екологічної свідомості розглядали у своїх роботах Е.Гірусов, І.Зверев, Л.Лук'янова, О.Миронов, О.Салтовський, І.Суравегіна, М.Швед, В.Ясвін та ін.

У контексті означеної проблеми особливий інтерес становить її діагностичний аспект, адже конструювання цілісного процесу екологічного виховання неможливе без з'ясування рівня екологічної культури особистості. А відтак, вивчення екологічної культури молодших школярів, з'ясування її критеріїв та рівнів є *метою нашої статті*.

Як зазначалося вище, екологічне виховання повинне починатися з самого раннього дитинства. Діти – допитливі. Саме в цей час, як зауважують дослідники, слід починати виховувати моральні засади, розвивати почуття прекрасного, вміння бачити красу. Екологічне виховання формує певні навички поведінки дитини в природному довкіллі. І тільки осмислена поведінка в природі у відповідності з отриманими знаннями і навичками є свідченням екологічної культури особистості. Результатом цього процесу є екологічна вихованість людини як відображення рівня її екологічної культури.

Задля реалізації поставленої мети нами було організоване й проведене експериментальне дослідження, в якому взяли участь 19 учнів 3-х класів Ковалівської ЗОШ І-ІІІ ступенів (с. Ковалівка Немирівського р-ну Вінницької обл.).

Для визначення рівня екологічної вихованості дітей молодшого шкільного віку нами обрані наступні критерії та показники (за Оленою Котяй): якість екологічних уявлень (обсяг, системність, реалістичність, усвідомленість), тип ставлення до природи (емоції та мотиви), характер діяльності та поведінки дитини у природі (уміння і навички догляду за об'єктами природи, вчинки).

На основі виділених критеріїв та їх показників було встановлено рівні екологічної вихованості: високий, середній, низький.

Високий рівень характеризується достатнім обсягом уявлень дітей про об'єкти та явища природи (в межах програми навчання та виховання дітей в освітньому закладі), відповідністю уявлень реальній дійсності; тип ставлення до природи – позитивний емоційно-ціннісний; у дітей сформовані уміння та навички догляду за об'єктами природи, які вони самостійно застосовують у практичній діяльності.

Для **середнього рівня** характерними є обсяг уявлень дітей в межах програми, часткова відповідність уявлень реальній дійсності, відсутність розуміння цілісності природи, залежності життя і здоров'я людини від чинників природного середовища, наявні утруднення з аргументацією суджень. Діти цього рівня вміють частково визначати окремі потреби живих організмів, називати деякі умови, необхідні для їхнього життя. Тип ставлення до природи – змішаний. У дітей в основному сформовані уміння та навички догляду за об'єктами природи, які застосовуються епізодично.

Низький рівень визначається недостатнім обсягом уявлень дітей про об'єкти та явища природи, частковою відповідністю уявлень реальній дійсності, недостатнім усвідомленням залежності живого організму від чинників середовища, нерозумінням екологічних зв'язків, цілісності природи, відсутністю аргументації суджень. Тип ставлення до природи – споживацький чи змішаний. Уміння та навички догляду за об'єктами природи в основному не сформовані й не застосовуються в практичній діяльності.

З метою діагностики рівня екологічної вихованості за першим критерієм – якістю екологічних уявлень (обсяг, системність, реалістичність, усвідомленість) – ми застосували анкетування. Опитувальник складався з чотирьох питань:

1. Намалуйте заборонні знаки на ті дії людини, які, на ваш погляд, загрожують птахам.
2. Як ви вважаєте, чому треба оберегати птахів?
3. Уявіть собі, що ви директор Всесвітнього Товариства “Захисту природи”. Які правила ви б встановили для захисту птахів?
4. Чи знаєте ви, що таке Червона книга?

При опрацюванні анкети в першу чергу ми звертали увагу на те,

- що саме дитина вважає загрозою;
- чим діти мотивують потребу захисту природи;
- у чому головна загроза природі;
- чи обізнана дитина про призначення Червоної книги.

Проаналізувавши результати анкетування, ми побачили, що діти добре обізнані з даних питань. У них виникали цікаві ідеї заборонних знаків, вони обґрунтовували, чому потрібно охороняти птахів (можливо, не всі причини висвітлили, однак зазначили більшість з них), діти вигадували цікаві правила захисту птахів та добре знали, що таке Червона книга. Повні,

грунтовні відповіді ми віднесли до високого рівня, менш повні до – середнього. Результати опитування представлені в діаграмі 1.

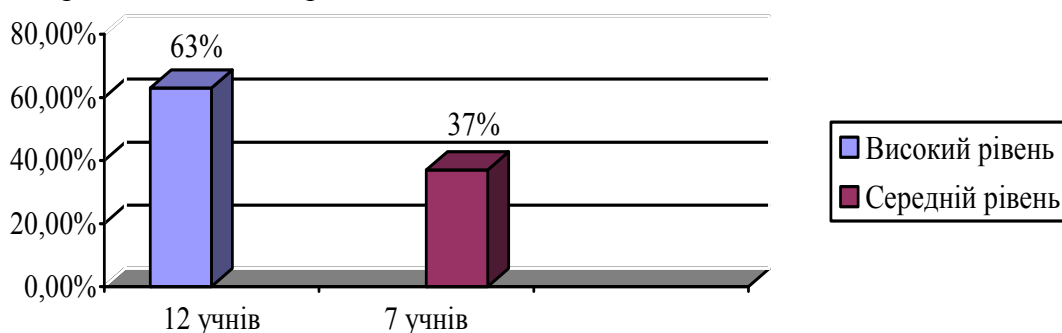


Рис. 1. Результати опитування на визначення якості екологічних уявлень

За допомогою методики “Екологічний світлофор” ми діагностували рівень екологічної вихованості молодших школярів за другим критерієм – типом ставлення до природи. У процесі діагностики було з’ясовано ставлення учнів до природного довкілля, їх уявлення про раціональну взаємодію людини з навколишнім середовищем – можливих і неможливих дій у природі; вміння оцінювати результати взаємодії людини і природи:



– взаємодія завдає шкоди;



– діяльність не несе ні користі ні шкоди, але попереджає про те, що необхідно бути обережним;



– взаємодія приносить користь.

Це дослідження проводилось у вигляді індивідуальної роботи на картках. Діти зафарбовували сигнал світлофора, відповідно до тексту та малюнка. Таким чином, як і світлофор на перехресті, екологічний світлофор червоним світлом говорить, що дія під забороною, бо завдає шкоди довкіллю, зеленим – дозволяє дії, які допомагають.

Під час проведення діагностичної процедури зачитувалися вчинки людей на природі та демонструвалися відповідні малюнки. Учень повинен був оцінити цей вчинок, “включивши” той чи інший сигнал екологічного світлофора та пояснити свій вибір.

Були запропоновані наступні ситуації:



Сашко узяв собі за правило кожної зими виготовляти годівнички для птахів. Хлопчик завзято та з задоволенням виконує цю роботу та постійно наповнює годівнички їжею.

Якось Андрійко повертався зі школи додому. Раптом під великим дубом він побачив маленьке пташеня. Не довго розмірковуючи хлопчик узяв пташку у руки і вирішив вигодувати її у вдома.



Одного дня Сергійко ішов до бабусі та побачив на невеличкому дереві шпаківню. Вона йому так сподобалась, що він вирішив зняти її і зробити з неї будиночок для свого хом’ячка.

Марійка завжди допомагає своїй матері. Вона кожного дня рано вранці виходить на подвір'я і годує гусочок та курочок. І так радіє коли прилітають пташки та поповнюють компанію.



Проведену роботу ми оцінювали наступним чином: відсутність помилок – високий рівень, наявність однієї помилки – середній рівень, більше однієї помилки – низький рівень. Отримані під час діагностики результати наведені у діаграмі 2.

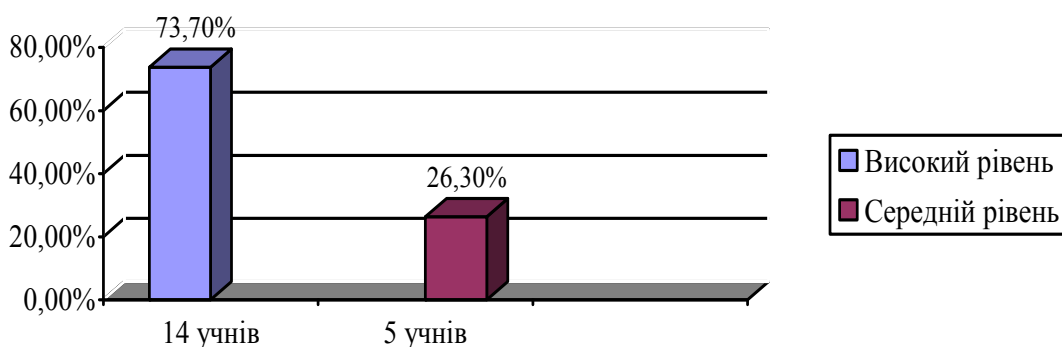


Рис. 2. Результати діагностики за другим критерієм – ставленням дитини до природи

З метою виявлення готовності учнів надавати необхідну допомогу природі (останній діагностований критерій) нами було запропоновано проблемне завдання “Лист пернатому другові”. У зв’язку з цим було створено таку ситуацію: “Уявіть, що десь в лісі сумує маленька пташечка. І ось вона сказала по секрету, що більш за все на світі їй потрібен друг – людина. Напишіть пташці. Можливо, хтось і є тим самим другом, якого вона так чекає. Поміркуйте, про що саме вона бажала б прочитати у вашому листі, на які питання відповісти. Що б ви запропонували своїй подрузі для того, аби вона погодилась з вами товаришувати”.

Наведемо приклади деяких робіт учнів:

“Привіт снігур, я б хотіла з тобою подружитись. Прилітай до нас в гості, розкажеш які звірі живуть в лісі. Мені буде цікаво. Я на тебе чекаю”. (Олена П.)

“Синичко, якщо твоя ласка, прилітай до нас у садок. У нас там є годівничка. Я туди теж прийду і заберу тебе зігрітися. Я замотаю тебе в ковдру, потім ми підемо на прогулянку. Мені дуже подобається з тобою листуватися. Не забувай мене”. (Настя О.)

“Привіт, дорога сойка! Тобі важко в лісі? Я можу тобі допомогти? Напиши мені я буду чекати твого листа”. (Рома К.)

При аналізі дитячих робіт була звернена увага на наступне:

1. Чи переважають в дитячих листах приклади практичної допомоги природі.
2. Чи відбиває лист дитини активну позицію захисника природи.
3. Чи наводять діти приклади вже проробленої ними природоохоронної праці.

Якщо вище перераховані вимоги були присутніми, то ми такі роботи відносили до високого рівня, якщо діти лише цікавились справами птаха, чи важко йому живеться взимку – середній рівень, якщо ж в листі йшлося тільки про можливість дружби з птахом – то це низький рівень. Результати діагностики за даним критерієм представлені на діаграмі 3.

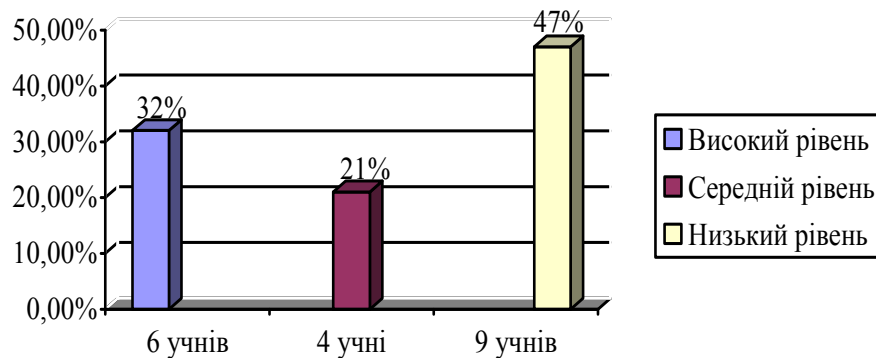


Рис. 3. Результати діагностики за третім критерієм – характером діяльності та поведінки дитини у природі

Отримані результати свідчать про однаково невисокий рівень готовності практично допомагати природі в опитуваних учнів. Переважна більшість дітей в листах звертали більшу увагу на сам факт дружби та можливість спілкування з товаришем, цікавились наявністю інших друзів, шукали взаємовигоду. Лише деякі з них запитували про те, як поживає пташка, чи не нудьгує вона.

Узагальнення результатів експерименту дали змогу зробити висновок про недостатню екологічну вихованість молодших школярів, про необхідність оптимізації процесу екологічного виховання за рахунок комплексного впливу на когнітивну, почуттєву та особливо діяльнісну сферу особистості.

Мета школи полягає насамперед у формуванні наукового світогляду школяра. Вивчаючи природничий курс в початковій школі, дитина отримує наукові знання про навколишнє середовище, про необхідність дбайливого ставлення до рослин, тварин, збереження чистоти води, повітря, ґрунту. Проте головним і найважчим завданням учителя є те, щоб ці знання пройшли через почуття дитини, щоб вона зайняла активну діяльну позицію щодо збереження природи і примноження її багатств.

Література:

1. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навчальний посібник – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
2. Салтовський О.І. Основи соціальної екології: Курс лекцій. – К., 1997. – 283 с.
3. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання: Посібник для вчителя. – 2-ге вид. – К.: Рута, 2000. – 208 с.

*Наталія Головюк,
Вінниця, Україна,
студентка 4 курсу,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Присяжнюк Л.А.*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Формування творчої особистості дитини є одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти. Це положення декларується в основних нормативних освітніх документах, як от Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти. Зокрема, в Законі України “Про загальну середню освіту” зазначено, що на сучасному етапі відродження самостійності України загострюється потреба у створенні нової системи освіти, спрямованої на формування творчої особистості, а також, забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб [2, 4].

Актуальність обраної теми визначається й тим, що розвиток і вдосконалення творчих здібностей, особливо в період серйозних соціальних змін у нашій країні, дозволить школяреві виробити навички в знаходженні ефективних рішень будь-яких проблем. Усвідомлене цілеспрямоване використання творчих здібностей дасть можливість особистості досягти бажаного результату, самореалізуватися.

Увага до означеної проблеми не послаблювалась у психолого-педагогічній науці протягом усього періоду її розвитку. Їй були присвячені дослідження видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, зокрема П.П.Блонського, Л.С.Виготського, В.В.Давидова, Л.В.Занкова, Г.С.Костюка, Г.О.Люблінської, Н.О.Менчинської та ін.

Суттєвих результатів у вирішенні проблеми розвитку творчих здібностей було досягнуто завдяки фундаментальним дослідженням проявів дитячого творчого мислення відносно розвитку і формування логічних структур інтелекту (А.Валлон, Ж.Піаже). Проблемі творчості присвятили свої праці Дж.Гілфорд, Е.Торренс.

Творча діяльність людини на сучасному етапі є предметом дослідження філософії, фізіології, психології, педагогіки, логіки. Філософія надає методологічну основу для дослідження, вивчає принципи істинності знання, результатів творчого мислення (Г.Я.Буш, К.С.Пігров, П.М.Якобсон). Психологія досліджує процеси творчого мислення (Б.Г.Ананьєв, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, А.З.Рахімов). Педагогіка вивчає шляхи та засоби формування творчої особистості (І.А.Барташнікова, Д.Б.Богоявленська, С.О.Сисоєва та ін.). На сьогодні дослідженням проблем розвитку творчого мислення в педагогічній площині займаються також Г.В.Ковальова, Н.Ф.Вишнякова, Н.А.Терентьєва, Л.Т.Футлик та ін.

Безперечно, проблема розвитку творчих здібностей школярів, в тому числі й учнів початкової школи, є достатньо розробленою в педагогічній теорії і практиці. Однак у її контексті особливий інтерес викликають можливості навчальних дисциплін для цілеспрямованого розвитку творчих здібностей дітей.

Серед усіх навчальних предметів, які вивчаються в початковій школі, природознавство посідає особливе місце. Воно знайомить школярів із природним довкіллям, розкриває його таємниці, формує ціннісні орієнтації щодо дбайливого, гуманного ставлення до природи. Окрім того природознавство володіє значним потенціалом для розвитку творчості молодших школярів, оскільки тяжіє до дослідництва, проблемності, збагачує уяву і фантазію дітей. Зважаючи на це, у своїй статті ми маємо на меті проаналізувати зміст природознавства як навчальної дисципліни на предмет наявності в ньому творчої компоненти, а також представити систему творчих завдань для можливого використання на уроках природознавства.

Одним із засобів розвитку творчих здібностей молодших школярів є творчі завдання. Саме такі завдання найчастіше використовують учителі в навчально-виховному процесі, їх пропонують підручники для початкової школи. Подальший аналіз змісту природознавства означеного спрямування потребує з'ясування вимог до постановки творчих завдань.

Проаналізувавши психолого-педагогічну та науково-методичну літературу (Г.С.Альтшуллер, В.А.Бухвалов, А.О.Гін, М.О.Данілов, О.М.Матюшкін та ін.) можна виділити наступні **вимоги до творчих завдань**:

- ✓ відповідність умов обраним методам творчості;
- ✓ можливість різних способів вирішення;
- ✓ врахування актуального рівня рішення;
- ✓ врахування вікових інтересів учнів.

Ураховуючи ці вимоги, вибудовується система творчих завдань, під якою розуміється впорядкована множина взаємопов'язаних завдань, орієнтованих на пізнання, створення, перетворення в новій якості об'єктів, ситуацій, явищ і спрямованих на розвиток креативних здібностей молодших школярів у навчальному процесі [4, 38].

Існують різні види творчих завдань і вправ. Орієнтовно їх можна поділити на такі групи:

- 1) творчо-імітаційні;
- 2) театралізовано-дослідницькі;
- 3) зображувально-фантазійні.

До перших відносяться такі завдання, як от: *“Уявіть себе підсніжником, який тільки має з’явитись на світ. Продемонструйте з коментарем цикл росту і розвитку цієї рослини”*.

Прикладом театралізовано-дослідницького творчого завдання є: *“Об’єднайтеся в групи по 5 чоловік. Ви маєте подумати і скласти невеличку презентацію про властивості води, яка б містила дослід, що їх доводять”*.

До зображувально-фантазійних відносяться усі види завдань, кінцевим продуктом яких є малюнки, вірші, пісні, плакати тощо.

Як зауважують дослідники, ефективність розвитку творчих здібностей учнів багато в чому залежить від того матеріалу, на основі якого складено завдання. Уроки природознавства мають значні можливості для розвитку творчості в дітей. Вже в пояснювальній записці до програми курсу “Я і Україна” зауважується, що одним з пріоритетних завдань є виховання гуманної, творчої особистості, формування дбайливого ставлення до багатств природи і суспільства. На уроках з курсу важливо наявний пізнавальний матеріал розглядати в нерозривній, органічній єдності з розвитком творчих здібностей дитини, формувати цілісне уявлення про світ і місце в ньому людини.

Аналіз підручників для початкової школи з природознавства показав, що переважна більшість творчих завдань, які містяться в них, передбачають створення конкретного продукту: творів, розповідей, міркувань, малюнків, виробів і т. п. Зокрема підручник “Я і Україна” за редакцією В.Р.Льченко, К.Ж.Гуза, О.Г.Льченка виділяє окремо низку творчих завдань, які позначені на сторінках підручника та на форзаці “знаком запитання”. Ці завдання спрямовані найчастіше на узагальнення раніше набутих знань і вмінь, що мають інтелектуально-творче спрямування, на наведення власних прикладів, спостережень, роздумів. Наприклад: *“Наведіть приклади перетворення енергії. Чи може енергія виникнути з нічого і зникнути без сліду?”* [3, 72].

В цьому ж підручнику окремо виділені завдання, які позначені знаками “Пофантазуй” та “Намалюй, змодельуй”. Такі завдання мають також творче спрямування, містять творчий задум і передбачають збагачення уяви і фантазії дітей. Вони орієнтовані, в основному, на написання оповідань, творів, складання розповідей, малювання малюнків до них. Наприклад: *“Склади розповідь “Портрет осені”. Намалюй ілюстрацію до неї”* [3, 33].

У підручнику “Я і Україна” за редакцією Т.М.Байбари, Н.М.Бібік спектр завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей школярів, дещо вужчий. Тут представлені переважно завдання на міркування, доведення власної думки, складання творів. Наприклад: *“Поміркуй. Чому рослини є незамінними помічниками людини в очищенні повітря. Доведи свою думку”* [1, 91]. Даний підручник містить також завдання на самостійний пошук відповіді. Такі завдання дещо нагадують проблемні ситуації, які вчитель ставить на уроці учням. Однак, виконуючи їх, діти звертаються до творчого, нестандартного рішення завдання. Зокрема: *“З’ясуй. Чому хвойні рослини завжди зелені? Назви рослину, в якій восени опадає вся хвоя”* [1, 119].

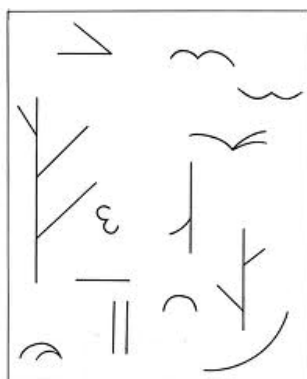
Запропоновані завдання обох підручників передбачають використання у творчій діяльності молодших школярів переважно методів, побудованих на інтуїтивних процедурах (як-от, метод перебору варіантів, морфологічний аналіз, аналогія та ін.). Активно використовуються моделювання, ресурсний підхід, деякі прийоми фантазування.

Програмою з природознавства не передбачено системного розвитку творчих здібностей учнів. У ній наголошується лише на використанні в навчальній діяльності частково-пошукового методу, як творчого, та проектної діяльності для вироблення нестандартного мислення, вираження та захист власних думок. Звісно, що ефективність процесу розвитку творчості в молодших школярів залежить від усвідомлення вчителем важливості цієї проблеми, від його обізнаності з методами цілеспрямованого впливу на когнітивну сферу особистості. Так, дослідники зауважують, що для ефективного розвитку творчості школярів доцільним є системне використання методів, їх поєднань. Зокрема, доцільним є поєднання евристичних й алгоритмічних методів творчості. Важливим на уроках є використання завдань на доказ. На уроках природознавства вони застосовуються, на жаль, рідко, хоча

значення їх у розвитку творчих здібностей учнів велике. Завдання на доказ дають можливість виявити не тільки глибину розуміння вивченого, але й уміння оперувати набутими знаннями. Так, вирішуючи завдання про поживні властивості лугового сіна для сільськогосподарських тварин, учні доводять велику цінність трави, скошеної до цвітіння рослин, оскільки на цвітіння й утворення плодів витрачається багато поживних речовин.

Для прикладу представимо систему творчих завдань, які можна використати при вивченні теми “Рослини восени” у 2 класі.

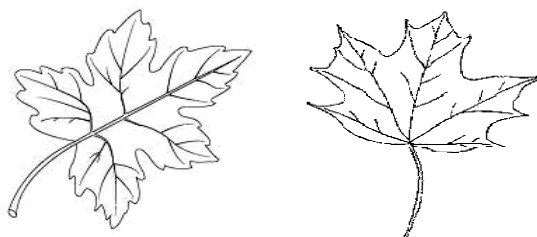
1. Поділити дітей на групи. Кожна група отримує набір матеріалів: пластилін, камінці, кольорові серветки, целофанові пакети, сірники, підставку. За допомогою цих матеріалів треба зобразити зміни у природі і захистити свій витвір словесно.
2. Домалювати композицію за допомогою кольорових олівців так, щоб вийшов осінній пейзаж.



3. Зібрати листочки, шишки, горішки, жолуді, ягоди горобини. Виготовити з них композицію і принести на виставку “Осінь фантазія”.
4. Розказати за картиною, які зміни відбулися в природі восени.



5. Розмалювати перший листочок такими кольорами, які притаманні для весни, а другий – для осені. Що їх різнить між собою?



6. Уявити себе деревцями, які ростуть в лісі. Спробувати передати їхній стан, якщо почав дути сильний осінній вітер (злива, ясно).

7. Розглянути малюнки. Скласти за ними розповідь “Що приносить нам царівна Осінь?”



8. Уявити себе художником. Які об’єкти можна зобразити на картині та в яких кольорах, якщо б це була рання (пізня) осінь?
9. Пофантазувати. Як ви уявляєте осінь? Чи це істота? За допомогою яких засобів можна передати красу природи цієї пори? Спробувати це зробити.
10. Продумати і показати одне із осінніх явищ природи за допомогою міміки та жестів.

Систематичне проведення уроків, що включають вищезазначені види завдань, використання алгоритмічних методів на уроках природознавства дозволить розширити можливості дітей у перетворенні об’єктів, домогтися продукування ідей, удосконалення різних мислительних операцій, розвинути нестандартність мислення та бажання відкривати щось нове. Вирішення творчих завдань на уроках природознавства допомагають прищепити інтерес до предмета, розвинути інтелектуальні здібності молодшого школяра.

Література:

1. Байбара Т.М., Бібік Н.М. Я і Україна: Підручник для 3 класу. – К.: Форум, 2005. – 176 с.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 28. – С. 27.
3. Ільченко В.Р., Гуз К.Ж., Ільченко О.Г. Я і Україна. Довкілля: Підручник для 3 класу. – Полтава: Довкілля, 2003. – 176 с.
4. Сайфутдінова І.Ф. Роль правої півкулі в організації творчого мислення школярів молодшого віку //Фундаментальні дослідження. – 2007. – № 3. – С. 38.

*Тетяна Касенюк,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Грошовенко О.П.*

ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний стан екологічної ситуації актуалізує проблему формування екологічної культури особистості, вибору нового типу у ставленні людини до природи, усвідомлення необхідності її збереження як умови виживання людства. Актуальним для сьогодення є питання вибору таких механізмів, які б уможливили розв’язання даної проблеми на основі організації екологічної освіти та виховання – одного із найбільш оптимальних шляхів виходу зі складної екологічної кризи. У такій ситуації школа, а особливо початкова її ланка, не може стояти осторонь.

Проблема формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи входить до кола питань, які покликані розв'язувати екологічна освіта та виховання. Процес формування дбайливого ставлення до природи має на меті змінити існуючий прагматичний стереотип шляхом збагачення інформаційного простору молодшого школяра знаннями про природу, зміни ціннісних орієнтацій на взаємодію з нею та створення умов для реалізації програми природоохоронної, позитивно-перетворюючої, екологічно доцільної діяльності.

Формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи – складний психолого-педагогічний процес впливу на особистість дитини з метою збагачення інтелектуальної сфери, корекції емоційно-ціннісних установок, а також створення сприятливих умов для реалізації практичної діяльності у довкіллі, спрямованої не лише на охорону, збереження навколишнього середовища, а й його покращення як умови виживання людства. Цей процес є надзвичайно складним і багатоаспектним, так як покликаний забезпечити системний вплив на особистість молодшого школяра, корегуючи та спрямовуючи його ставлення по відношенню до природи у бік позитивно-дбайливого.

Вагомий внесок у розробку теорії та практики виховання в учнів дбайливого ставлення до природи належить видатному українському педагогу В.О.Сухомлинському. Творчо переосмислюючи і використовуючи спадщину минулого, В.О.Сухомлинський поглибив пошуки ефективних засобів і методів виховання у дітей дбайливого ставлення до природи, збагатив організаційні форми природоохоронної діяльності школярів. Цю проблему педагог вивчав з позиції єдності трудового, морального, естетичного виховання. На його думку, “природоохоронне навчання і виховання – це не ще один компонент у роботі школи, а її структурна основа, до того ж прекрасно розроблена” [3].

Проблема взаємодії особистості та природи широко вивчається та знаходить своє відображення як у психологічних (І.Д.Бех, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, В.М.М'ясищев, Д.Ф.Ніколенко, В.А.Роменець), так і у педагогічних (В.О.Анучин, Л.М.Архангельський, М.М.Верогіліна, О.Н.Захлебний, Н.С.Коваль, Л.К.Нарочна, Г.П.Пустовіт, І.Т.Суравегіна, Г.С.Тарасенко) дослідженнях.

Особливо цінними стосовно означеної проблеми є праці Л.І.Білик, О.П.Грошовенко, З.П.Плохій, Г.П.Пустовіта, Г.С.Тарасенко, З.М.Шевців, де досліджено проблему ставлення особистості до природи на основі гармонійного співіснування з нею.

У контексті проблеми формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи особливу увагу варто звернути на його психологічний механізм, який умовно можна звести до такого алгоритму: збагачення емоційно-ціннісної, інтелектуальної сфери, на основі чого залучення дітей до безпосередньої практичної діяльності в природі, добродіяння. Ці етапи не є чимось чітко визначеним та розмежованим, так як по-різному організуються, розвиваються і залежать від багатьох чинників (С.Д.Дерябо, В.О.Ясвін).

Таким чином, процес формування дбайливого ставлення до природи має певний, психологічно обумовлений алгоритм, у якому чітко прослідковуються такі компоненти:

- етап внутрішньої підготовки вчинку дбайливості (визначає вплив на потреби, інтереси, мотиви майбутньої діяльності в природі через формування ціннісних орієнтацій та пізнавально-творчих, етичних, естетичних, патріотичних та інших орієнтирів);
- етап зовнішньої підготовки вчинку дбайливості (визначає інтелектуальну підготовку, просвітництво, усвідомлення цілей, ознайомлення з дійсним екологічним станом, тривожним екологічним статусом окремих об'єктів);
- етап реалізації вчинкової дії (визначає набуття конкретних навичок і умінь у реальній природоохоронній роботі).

Дбайливість у відношенні до природи – це розуміння необхідності допомоги, вияв занепокоєння, переживання, стурбованості, усвідомлення необхідності втручання, допомоги, співпереживання, а також вияв певних екологічно виправданих дій у засудженні руйнування природи. Вчинок дбайливості керується станом особистісного розвитку екологічної свідомості внутрішнього сприйняття як активна екологічна позиція особистості.

Важливо добитися того, щоб дитина прагнула до якомога кращого результату, аби вона жила своєю діяльністю, а не просто байдуже виконувала певний алгоритм дій. А це можливо лише за умови, коли учень молодшого шкільного віку бачитиме результат своєї діяльності і відчуватиме насолоду від нього, значущість, необхідність, що допоможе боротися із труднощами, забезпечить успіх у виконанні будь-якого завдання. Важливою умовою є усвідомлення змісту власної діяльності, її виняткової суспільної значущості.

Визначені напрями складають основні етапи методики формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи: емоційно-ціннісний, інформативний, вчинково-діяльнісний, що забезпечить системний вплив на свідомість молодшого школяра з метою зміни типу його ставлення до природи від споживацько-руйнівного до природозберігаючого – дбайливого.

Таким чином, емоційно-ціннісне ставлення до природи – особливий вид суб'єктивного ставлення до цінності природи. Враховуючи те, що емоційно-ціннісне ставлення є надзвичайно складною системою, рекомендуємо формувати дану якість, дотримуючись певної послідовності, поетапності впливу на потреби, емоційні стани, мотивацію молодших школярів, а також їх власний досвід емоційно-ціннісного ставлення до природи. Серед засобів формування (коригування) компонентів емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи слід використовувати наступні: бесіди, уроки милування природою, мандрівки в природу, театр природи, ігри, спеціальні тренінги, емоціогенні ситуації, фотостудії тощо, які забезпечують усвідомлення дитиною природи як універсальної цінності, сприяють зміни типу ставлення, дають можливість впливати на емпатійні процеси.

Проте, не можливо виховати позитивне сприйняття дитиною природи без усвідомлення її значення для людини. Накопичення фонду знань є важливим компонентом процесу формування дбайливого ставлення молодших школярів до природи, яким передбачено озброєння учнів елементарними відомостями, які покликані сформувати правильні ціннісні орієнтації на взаємодію з навколишнім світом, а основне – закласти основи переконань. Опановуючи знання, молодші школярі довідуються про властивості та якості об'єктів і явищ природи, способи існування та їх використання, значення у житті людини, прийоми охорони і збереження. Таким чином, знання мають бути не байдужими, розкривати значення світу. Всяке знання про природу повинно мати ціннісну основу, бути чітким, точним, відповідати можливостям сприймання певної вікової категорії дітей. Цікавими та ефективними, на наш погляд, формами збагачення інформаційного поля учня є ігри, організація еколекторіїв, уроки природолюба, усні журнали, інтелектуальні аукціони, екологічні абетки, телемости, організація роботи дітей у куточку живої природи тощо.

Дбайливе ставлення – регулятор поведінки дитини. Засвоєні знання та розвинена емоційно-ціннісна компонентна ще не дає гарантії екологічно виправданої поведінки (не гарантує того, що дитина уже готова дбати). Лише у процесі активної діяльності у дитини починає формуватись певний тип ставлення до природи. Так, дитина може знати, відгукуватися, але дії її будуть спрямовані не на користь природі “Я знаю, що ..., але я хочу ...” лише за умови, якщо дитина хоч раз потрудились як слід і виростить деревце, квіточку тощо (або прибере, розчистить), вона пильно слідкуватиме за своїми діями та за діями інших.

Врахування діяльнісного підходу, опора на позитивний досвід спілкування молодших школярів з природою є основою методики формування дбайливого ставлення до природи, а концептуальною ідеєю можуть бути слова В.О.Сухомлинського “...ми прагнемо того, щоб усе життя вихованців було сповнене творінням у світі природи. Ми не уявляли собі повноцінного виховання без того, щоб кожний наш вихованець за роки навчання у школі не перетворив кілька десятків квадратних метрів мертвої глини, мертвого пустиря на родючу землю” [4, 210].

Формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи – основи екологічної культури, передбачає організацію комплексного впливу на особистість учня. Пропонована методика, основними етапами якої є: емоційно-ціннісний, інформаційний та вчинково-діяльнісний, забезпечує дану умову, уможливорює системний вплив на сферу дитячих почуттів, інтелектуальне пізнання природи та створення належних умов для реалізації екологічно доцільної діяльності учнів. Забезпечення такого підходу ефективно

впливає на формування у молодших школярів позитивних установок на взаємодію з природою, створює умови для її пізнання як виняткової цінності.

Творчий підхід до використання пропонованих у методиці форм та орієнтовних розробок допоможе підготуватись до організації та проведення позаурочної еколого-виховної роботи, основою якої є ідея формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи – основи виховання екологічної культури особистості.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. пос. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Захлебный А.В. На экологической тропе (опыт экологического воспитания). – М.: Знание, 1986. – 78 с.
3. Білик Л.І., Тарасенко Г.С., Чемерис І.А. Екологічне виховання: теорія та практика. Книга І. – Черкаси: Вертикаль, видавець ПП Кандич С.Г., 2011. – 308 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 410.
5. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.
6. Тарасенко Г.С. Виховний потенціал природи //Тарасенко Г.С. Паросток: методика гуманного виховання дітей засобами природи. – Вінниця, 2000. – С. 6-15.

Тетяна Кадельчук,

Вінниця, Україна

студентка магістратури

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Грошовенко О.П.

ЕКСКУРСІЯ В ПРИРОДУ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В ПРОЦЕСІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Закономірне підвищення вимог до рівня та якості освіти підростаючого покоління спонукає до пошуку нових шляхів удосконалення навчально-виховного процесу. Сучасна школа покликана забезпечити морально-етичне становлення школяра, розвиток його самостійності, формування прийомів розумової діяльності, створити умови для розвитку емпіричного й теоретичного мислення, свідомого засвоєння наукових, зокрема, природничих знань. Актуальність цієї проблеми значно посилюється в умовах роботи сучасної початкової школи, яка повинна спрямовувати свої зусилля на забезпечення високого рівня активності молодших школярів у самостійному здобутті знань і практичному їх використанні. У вирішенні цього важливого і складного завдання виключне значення має проблема організації та проведення уроку-екскурсії.

Екскурсія – особливий вид навчальних занять, який проводиться за межами класної кімнати для безпосереднього сприйняття і спостереження учнями об'єктів та явищ, пов'язаних з вивченням програмового матеріалу. Даний вид роботи спрямований на задоволення пізнавальних потреб учнів, їх фізичний та інтелектуальний розвиток, зміцнення здоров'я, уміння помічати цікаве, незвичне.

Екскурсії мають велике навчально-виховне значення. Без проведення відповідних екскурсій вивчення природничого матеріалу набуває схоластичного характеру. К.Д.Ушинський підкреслював, що чудовий краєвид має такий великий виховний вплив на розвиток молодшої душі, з яким важко змагатися впливові педагога, що день, проведений дитиною серед гаїв і полів, вартий багатьох тижнів, проведених на навчальній лаві.

На важливість безпосереднього спілкування учнів з природними об'єктами як ефективного засобу їх пізнання вказували такі відомі педагоги, як О.Я.Герд, Я.А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, Ф.Фребель та ін.

Методичні аспекти заявленої проблеми розглянуто у працях Т.М.Байбари, І.В.Грушинської, В.Р.Ільченко, І.М.Кореневої, Г.С.Тарасенко М.М.Філоненко ін. Проте, не

зважаючи на достатню розробленість даної проблеми, на сучасному етапі розвитку освіти існують значні протиріччя між наявними теоретичними дослідженнями та їх практичним втіленням. Часто на практиці вчителі початкових класів ігнорують екскурсію як формою ознайомлення молодших школярів з природою, допускають значних помилок у методиці організації та проведення, використання екскурсії як форми ознайомлення молодших школярів з природою, має безсистемний характер та ін. Ці та інші причини зумовлюють посилення уваги даної проблеми, що і в нашому випадку спричинило зацікавлення нею.

Екскурсії розширюють кругозір учнів, розвивають спостережливість, уміння бачити те, що раніше відбувалося поза їх увагою, виробляють практичні навички і вміння – орієнтування в просторі, визначення швидкості і напрямку течії ріки, видів ґрунтів, рослин, комах, птахів, формують уявлення про їх життя, живлення тощо. В процесі екскурсії учні мають змогу сприймати природу безпосередньо різними органами чуттів. Діти бачать об'єкти в природному середовищі, спостерігають взаємозв'язок рослин і ґрунту, тварин і рослин. Це дає можливість сформувати уявлення про природу як єдине ціле, в якому всі елементи перебувають у тісному взаємозв'язку, утворюючи природний ланцюг. Таким чином, екскурсії мають особливу роль у формуванні екологічного світогляду молодших школярів.

Спілкування дітей з живою природою дає змогу успішно вирішувати завдання екологічного виховання через засвоєння школярами доступних їх розумінню залежностей у природі, формування ціннісних орієнтацій, ознайомлення з правилами природокористування. Так, спостереження за рослинами та тваринами дають можливість зосереджувати увагу на взаємозв'язках між ними та довкіллям, з'ясувати значення різноманітних пристосувань живих організмів до умов середовища, встановлювати, від чого залежить їхній розвиток, розмноження, виживання та кількість на певній території тощо. Діти спостерігають за рослинами і тваринами в їхньому природному середовищі, отримують уявлення про зв'язок живих організмів між собою, про біогеоценози. Спостереження під час екскурсій при правильно організованому керівництві сприяють формуванню у дітей уявлення про взаємозв'язки в природі, про значення природних ресурсів, про необхідність їх охорони та відновлення. Екскурсії мають величезний емоційний вплив. Методи проведення екскурсії привчають до орієнтування на місцевості, сприяють спостереженню, порівнянню, встановленню зв'язку між явищами, знаходженню потрібних об'єктів, набуваються навички елементарного дослідження природи. Кожна екскурсія потребує ретельної підготовки, плану проведення, визначення завдань для спостереження.

Ефективність уроку-екскурсії насамперед залежить від підготовки його вчителем. Ця робота здійснюється у такій послідовності:

1. Визначення теми уроку-екскурсії за програмою з природознавства.
2. Визначення виду уроку-екскурсії.
3. Складання логічно-понятійної схеми власне предметного змісту уроку-екскурсії за підручником з природознавства.
4. Конкретизація змісту відповідно до тих об'єктів, які є на місці екскурсії. (Учитель попередньо добре вивчає маршрут і місце уроку-екскурсії).
5. Визначення освітньої, розвиваючої і виховної цілей конкретного уроку.
6. Розробка методики проведення уроку-екскурсії.
7. Підготовка школярів до нього.
8. Підбір необхідного обладнання.

Дослідники майже одноставно констатують той факт, що шкільний урок з домінуванням дидактичної спрямованості, на жаль, не здатний забезпечити розвиток емоційно-ціннісних настанов на взаємодію дітей з довкіллям, а також запропонувати необхідні умови для організації екологічно доцільної діяльності учнів у природі. Як приклад, пропонуємо розробку уроку-екскурсії.

Комплексна екологічна екскурсія “Вивчаємо природу рідного краю”.

Мета та завдання: актуалізувати знання учнів про природні явища, характерні для осені, про працю людей восени і допомогу учнів у зборі врожаю, заготівлі корму для зимуючих птахів і домашніх тварин; розвивати вміння заготовляти корм, працювати восени

на пришкільній ділянці тощо.

Хід екскурсії.

Перший етап – підготовка учнів до екскурсії.

Попередити учнів про те, як одягнутися, що взяти із собою. Розповісти про завдання екскурсії та правила поведінки учнів в природі. Актуалізувати знання учнів про природні явища, характерні для осені: похолодання, зміна характеру опадів, зміни в житті рослин – зміна забарвлення листя, листопад, зів'янення трав, зміни в житті тварин – відліт птахів, підготовка звірів і птахів до зими; про працю людей восени і допомогу учнів у зборі врожаю, збір насіння для зимуючих птахів, заготівлю корму для домашніх тварин. Поділити учнів на групи, роздати кожній групі картки із завданнями.

Другий етап – проведення екскурсії за наперед складеним планом.

Провести екскурсію в осінній ліс (або заповідну територію) із метою спостереження за сезонними змінами в природі, допомоги у зборі кормів для зимуючих птахів. Звернути увагу учнів на дії і вчинки людей в природі: праця людей восени і допомога учнів у зборі врожаю, збір насіння для зимуючих птахів, заготівля корму для домашніх тварин. Розвивати вміння в учнів заготовляти корм, допомагати дорослим у зборі врожаю, працювати восени на пришкільній ділянці, прибирати з ділянки сміття, залишки рослин. Познайомитись з лісництвом, основними видами робіт у ньому, з екологічною стежкою в лісі. Заповнити щоденники спостережень.

Третій етап – післяекскурсійна робота.

Провести узагальнюючу бесіду, в ході якої довести необхідність збереження та охорони природи. Провести конкурс малюнків з теми “Природа рідного краю”.

Екскурсії також мають велике виховне значення, так як сприяють вихованню таких якостей особистості, як: вдумливість, інтерес та любов до природи, кмітливість, уміння бачити прекрасне у навколишньому світі, старанність, самостійність тощо. Вони розширюють кругозір дітей, розвивають спостережливість, уміння бачити те, що раніше відбувалося поза їх увагою, виробляють практичні навички та вміння – орієнтування у просторі, визначення видів ґрунтів, рослин, тварин, формують уявлення про їх життя, живлення, значення тощо. Під час екскурсії учні сприймають природу безпосередньо різними органами чуттів.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Освіта України. - № 50. - 13 грудня 2000 р.
2. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навч. посібник. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
3. Байбара Т.М. Урок-екскурсія. Методика його організації і проведення // Початкова школа. – 2002. - № 1. – С. 32-35.
4. Бережна Т. Уроки пізнання природи // Початкова школа. – 1998. - № 9. – С. 61.
5. Білик Л.І., Тарасенко Г.С., Чемерис І.А. Екологічне виховання: теорія та практика. Книга І. – Черкаси: Вертикаль, видавець ПП Кандич С.Г., 2011. – 308 с.
6. Демиденко Н. Практична направленість уроків-екскурсій // Розкажіть онуку. – 2002. - № 23-24. – С. 66-67.
7. Савченко О.Я. Урок у початкових класах. - К.: Освіта, 1993. - 223 с.
8. Яришева Н.Ф. Методика ознайомлення дітей з природою. - К.: Вища школа, 1993. – 256 с.

*Вероніка Брюнеткіна,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Грошовенко О.П.*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Перебудова системи освіти України, подальше удосконалення навчального процесу в загальноосвітній, в тому числі і в початковій школі ставить питання про удосконалення в першу чергу організаційних форм і методів навчання на уроках природознавства. У свою чергу методам навчання, від яких залежить немалий успіх роботи учителя і школи в цілому, присвячений не один десяток фундаментальних досліджень як в теорії педагогіки, так і в приватних методиках окремих навчальних предметів.

Ідея проблемного навчання не нова. Відомі педагоги минулого завжди шукали шляхи перетворення процесу навчання в радісний процес пізнання, розвитку розумових сил і здібностей учнів (Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці, Ф.А.Дистерверг, К.Д.Ушинський). У ХХ столітті ідеї проблемного навчання отримали інтенсивний розвиток і поширення в освітній практиці. У зарубіжній педагогіці концепція проблемного навчання розвивалася під впливом Д.Дьюї. Суттєву роль у розвитку теорії проблемного навчання відіграла концепція американського психолога Д.Брунера. В її основі лежать ідеї структурування навчального матеріалу і домінуючої ролі інтуїтивного мислення. Загальне, що зближує американських авторів, зводиться до наступного: визнаючи метою навчання розвиток логічного мислення, Д.Дьюї та Д.Брунер вказують на важливість проблемного підходу у навчанні. У вітчизняній педагогічній літературі ідеї проблемного навчання актуалізуються починаючи з другої половини 50-х років ХХ століття. Так, найвизначніші дидакти М.А.Данилов і В.П.Есепов формулюють правила активізації процесу навчання, які відображають принципи організації проблемного навчання: вести учнів до узагальнення, а не давати їм готові визначення, поняття; епізодично знайомити учнів з методами науки; розвивати самостійність їх думки за допомогою творчих завдань.

З початку 60-х років в літературі наполегливо розвивається думка про необхідність посилення ролі дослідницького методу в навчанні природничих і гуманітарних дисциплін.

Вивчення курсу природознавства у початковій школі передбачає формування системи знань про живу і неживу природу та існуючі взаємозв'язки, всебічний розвиток особистості учня, що визначається науково обґрунтованими можливостями дітей молодшого шкільного віку, підготовку учнів до майбутньої практичної діяльності. Природознавство у початкових класах є курсом, що готує дітей до систематичного вивчення основ природничих наук. У зв'язку з цим у педагогічній теорії і шкільній практиці розробляються різні способи активізації пізнавальної діяльності, розширення самостійності учнів у навчальній і трудовій діяльності, посилюються пошуки дослідницького підходу до вивчення природознавства. У контексті останнього особливої ваги набуває проблемне навчання.

Психологами доведено, що мислення виникає у проблемній ситуації і спрямоване на її розв'язання (Л.В.Виготський, С.Л.Рубінштейн). У дослідженнях Т.Байбари, Н.Бібік, Л.Нарочної особлива увага звертається на обґрунтування позитивної сторони проблемного навчання, висвітлюються деякі особливості використання проблемних методів у процесі засвоєння молодшими школярами курсу природознавства, розвитку їх пізнавальної діяльності, активізації мислення тощо. Науковці єдині в тому, що ядром проблемного навчання є проблемні ситуації. Використання проблемних ситуацій на уроках природознавства – одне із найважливіших завдань, від вирішення якого залежить підвищення якості навчання молодших школярів, активна і цілеспрямована підготовка їх до подальшого навчання та практичної діяльності.

Проблемна ситуація виникає в результаті певного утруднення, що спеціально створюється вчителем конструюванням інформаційно-пізнавального протиріччя між відомими і новими знаннями і не знаннями. Аналіз проблемних ситуацій вимагає складної розумової діяльності учнів і організації роботи вчителем в такій послідовності: аналіз предметів, явищ, зв'язків між ними, способів діяльності конкретної ситуації, тобто визначення її змісту; актуалізація відомих учням знань і способів діяльності по відношенню до об'єктів створеної ситуації, можливих взаємозв'язків між ними; усвідомлення факту, що відомих знань і умінь не вистачає, для того, щоб пояснити ситуацію (виявлення протиріччя); вираз суті протиріччя у формі питання, тобто формулювання навчальної проблеми.

Однак навчальна проблемна ситуація може не привести до виникнення навчальної проблеми. Це відбувається тоді, коли після актуалізації відомих знань і умінь стає зрозуміло, що з їх допомогою можна пояснити ситуацію, яка виникла. Або, навпаки, опорних знань і умінь дуже мало для орієнтації в ситуації, а тим більше для пояснення.

Навчальна проблемна задача – це задача, яку молодші школярі не в змозі вирішити. Однак вони мають опорні знання та вміння, які забезпечать їх здатність до пошуку шляхів вирішення проблемного завдання і оволодіння новими знаннями і способами діяльності. Важливим для вчителя є вміння моделювати проблемну ситуацію. У дидактико-методичній літературі та педагогічній практиці виділяються різні спільні прийоми створення проблемних ситуацій. Найбільш поширеними серед них є: повідомлення інформації, яка містить в собі пізнавальне протиріччя. Наприклад, учитель пропонує учням прослухати таку інформацію: “У суниці, барвінку, озимої пшениці, жита листки і стебла взимку зелені. Вони не гинуть тільки тоді, якщо їх вкриває товстий, пухнастий шар снігу”. Далі учні під керівництвом вчителя залучаються в аналіз, під час якого актуалізуються опорні знання та вміння, які дозволяють усвідомити суперечність, що міститься у поданій інформації, і виразити його у вигляді проблемного питання.

Хід міркування може бути таким:

- Що може статися з зеленими рослинами взимку? (Вони загинуть).
- Прочитайте, за яких умов вони не гинуть? (Тоді, коли їх вкриває товстий, пухнастий шар снігу).
- Яке значення в цьому випадку має сніг для рослин? (Сніг “гріє” рослини)
- Згадайте, який сніг на дотик? (Сніг холодний).
- Ви зробили два висновки. Вони записані на дошці: “Сніг гріє рослини” і “Сніг холодний”.

Порівняйте їх зміст між собою. Чи не виникає у вас питання? Чому холодний сніг гріє?

У даному випадку ми спостерігали створення проблемної ситуації на основі невідповідності між знаннями учня про предмети, явища природи, їх взаємозв'язки. У дитини недостатньо знань, щоб пояснити причину явища, існуючі властивості, зв'язки. Це найпоширеніший прийом. Механізм його здійснення полягає в тому, що вчитель різними способами за допомогою різних засобів (проведення досвіду, практичної роботи, організації спостережень, використання засобів наочності, додаткової літератури) спочатку дає нові факти. Після цього актуалізує відомі знання учнів щодо навчального матеріалу. Внаслідок цього і виникає інформаційно-пізнавальне протиріччя. Аналіз навчального матеріалу з природознавства за критеріями вибору змісту, на якому об'єктивно можливе створення проблемних ситуацій, дає можливість виділити загальні групи навчально-проблемних завдань. Вони відрізняються між собою за змістом: проблемні завдання на засвоєння ознак, властивостей, які для свого вивчення потребують зміни предметів, явищ або умов їх існування; проблемні завдання на засвоєння нових понять про предмети і явища природи; проблемні завдання на встановлення взаємозв'язків між об'єктами природи; проблемні завдання на засвоєння нових знань про способи діяльності та вмінь їх здійснювати. Проблемні завдання орієнтовані на індивідуальну, групову або фронтальну організацію пошукової діяльності дітей. Вони можуть вирішуватися учнями з різним рівнем самостійності, що визначається мірою співпраці з учителем. Таким чином, технологія проблемного навчання сприяє не тільки набуттю учнями необхідної системи знань, умінь та

практичних навичок, але й досягненню високого рівня їх розумового розвитку, формуванню у них здатності до самостійного оволодіння знаннями шляхом власної творчої діяльності, розвиває інтерес до навчальної праці, забезпечує ґрунтовні результати навчання.

Література:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. - К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій /Автор-укладач Н.П.Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.
3. Махмутов М.І. Організація проблемного навчання. – Москва: Педагогіка, 1977.
4. Освітні технології: Навчально-медичний посібник /О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська. – К.: А.С.К., 2002. – 252 с.

Наталія Ладанюк,

Винниця, Україна

студентка 4 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського,

наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Пахальчук Н.О.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ СЮЖЕТНО-ІГРОВИХ УРОКІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В останні роки на загальному фоні інтенсифікації навчального процесу у школі І ступеня спостерігається тенденція до зниження обсягу рухової активності школярів. Це в свою чергу негативно позначається на показниках фізичного здоров'я дітей молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим особливої значущості набувають питання пошуку нових форм, методів та прийомів фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. Це є одним із пріоритетних напрямків удосконалення сучасної теорії та практики фізичної культури в школі. На державному рівні проблеми фізичного виховання особистості відображені в законах України «Про фізичну культуру і спорт», у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Концепції фізичного виховання в системі освіти України», у проекті «Фізичне виховання – здоров'я нації» тощо.

Створення нових освітніх технологій в початковій школі відображені в працях Ш.Амонашвілі, В.Давидова, Д.Ельконіна, Л.Занкова, В.Шаповалової, Н.Москаленко та ін. Так, на думку вчених, в пошуках інноваційних підходів до організації уроків фізичної культури з дітьми молодшого шкільного віку потрібно намагатися розкривати інтереси особистості дитини, необхідно допомогти їй як індивідууму розкрити свій потенціал, внутрішні резерви здоров'я та фізичного стану, дати можливість кожній дитині самовиразитися, бути поміченою, визнаною [2, 165].

Тому нові підходи до змісту занять фізичною культурою повинні орієнтувати вчителя не тільки на фізичну підготовленість, але й на розвиток особистості молодших школярів, на індивідуальне сприйняття ними навчального матеріалу. Зреалізувати такі завдання можливо лише при відмові жорсткої регламентації занять, натомість підвищення їх емоційної насиченості, максимальної різноманітності форм, методів та засобів фізичного виховання, широкого використання технологій навчання.

Одним із нових напрямків удосконалення сучасної теорії та практики фізичної культури в школі І ступеня є втілення в практику роботи вчителів сюжетних уроків, які забезпечують оптимальні умови для формування та розвитку творчого потенціалу кожного учня. За визначенням дослідників, сюжетний урок – це «велика тематична гра, яка може тривати одне чи декілька занять» [2, 167].

Сюжетні уроки спрямовані на формування рухових вмінь і навичок, розвиток рухових якостей, активізацію інтелектуального розвитку через отримання певної системи знань, на збагачення емоційної сфери. Так, на думку вчителя-практика В.Жирнової, захопившись

сюжетом, діти отримують велике емоційне піднесення, навіть не відчують втоми, продовжують працювати далі [3, 45]. Саме тому сюжетні уроки мають більшу ефективність у формування рухових вмінь і навичок школярів. Адже тут діти намагаються в ході гри діяти найбільш раціональним способом, максимально мобілізувати свої зусилля для досягнення найкращого результату, виявити відповідні моральні та вольові якості, що сприяє вихованню в дітей дисциплінованості, витримки, відповідальності [1, 360].

Л.Глазурна та В.Овсянкін виокремили специфічні принципи, які необхідно враховувати в плануванні сюжетних уроків. Принцип фасцінації (зачарованість) як спеціально організований вербальний вплив передбачає зменшення витрати значущої інформації для сприйняття дітьми, управління процесом занять та досягнення результативності у всіх сферах реалізації оздоровчої, виховної та освітньої програми. Кожна дитина насолоджується предметом дій, самою дією, діями оточуючих.

Принцип синкретичності спрямований на встановлення в руховій сфері синкретичних зв'язків, за допомогою яких дитина осягає правдиве значення фізичних вправ. На заняттях здійснюється об'єднання знань про явища природи, про взаємодію природи з людиною. Для таких занять характерною є повна відсутність механічної системи виконання рухів і рухових дій, присутня висока емоційність, отримання великого обсягу знань.

Принцип творчої спрямованості полягає у створенні дитиною нових рухів, які засновані на використанні його рухового досвіду і наявності мотиву, що спонукає до творчої діяльності. Виконання рухів, вирішення проблемних ситуацій піднімають настрій [2, 168].

Підготовка до сюжетного уроку фізичної культури починається з визначення теми і мети заняття. Цікаву тематику занять пропонує одеський вчений М.Єфименко (автор власної системи фізичного виховання дітей дошкільного віку «Театр фізичного виховання дошкільників») – це «Африка, Африка», «Цирк запалює вогні!», «У світі казок і пригод», «У джунглях Амазонки», «Альпіністи», «Кругосвітня подорож». Сюжетна лінія може бути запланована на одне чи кілька занять. А заняття розглядається як спектакль, педагог – режисер, план-конспект – сценарій, діти – актори; вправи – ролі; мова – діалоги; тренажери – декорації; іграшки – глядачі. Кожне заняття вчитель орієнтує на головну мету – формування та розвиток особистості. Згідно з темою і метою занять потрібно визначити зміст, структуру і хід уроку; методику і організацію; чіткі і конкретні завдання; підкріпити кожне завдання необхідними, найбільш ефективними і доступними для дітей фізичними вправами.

Як зазначає Н.Москаленко, планування сюжетного уроку потребує від учителя раціонального розподілу часу на вирішення освітніх завдань, тому що в ході уроку діти отримують знання з теми сюжету про різні явища природи, сфери діяльності людини, і часу, який відводить учитель на підвищення рухової активності, навчання рухових дій [2, 167].

З метою дослідження впливу сюжетних уроків на рівень розвитку фізичних якостей особистості нами було проведено експериментальне дослідження. Базою нашого дослідження став 3 клас Моївська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів Чернівецького району. На початку року згідно навчальної програми «Фізичне виховання. 1-4 класи» усі учні початкової школи склали комплексний тест, який визначав рівень розвитку в дітей основних фізичних якостей, таких як:

- швидкості – біг на 30 м;
- витривалості – біг, спортивна ходьба або змішане пересування на довгі дистанції (залежно від віку і статі);
- гнучкості – нахил тулуба вперед із положення сидячи;
- сили – підтягування у висі та у висі лежачи;
- спритності – «човниковий» біг 4 x 9 м з перенесенням предмета;
- швидкісно-силових якостей – стрибок у довжину з місця.

Так по завершенню тесту було виявлено, що більшість дітей мають середній (48%) і низький (34%) рівень розвитку фізичних якостей. Лише 18% припадає на високий рівень (рис. 1).

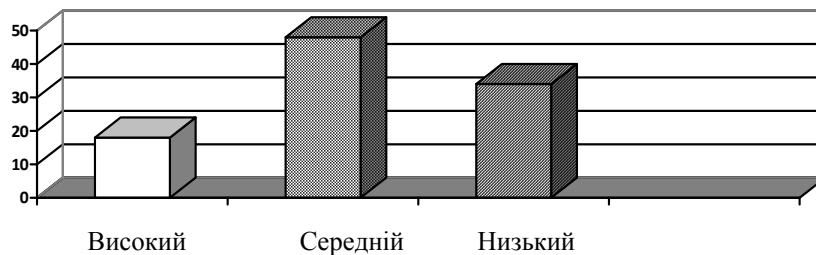


Рис. 1. Рівні розвитку фізичних якостей у третьокласників.

Беручи до уваги таке співвідношення рівнів розвитку фізичних якостей у молодших школярів, нами було запропоновану методику розвитку фізичних якостей і формування рухових навичок молодших школярів (автор Н.Москаленко). Згідно цієї методики розроблена система фізичних вправ на основі здоров'язберігаючого пізнавально-рухового навчання, що сприяє зацікавленню дітей, створює і підвищує інтерес до інформації, яку школярі отримують під час самостійних занять. Така експериментальна методика сюжетних занять фізичними вправами зорієнтована не тільки на розвиток рухових навичок дітей, вона враховує також можливість рухової діяльності в процесі формування пізнавальних процесів, творчих здібностей, що є великим резервом розвитку індивідуальності дитини.

Н.Москаленко розробила дев'ять комплексів фізичних вправ динамічного характеру і розподілила їх на три ступені складності. В кожний комплекс входило десять вправ. Вправи мали тісний зв'язок зі змістом державної програми з фізичного виховання школярів. Дітям пропонувалось виконувати комплекс фізичних вправ по 20-25 хвилин щодня для розвитку фізичних якостей і формування рухових навичок.

Для проведення експерименту ми обрали перший ступінь складності. Він включав такі назви сюжетних занять, як от: «Подорож на Місяць», «Прогулянка у зоопарк» та «Життя на безлюдному острові». Таким чином, ми запропонували дітям протягом 3 тижнів спостерігати власні зміни у розвитку фізичних якостей за допомогою тестів, які потрібно виконати після кожного комплексу вправ. Таблиця включає 2-3 тести.

До першого ступеня включаються такі тести: згинання і розгинання рук в упорі лежачи, біг на місці за 15 с, піднімання тулуба з положення лежачи на спині в сід, нахил в положенні сидючи, стрибки зі скакалкою, присідання на одній нозі. Крім оздоровчої спрямованості всі комплекси-сюжети мають ще й пізнавальну спрямованість. Для дітей молодшого шкільного віку подано багато цікавої та корисної інформації, яка знайомить їх з навколишнім середовищем. Експериментальна система самостійних занять фізичними вправами була побудована так, щоб забезпечувати всебічний гармонійний розвиток особистості школярів.

Перший комплекс першого ступеня включає вправи, що спрямовані на розвиток координації та орієнтування в просторі, розвиток сили м'язів черевного пресу та спини, сили рук та ніг. Також включені вправи швидко-силового характеру. Дозування в середньому складає 6-8 повторень.

В ході експериментального дослідження нами було виявлено, що дітям молодшого шкільного віку особливо подобаються ігрові моменти уроків. Завдяки сюжетним заняттям у дітей краще розвиваються фізичні якості, підвищується пізнавальний інтерес, бажання включатись у процес фізичного виховання. Навіть ті діти, які раніше негативно ставились до уроків фізичного виховання, дали позитивну оцінку сюжетним заняттям. За їх словами сюжетні уроки дали поштовх до рухової активності, творчо-пізнавальної діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що сюжетні уроки здійснюють соціальний вплив дитини, сприяють формуванню самостійності, активності, наполегливості. Зрозуміло, що проведення таких уроків вимагає відповідних особистих якостей учителя. Він повинен сам зберегти дитячу безпосередність, щоби захоплюватися тими ж відкриттями, що й діти, жити в їхньому світі. Важливим є мовлення педагога, його вміння створити ігрову ситуацію для того, щоб

діти повірили в неї як у реальність, незвичайну атмосферу слів, асоціацій, бажань дітей. У такого вчителя мусить бути невичерпна фантазія, поетичні й артистичні здібності, щоби постійно урізноманітнювати ігри та ігрові вправи, формувати нові сюжети, бо їхня одноманітність призводить до зниження результативності уроків, адже сюжетні ігри, ігрові вправи і уроки – лише один зі шляхів піднесення ефективності всього процесу фізичного виховання.

Література:

1. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч. посіб. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 513 с.
2. Москаленко Н.В. Фізичне виховання молодших школярів: Монографія. – Дніпропетровськ: Вид-во «Інновація», 2007. – 252 с.
3. Обласний конкурс на кращий інноваційний урок фізичної культури та урок фізичної культури з елементами футболу: матеріали конкурсу /Уклад. С.О.Моїсєєв. – Херсон: РІПО, 2011. – 68 с.

*Оксана Атаманчук,
Давидівська загальноосвітня
школа І-ІІІ ступенів
Полтавської області, Україна
завуч, вчитель фізичної культури*

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ШКОЛИ І-ГО СТУПЕНЯ В УМОВАХ СЕЛА

Одним із основних завдань держави в галузі освіти є турбота про здоров'я нації, виховання фізично загартованого підрастаючого покоління. Цим зумовлена необхідність посилення навчальної та виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України та обґрунтування ефективних методик навчання та виховання учнів, здатних наполегливо сприймати у школі навчальний матеріал та займатися фізичною культурою. Проблема якості, ефективності та розвитку фізичного виховання для жителів сільської місцевості останнім часом стала надзвичайно актуальною.

Для дослідження рівня активності учнів у фізкультурно-оздоровчій діяльності під час уроків та в позаурочний час було виокремлено критерії та показники: мотиваційний (наявність широти інтересу до занять фізичною культурою; виявлення стійкої потреби у фізкультурно-оздоровчій діяльності), теоретико-практичний (володіння теоретико-методичними знаннями; виявлення рівня фізичної та технічної підготовленості учнів), творчо-дієвий (уміння знаходити раціональні способи вирішення рухових завдань; уміння співпрацювати в колективі). Експериментальне дослідження проводилось з учнями 1-4 класів Давидівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів (загальна кількість 27 учнів) та Новомартинівської загальноосвітньої школи І – ІІ ступенів (загальна кількість 30 учнів).

Наукові розробки вчених [1; 2; 3; 4] підтверджують, що інтерес до занять фізичною культурою у молодших школярів буде високим лише тоді, коли учні будуть особисто зацікавлені в фізкультурно-оздоровчій діяльності, будуть позитивно ставитись до занять з фізичної культури, бережливо ставитимуться до власного здоров'я; у них будуть сформовані стійкі мотиваційні установки на здоровий спосіб життя як одну з основних умов зміцнення власного здоров'я тощо. Для діагностики першого критерію ми запропонували учням відповісти на питання анкети та виконати графічні завдання (малюнок на тему «Мій урок фізичної культури» (рис. 1).



Рис. 1. Творчі роботи учнів початкових класів на тему «Мій урок фізичної культури»

На перше питання анкети «Чи подобаються вам уроки фізичної культури?» було отримано 100% позитивних відповідей. На друге питання «Чим саме тобі подобаються уроки фізичної культури?» отримали такі результати: 84,6% опитуваних запевнили, що уроки фізичної культури їм подобаються через велику кількість ігор, в які вони дуже люблять грати; 14,4% опитуваних відвідують уроки фізичної культури, тому що на них відпочивають від розумової праці, підтримують фізичну працездатність організму. Отже, більшість опитуваних учнів початкової школи позитивно ставляться до занять фізичної культури. На третє запитання «Чи хотів би ти щось змінити на уроці фізкультури?» 2,7% не хотіли нічого змінювати, а 91,3% учнів висловили побажання в проведенні казкових уроків фізичної культури, уроків-подорожей, в участі батьків у фізкультурно-оздоровчій діяльності тощо. Отримані результати свідчать про високий показник позитивного ставлення учнів до нетрадиційних занять фізичної культури.

Аналізуючи дитячі малюнки, можна зробити висновок, що дітям подобаються уроки фізичного виховання на свіжому повітрі. Всі малюнки яскраві, сонячні та веселі. Улюбленими спортивними іграми є футбол, волейбол, рухливі ігри тощо. Діти намалювали себе по дорозі до лісу, бажаючи показати, що їм подобається проводити багато часу на свіжому повітрі, у мандрівках. Також серед дитячих робіт є малюнки в зимову пору року, що свідчить про інтерес дітей до розділу «Ковзанярська та лижна підготовка». З метою діагностики другого критерію та відповідних показників (володіння теоретико-методичними знаннями; виявлення рівня фізичної та технічної підготовленості учнів) нами було запропоновано дітям виконати практичні завдання.

Перша серія завдань спрямовувалась на перевірку обсягу теоретико-методичних знань. Наприклад, для того, щоб перевірити знання з питань рухового режиму учня, було запропоновано дітям описати свій режим дня та вказати на рухову інтенсивність від сьомої години ранку до вечора. Із наведених режимів, які запропонували молодші школярі, було виявлено, що переважна більшість дітей (68,6%) протягом дня мало рухаються, грають у малорухливі ігри, дуже багато часу використовують для перегляду телепередач. Лише 31,4% опитаних інтенсивно використовують свій руховий режим: виконують ранкову гімнастику, допомагають батькам по господарству, приймають активну участь у різних видах завдань під час уроків фізичної культури, під час перерв грають у рухливі ігри, після занять приходять на спортивний майданчик для участі у різних спортивних іграх.

Для перевірки знань учнів правил та методики загартування було запропоновано три педагогічні ситуації, з яких діти повинні були вибрати правильну. Аналізуючи результати вибору правильного малюнка, можна впевнено сказати, що лише 12,7% дітей добре володіють теоретико-методичними знаннями.

Метою другої серії практичних завдань була перевірка рівня технічної підготовки учнів. Відповідно до програми «Фізична культура» (авт. кол. М.Зубалій) нами було залучено молодших школярів до участі в естафетах, метою яких було комплексне розв'язання

поставлених завдань, як-от: гра-естафета «Проведи м'яч» (удосконалює навички ведення м'яча внутрішньою стороною стопи, розвиває спритність і швидкість); естафета-слалом «Влучний пас» (удосконалює навички володіння м'ячем, точність).

Спостереження за учнями у процесі виконання рухових завдань, результати виконання тестових завдань виявив низький рівень технічної підготовки молодших школярів (78,9%). Для діагностики творчо-дієвого критерію було здійснено педагогічне спостереження. Спостереження стосувалися уміння співпрацювати в колективі. Ми спостерігали за дітьми у процесі проведення ігор, уроків фізичної культури та позакласних спортивних заходів. Результати спостереження відмічалися по п'ятибальній шкалі володіння уміннями (рис. 2).

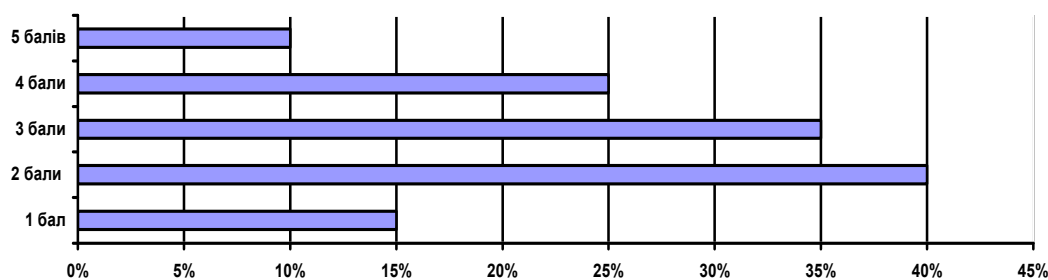


Рис. 2. Шкала володіння уміннями співпрацювати в колективі.

Для діагностики уміння знаходити раціональні способи вирішення рухових завдань учням було запропоновано розв'язати казкові ситуації. Наприклад, про їжачка, у якого болять спинка та ніжки, й він прийшов до школи на урок фізичної культури, щоб діти йому допомогли. Ми спостерігали за тим, як учні знаходили способи виконання рухових завдань і оцінювали розв'язання цього завдання. Так само спостерігали за учнями під час проведення рухливих ігор, уроків фізичного виховання та позакласних спортивних заходів і оцінювали їх уміння знаходити раціональні способи вирішення завдань за п'ятибальною шкалою (рис. 3).

Аналіз результатів виконання молодшими школярами запропонованих завдань виявив переважання низького (43,8%) та середнього (40,4%) рівнів володіння умінь співпрацювати в колективі та знаходити раціональні способи виконання рухових завдань. У результаті діагностичного обстеження за трьома критеріями нами виокремлено три рівня активності учнів займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю під час уроків фізичної культури та в позаурочний час: високий, середній і низький.

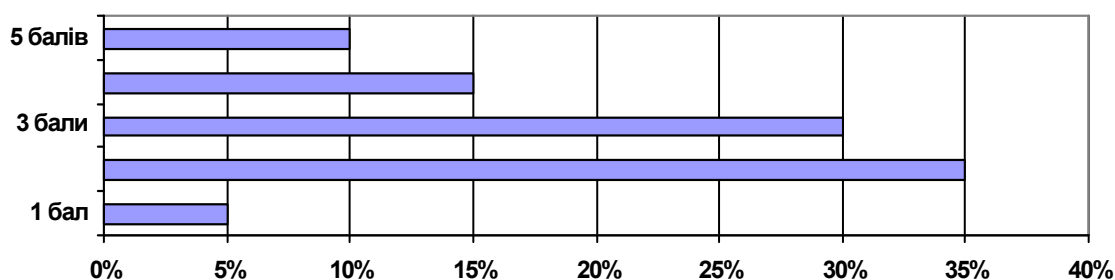


Рис. 3. Шкала володіння уміннями знаходити раціональні способи вирішення рухових завдань

Низький рівень (54,4% опитаних) переважає в учнів, в яких виникає ситуативний інтерес до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю, молодші школярі не володіють знаннями, уміннями та навичками, не вміють раціонально підходити до розв'язання ігрових завдань та співпрацювати в колективі, не володіють теоретико-методичними знаннями та характеризуються низькою технічною підготовкою. *Середній рівень* (35% опитаних) переважає в учнів, яким властиві зацікавленість в організації фізкультурно-оздоровчої діяльності; недостатній рівень володіння знаннями, які передбачені програмою, й практичними уміннями та навичками їх реалізації. Діти добре розуміють значення фізкультурно-оздоровчої діяльності для

організму, впевнено і цілеспрямовано виконують поставлені перед ними завдання, співпрацюють у колективі. *Високий рівень* (10,6% опитаних) переважає в учнів, яким властивий підвищений рівень зацікавленості в фізкультурно-оздоровчій діяльності, висока мотивація до занять фізичною культурою, діти на високому рівні володіють теоретико-методичними знаннями та технічною підготовкою. Молодші школярі вміють співпрацювати в колективі, володіють уміннями знаходити раціональні способи вирішення рухових завдань.

Таким чином, фізичне виховання в сільській місцевості має свої специфічні особливості, які необхідно враховувати в процесі організації фізкультурно-оздоровчої діяльності молодших школярів. Так, фізичне виховання в умовах села має ряд переваг: вчитель добре знає кожного учня, може продуктивно вести індивідуальне навчання; підвищується щільність уроку; всі учні знаходяться в полі зору вчителя, який може творчо підходити до організації та проведення уроку фізичного виховання на свіжому повітрі.

Література:

1. Вільчковський Е.С., Козленко М.П., Цвек С.Ф. Система фізичного виховання молодших школярів: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 232 с.
2. Кіт Г.Г., Тарасенко Г.С. Піклування про здоров'я та фізичний розвиток дітей //Українська народна педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2008. – С. 249-259.
3. Матвіїшина Т. Розвиток фізичних якостей як складова особистісного вдосконалення учнів // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 1. – С. 37-41.
4. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – Ч. 1. – 272 с.

Тетяна Морозюк,

Вінниця, Україна,

студентка 3 курсу

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Пахальчук Н.О.

СТВОРЕННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Одним із основних завдань держави в галузі освіти є турбота про здоров'я нації, виховання фізично загартованого підростаючого покоління. Цим зумовлена необхідність посилення виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України та обґрунтування ефективних методик виховання учнів, здатних наполегливо навчатися в школі та займатися фізичною культурою. Реформування національної системи освіти стосується всіх її ланок. Відповідно із завданнями розвитку демократичного суспільства, сучасна початкова школа перебудовує навчально-виховний процес на гуманістичних засадах, визначальним чинником яких є врахування дитячих потреб та інтересів. Однією з найважливіших з них для дітей молодшого шкільного віку, з якою тісно пов'язані розвиток, навчання і виховання школярів, є формування естетичного досвіду особистості.

На уроках фізичної культури взаємодія фізичного виховання з естетичним спрямована на вдосконалення зовнішнього вигляду школярів, це гармонійний фізичний розвиток, пропорційна тілобудова, добре розвинені фізичні якості, показники здоров'я як умова краси зовнішньої і внутрішньої [2, 12]. На думку В.Сухомлинського, «мета фізичних вправ – виховувати почуття краси рухів, силу, гармонійність, спритність, витривалість. При розучуванні рухів на заняттях з фізкультури велика увага приділяється естетичній досконалості, красі. Самовиховання краси постави – один з головних стимулів, що спонукають учнів щодня робити ранкову гімнастику» [3, 169].

Як свідчать дослідження (С.Бенеть, О.Гребенюк, О.Губаренко, О.Дубогай, В.Жилюка, В.Качашкин, О.Куц, В.Лях, Г.Петровська, Н.Химич, А.Цьося та ін.), формування основних

фізичних якостей відбувається швидко і результативно в естетико розвивальному середовищі, воно найкраще розвиває дитячий організм, сприяє позитивному ставленню учнів до фізичної культури. На слушну думку Б.Шияна, фізичне виховання розширює сферу естетичного впливу навколишнього середовища на особистість. В процесі занять фізичними вправами в контексті зв'язку з естетичним вихованням можна вирішувати такі завдання: виховувати здатність сприймати, відчувати й оцінювати красу в сфері фізичної культури та в інших галузях її прояву; формувати естетично зріле прагнення до фізичної досконалості; формувати естетику поведінки і міжлюдських стосунків у фізкультурній діяльності; виробляти активну позицію в утвердженні прекрасного, непримиренності до потворного, бридконого [5, 68-69].

Головними засобами естетичного виховання в процесі занять фізичними вправами є краса фізичної зовнішності людини; цілеспрямовані досконалі рухи; складнокоординаційні рухи, розміреність зусиль, динаміка ритмів та інші риси раціональних рухових дій; гімнастичні виступи, спортивні змагання, фізкультурні паради, які за силою естетичного впливу межують з мистецтвом; естетичні елементи навколишнього природного середовища в якому проходять заняття; сама атмосфера та умови занять (одяг, музика, хореографія, пісні, злагоджені дії, художнє оформлення споруд, гігієнічні умови) [5, 69].

Багато вчителів–практиків займаються організацією естетико збагаченого середовища під час організації занять фізичної культури. Так, кожен урок вчительки фізичного виховання початкових класів Українського колежу ім. В.О.Сухомлинського В.Кашей – це поєднання фізкультури, казки та гри [4, 37]. В.Кашей дотримується принципу, що кожен фізкультурно-оздоровчий захід має збагатити духовний світ вихованців, пробудити у них розумові, громадянські, трудові інтереси, принести їм естетичну насолоду, оскільки, як зазначає В.Сухомлинський, «людина повинна займатися гімнастикою і спортом передусім не для досягнення успіху в змаганні, а для формування фізичної досконалості» [3, 169].

Наведемо приклади естетико розвивальних рухливих ігор, що використовує В.Кашей у роботі з молодшими школярами. Зміст гри «Прогулянка» полягає в тому, що педагог разом із дітьми вирушає в уявну подорож до лісу на казковому поїзді (молодші школярі виконують фізичні вправи у «казкових вагонах» (на гімнастичних лавах). Гра «У лісі» – це різновиди підлазіння. Обладнання: скакалки, до яких причеплені дзвіночки. Зміст: діти уявляють, що вони в лісі під низькими гілками дерев шукають гриби; але знайте їх той, хто не торкнеться дзвіночків. Зміст гри «Космічний політ» полягає в тому, що екіпаж дітей вирушає в космічний політ до далекої планети, де ракети – це обручі, а літаючі тарілки – м'ячі тощо [4, 37-38].

Щоб підсилити режимні заходи з фізичного виховання молодших школярів, В.Кашей проводить спортивні години-ігранки. Ігранка – це гра в ігри, які тісно пов'язані з національними традиціями, обрядами, звичаями; це 20-25 хвилин щоденних позитивних емоцій дітей. На цих заняттях велика увага приділяється загальнорозвивальним вправам, гальмуванню особистих негативних емоцій, встановленню дружніх взаємостосунків між однокласниками тощо [4, 38].

Враховуючи, що розвиток рухових якостей є одним з найважливіших компонентів фізичного виховання школярів, учителька Бердичівської ЗОШ №15 Ж.Твердохліб на своїх уроках основну увагу спрямовує на вирішення цих завдань. У початкових класах педагог використовує метод поєданого розвитку властивостей і навчання рухових навичок; у структуру уроків включає вправи, що сприяють зміцненню м'язів живота, формують витонченість, граціозність, пластичність рухів [1, 52]. Для створення належного емоційного стану учнів під час занять фізичною культурою Ж.Твердохліб застосовує музичний супровід уроків. Мажорна музика збільшує м'язову силу і працездатність, тому вона транслюється вчителем протягом 30-32 хвилин на уроці. У заключній частині уроку, коли школярі виконують вправи на відновлення дихання, лунає мелодія з м'яким музичний малюнком [1, 54]. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми організації естетико розвивального середовища, планів-конспектів уроків учителів-практиків виявив, що використання нетрадиційного фізкультурного обладнання є однією з умов забезпечення взаємозв'язку естетичного й фізичного виховання молодших школярів. Тому в процесі дослідно-експериментальної роботи нами були зібрані фотоматеріали

варіантів фізкультурного обладнання з метою ефективного створення естетичного середовища на уроках фізичної культури (рис. 1).



Рис. 1. Приклади нетрадиційного фізкультурного обладнання «Ходулі», «Восьминіжка», «Гноми».

Таким чином, тільки в органічному взаємозв'язку фізичного та естетичного виховання можна ефективно досягти мети всебічного розвитку молодшого школяра. Для вирішення завдань гармонійного виховання дітей у процесі занять фізичними вправами доцільно забезпечити відповідну естетичну спрямованість у застосуванні засобів і методів педагогічного впливу, підкреслюючи естетичні властивості фізичної культури.

Література:

1. Новак В. З досвіду роботи вчителя Бердичівської ЗОШ № 15 Ж.О.Твердохліб // Фізичне виховання в школі. - 2004. - № 2. - С. 47-48.
2. Ротерс Т.Т. Музично-ритмічний розвиток школярів у взаємодії фізичного і естетичного виховання // Теорія та методика фізичного виховання. - 2006. - № 3. - С. 12-14.
3. Сухомлинський В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. - 2-е над. - М.: Просвещение, 1979. - 393 с.
4. Титаренко Н. Фізкультура, казка, гра: з досвіду роботи учителя фізкультури В.Б.Кашей) // Фізична культура в школі. - 2007. - № 4. - С. 37-38.
5. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2001. - Ч.1. - 272 с.

*Анна Домінська,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. - канд. біол. наук, доц. Сарафинюк П.В.*

ФОРМУВАННЯ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У системі людських цінностей і пріоритетів одне з найважливіших місць займає здоров'я людини. На жаль, зараз в Україні спостерігається загрозливий стан здоров'я нації і незадовільні та небезпечні умови, в яких це здоров'я формується.

Досить високим є рівень захворюваності дітей. Кожен третій школяр України – хворий, а кожен тридцятий має деякі відхилення у психічному розвитку. Щороку збільшується кількість дітей, які набувають дидактичних захворювань (неврози та психози). На сьогоднішній день майже у 60% випускників шкіл порушення постави, у 50% – короткозорість, у 40% – порушення серцево-судинної системи, у 60% – порушення темпу мови, заїкання.

Одним із ефективних засобів виходу із цього стану, як показує досвід передових країн світу, є медико-педагогічна освіта населення.

І, оскільки, вступ дитини до школи є важливим періодом в її житті, який стає визначальним у формуванні понять, поглядів, суджень та звичок, то варто починати формувати дбайливе ставлення до власного здоров'я саме з початкової школи.

Цією проблемою займалися Бойченко Т., Вознюк Н., Мовчанюк В., Усатенко Т.,

Царенко А., Шабатура М., Волкова С., Крушилова Г., Левін М., Ляхова І., Шахненко В. Але методичні основи об'єктивної діагностики здоров'я не зроблені до цього часу. Більше того, аналіз наявної науково-методичної літератури дає підстави констатувати, що в наш час немає єдиного загальноприйнятого визначення самого поняття «здоров'я».

За даними А.В.Царенка [2, 19], сучасна наука нараховує близько 300 визначень здоров'я. Е.Г.Бублич та І.В.Муравов [1, 214], посилаючись на конкретні джерела інформації, наводять 99 визначень здоров'я, запропонованих спеціалістами різних країн. Найчастіше вони використовують принцип прямого протиставлення двох якісно різних станів – нормального і патологічного. В таких випадках здоров'я розглядається як протилежність хворобі.

Інший підхід полягає в тому, що визначення здоров'я повинно враховувати три основні аспекти: динамічність здоров'я, його енергетичне забезпечення й адаптаційно-реактивні властивості організму здорової людини.

Через те здоров'я визначається як динамічний стан організму людини, який характеризується високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміну довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням. Тому вчителі початкової школи повинні створити всі умови для того, щоб саме таким був стан організму учнів [3, 26].

На здоров'я дитини при вступі до школи впливає безліч негативних факторів: незвична обстановка, підвищені вимоги щодо психологічної діяльності, володіння собою, дисципліни, але найголовніше-довготривале сидіння за столом у школі і вдома під час виконання домашніх завдань.

Сутність і шляхи реалізації оздоровчої функції школи методологічно окреслено у проекті Концепції 12-річної загальної середньої освіти. Зокрема, передбачено зменшення обов'язкового навчального навантаження, скорочення тривалості уроків (у 1 класі – 35 хв., у 2 класі – 40 хв.), продовження перерв.

Наголошено на необхідність формування у дітей прагнення до здорового способу життя під час викладання всіх предметів початкової школи.

Бесіда з учнями про здоровий спосіб життя може бути надзвичайно довгою, тема ця невичерпна. Важливо не розказати все з деталями і прикладами, а розбудити мислення, викликати бажання задуматися над своїм здоров'ям, своїм місцем в людському суспільстві.

По-перше потрібно налаштувати учнів на здоровий спосіб життя, щоб вони самі захотіли бути здоровими. Скільки б не давалося правильних і корисних порад, людина зостанеться глухою, якщо не усвідомить, що бути здоровою – її обов'язок перед собою, суспільством, перед Природою.

По-друге – навчити виконувати гігієнічні поради. Гігієну прийнято вважати наукою про збереження і зміцнення здоров'я. Гігієнічні норми і рекомендації тісно пов'язані з правилами фізичної культури. Гігієна і фізична культура – дві частини одного цілого – гармонійного розвитку дитячого організму, збереження здоров'я і творчої активності.

По-третє – навчити дітей як правильно потрібно харчуватися. Повноцінне харчування – це вживання їжі, яка містить достатньо білків, вуглеводів, жирів, мінеральних солей і вітамінів.

По-четверте – пояснити, що фізична культура сприяє розвитку м'язів, кісток, координації рухів, фізичній витривалості, підвищує опірність організму захворюванням.

По-п'яте – дати зрозуміти дітям, що їм необхідно керувати своїми емоціями, настроєм, жити в злагоді з оточуючим світом.

В основному ці знання поширюються завдяки курсу «Основи здоров'я і фізична культура». «Основи здоров'я» було введено з 1994 року у навчальні плани шкіл. Валеологія об'єднує знання фізіології, психології, екології, фізики, хімії, філософії, медицини, українознавства та багатьох інших наук, тому що інтегративна характеристика здоров'я містить фізичні, психічні та духовні складові.

Під час вивчення предмета «Фізична культура» основними темами учнів початкової школи є рухливі й народні ігри та забави, гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри,

плавання, кросова та лижна підготовка, орієнтовний комплексний тест, теоретичні знання з фізичної культури та основ здорового способу життя.

Для того щоб учні краще усвідомили поняття здорового способу життя і набули корисних звичок, необхідно застосовувати різноманітні методичні прийоми. Викладання матеріалу буде більш цікавим та доступним для молодших школярів, якщо використовувати різноманітні ігри, казкові сюжети, інтегровані уроки.

Отже, для формування дбайливого ставлення молодших школярів до власного здоров'я вчителям молодших класів можна порекомендувати:

1. більш глибоко вивчати процеси життєдіяльності організму;
2. підводити дітей до висновку, що організм людини – це єдине ціле;
3. показати учням причинно-наслідкові зв'язки між організмом людини та навколишнім середовищем;
4. під час розгляду кожної системи органів формувати у дітей гігієнічні навички і виховувати дбайливе ставлення до власного здоров'я;
5. викладання матеріалу проводити емоційно та яскраво.

Література:

1. Булич Г., Муравов І.В. Валеологія. Теоретичні основи валеології: навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 214 с.
2. Мельников Г.В. Основные принципы формирования здорового образа жизни //Вестник АМН СССР. – 1990. - № 4. – С. 16.
3. Пицхелаури Г.З. Образ жизни и здоровье. – М.: Знание, 1976.
4. Царенко А.В. Здоров'я як найвища цінність людини //Валеологія. – 1997. - № 1. – С 19.

***Віта Рубанська,**
Вінниця Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Загоруй Р.В.*

ОБЧИСЛЮВАЛЬНІ НАВИЧКИ ЯК СКЛАДОВА ПРЕДМЕТНО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап розвитку Європейської системи освіти характеризується визначенням переліку ключових компетентностей, які слід формувати у молодого покоління.

Проблема формування ключових, загально – предметних компетентностей учнів завжди була у центрі уваги українських науковців – Т.Байбари, Н.Бібік, О.Біди, С.Бондар, М.Вашуленка, І. Гудзик, Л.Коваль, О.Савченко та ін.. Вченими визначено зміст основних дефініцій «компетентність» та «компетенція», здійснено порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах та розглянуто методичні аспекти формування в молодших школярів компетентностей та компетенцій. Між тим, проблема визначення переліку предметно – математичних компетенцій, виокремлення методичних підходів їх набуття молодшими школярами знаходиться у стані розробки.

У структурі предметно-математичної компетентності виділяється обчислювальна складова, яка являє собою готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити роль обчислювальної підготовки учнів у системі загальної освіти. Обчислювальна культура є тим запасом знань і умінь, який знаходить повсюдне застосування, є фундаментом вивчення математики та інших навчальних дисциплін. Крім того, обчислення активізують пам'ять учнів, їх увагу, прагнення до раціональної організації діяльності та інші якості, що роблять істотний вплив на розвиток учнів.

Одним із основних завдань викладання курсу математики в школі є формування в учнів свідомих і міцних обчислювальних навичок.

Обчислювальні навички – важлива складова математичних навичок. Тому для початку потрібно розглянути їх загальне поняття. Велика частина математичних навичок – це складні навички, що формуються на основі інших умінь і навичок. Так, під час вивчення додавання і віднімання двоцифрових чисел без переходу через розряд головним є зосередження уваги на способах виконання цих дій, на обчислювальних прийомах. У межах даної теми використовуються прийоми, теоретичною основою яких є правило додавання числа до суми або правило віднімання числа від суми, правило додавання суми до числа або правило віднімання суми від числа, та правило додавання суми до суми або правило віднімання суми від суми. Таким чином, у межах цієї теми використовуються прийоми порозрядного додавання й віднімання та прийом додавання й віднімання частинами.

Аналіз способів додавання й віднімання чисел у межах 100 без переходу через розряд свідчить, що для їх свідомого виконання учні мають добре знати нумерацію чисел у межах 100, таблиці додавання одноцифрових чисел у межах 10 і відповідні випадки віднімання та засвоїти правила, які є теоретичною основою прийомів обчислення.

Виходячи з вікових особливостей розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, з метою формування повноцінної обчислювальної навички у додаванні й відніманні двоцифрових чисел без переходу через розряд, необхідно використовувати достатню кількість унаочнення. Це можуть бути:

- Пучки паличок (десятки) та окремі палички (одиниці);
- Стрижні намистинок (десятки) та окремі намистинки (одиниці)
- Бруски кубиків (десятки) та окремі кубики (одиниці);
- Плакати зі змістом прийомів обчислення – пам’ятки;
- Набори геометричних фігур

Таблиці з розрізними кишнями – схеми способів обчислення, картки з друкованою основою.

Наприклад вчитель вищої категорії, вчитель-методист Вінницької ЗОШ № 12 Потапенко Наталія Іванівна, яка працює за системою розвивального навчання (програма розвитку дітей “Росток”) пропонує урок вивчення нових знань з використанням діяльнісного підходу.

Тема уроку: віднімання суми від числа.

Ознайомлення учнів із цією властивістю віднімання стане основою для формування навичок усних і письмових обчислень, а саме додавання і віднімання та віднімання дво- та трицифрових чисел.

Пропонуємо фрагмент уроку Н.І.Потапенко.

1. Актуалізація і фіксація індивідуального утруднення в пробній дії (5-7 хв.)

Обчисліть, використовуючи переставну та сполучну властивості:(на картках)

$$17 + (3 + 72) =$$

$$(84 + 13) + 6 =$$

$$84 - (7 + 34) =$$

Чому не можемо швидко обчислити? (Ми не знаємо, яку властивість використати?)

2. Виявлення місця і причини утруднення (2-3 хв.)

Чому? (Тому, що з’явилася дія віднімання)

Давайте прочитаємо вираз: від числа 84 відняти суму чисел 37 і 4.

Чим є число 37? (перший доданок). А число 4? (другий доданок)

Отже, тема нашого уроку – “Віднімання суми від числа”

3. Побудова проекту виходу з утруднення (3-4 хв.)

- Які геометричні фігури у вас є? Порахуйте, скільки всього фігур у вас є.
- Візьміть і трикутники, і квадрати разом. Що ми забрали? (Суму)
- Запишіть кожний ряд свій вираз (По одному учню біля дошки)
- А тепер від усіх фігур заберіть спочатку трикутники, а потім квадратики. Що залишилося? Як ми віднімали? Запишіть з нового рядка цей вираз.
- Зараз заберемо квадратики, а потім трикутники. Що залишилося? Запишіть цей

вираз з нового рядка.

- Можливо хтось може записати це в загальному вигляді?

$$a - (b + c) = a - b - c = a - c - b$$

Висновок. Як ми виконуємо дії? (за правилом порядку дій)

Від числа віднімали перший доданок, а потім другий доданок.

Від числа віднімали другий доданок, а потім перший.

Чи змінилося значення виразу?

Який висновок ми можемо зробити?

4. Реалізація побудованого проекту (3-4 хв.)

Як зручніше обчислити $84 - 34 - 7 = 43$?

Хто не зрозумів, як виконувати віднімання суми від числа?

5. Первинне закріплення з промовлянням у зовнішній мові (5-6 хв.)

Тоді обчислимо зручним способом вирази з № 3 за варіантами.

$$128 - (28 + 4) = 128 - 8 - 4 = 96$$

$$215 - 97 - 3 = 215 - (97 + 3) = 115$$

$$949 - (5 + 49) = 949 - 49 - 5 = 895$$

$$302 - 5 - 195 = 302 - (5 + 195) = 102$$

Треба зазначити, якщо дитина розпочала самостійне виконання дії у матеріальній формі (із застосуванням унаочнення), то наступним кроком має бути виконання дії в матеріалізованій формі (із застосуванням схем). Між тим, незважаючи на форму виконання дії, учень коментує операції, користуючись пам'яткою: читає зміст пам'ятки, а потім виконує дію. На цьому етапі діти вголос коментують кожний крок розв'язання:

$$54 + 3 = (50 + 4) + 3 = 50 + (4 + 3) = 50 + 7 = 57$$

$$79 - 4 = (70 + 9) - 4 = 70 + (9 - 4) = 70 + 5 = 75$$

Поступово міркування учнів скорочуються, вони починають пропускати допоміжні операції, називаючи лише основні. Це свідчить, що дія набула наступної форми і виконується у голосному мовленні про себе. Вочевидь, що й запис розв'язання починає скорочуватися. Школярі поступово впевнюються, що в даних випадках додавання і віднімання змінюються лише одиниці, а десятки в результаті лишаються тими самими. Діти відразу записують у результаті число десятків першого доданка або зменшуваного, і, виконавши дії з одиницями, записують результат на місці одиниць.

Таким чином, оскільки однією із складових предметно-математичної компетентності є обчислювальна складова, то великого значення у системі загальної освіти набуває роль обчислювальної підготовки учнів.

Обчислювальна складова – це готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях. А вони є структурним елементом математичних навичок.

Позитивний педагогічний досвід переконує у необхідності застосування діяльнісного підходу у процесі вивчення арифметичних дій і формування навичок обчислень.

Література:

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа. – 2010. - № 9. – С. 1-4.
2. Мартинова Г., Скворцова С.. Формування вмінь та навичок додавання та віднімання // Початкова освіта. – 1997. – № 4.
3. Скворцова Світлана. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодших школярів // Початкова школа. – 2009. - № 9. – С. 39-42.

*Маргарита Огородник,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Загоруй Р.В.*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасні педагоги прагнуть знайти найраціональніші та найдоцільніші способи налагодження контакту в класі зі всіма учнями, створити найкращі умови для розвитку дитини, її здібностей та задатків, звертаючи увагу на індивідуальний розвиток кожної. Педагогічна підтримка полягає у спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. На даний момент одним із таких успішних та впливових підходів у педагогіці вважається диференційований підхід.

Вперше поняття «диференційований» підхід в навчанні з'явилося за кордоном на початку двадцятого століття. Засновниками його вважають представників напряму гуманістичної психології К.Роджерса, А.Маслоу, Р.Мей.

У Росії найбільш інтенсивна розробка почалася з 80-х років двадцятого століття. Розробляли модель диференційованої освіти Мудрик А.В., Кон І.С. та інші у зв'язку з трактуванням виховання як суб'єкт суб'єктного відношення.

В даний час ряд вчених (Алексєєв М.О., Бондаревська Є.В., Белухін Д.А., Демакова І.Д., Кушнір А.М., Куканова Є.В., Панюкова С.В., Якиманська І.С., Шадриков В.Д. та ін) досліджують і розробляють концепції, моделі, технології диференційованого підходу в навчанні.

Ідея диференційованого підходу розглядається сьогодні в науці з різних галузей знання по-різному.

У дидактиці навчання прийнято вважати диференційованим, якщо в його процесі враховуються індивідуальні особливості (відмінності) учнів, тобто основні властивості особистості учня. У педагогічній літературі розрізняють поняття «зовнішньої» і «внутрішньої» диференціації [3].

Під внутрішньою диференціацією розуміється така організація навчального процесу, при якій індивідуальні особливості школярів враховуються в умовах організації навчальної діяльності на уроці у своєму класі. У цьому випадку поняття диференціації схоже з поняттям індивідуалізації навчання.

При зовнішній диференціації учні різного рівня навченості об'єднуються спеціально в навчальні групи. За деякими індивідуальними ознаками: за здібностями, за інтересами.

Основна мета диференційованих завдань – забезпечити кожному учневі оптимальний характер пізнавальної діяльності в процесі навчальної роботи на кожному етапі уроку.

Визначаючи шлях і прийоми диференціації навчальної діяльності школярів, бажано дотримуватись певних умов, що сприяють ефективності використання індивідуальних, групових, колективних форм роботи на уроці [2].

1. Матеріал можна диференціювати за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи.

2. Варто об'єднувати дітей у групи довільно, групи не мають бути постійними. Слід давати дітям самим обирати собі посильний вид роботи.

3. Використовувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту.

4. Диференціація має проходити через різні етапи уроку.

5. Диференціацію бажано якнайширше застосовувати під час фронтальної роботи, коли учні розв'язують загальні навчальні завдання.

6. Процес засвоєння слід супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь,

навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною взаємо оцінкою, самооцінкою.

Диференціація здійснюється за допомогою чітко продуманої системи фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи. Як приклад наведемо кілька варіантів організації роботи на уроках в початкових класах [4].

Варіант 1

Фронтальна робота: клас виконує загальне завдання.

Індивідуальна робота: Робота з учнем на “черговій” парті чи біля дошки.

Групова робота: 2-3 учні, які раніше закінчили роботу, виконують додаткове завдання, підготовлене вчителем, біля дошки.

Варіант 2

Фронтальна робота: клас виконує загальне завдання.

Індивідуальна робота: робота з перфокартами біля дошки.

Парна робота: обмінюються зошитами для взаємоперевірки робіт.

Варіант 3

Парна робота: активна лічба (діти готують картки з 3-5 прикладами на множення, додавання. Іде взаємоопитування на початку уроку).

Групова робота: перша пара, яка закінчила активну лічбу, виходить до дошки й виконує завдання, заздалегідь підготовлене на дошці. Взаємоперевірка.

Індивідуальна робота: опитування учня, який не має пари чи потребує контролю.

Варіант 4

Фронтальна робота: клас самостійно виконує загальне завдання.

Індивідуальна робота: кілька учнів виконують завдання за картками, заздалегідь підготовленими вчителем (як правило, це робота над помилками попереднього уроку).

Парна робота: сусід по парті після виконання свого завдання допомагає виконувати або перевіряє роботу товариша.

Диференціація за ступенем складності навчального матеріалу – це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати так:

- завдання, що вимагають різної глибини узагальнень і висновків;
- завдання творчого характеру;
- завдання, що вимагають різного рівня теоретичного обґрунтування роботи.

Диференційований підхід використовується для систематичного і послідовного розвитку мислення учнів, для формування позитивного ставлення до навчання, оскільки розв’язування посильних завдань стимулює бажання працювати, підвищує самооцінку. Для цього варто добирати завдання з нарощуванням ступеня складності. Завдання пропонуються на картках чи на дошці. Легше завдання позначається синім кольором, складніше – червоним. Діти самі обирають завдання, що вчить їх оцінювати свої можливості [4]. Наприклад:

Тема. Закріплення таблиці множення і ділення на 5 (3 клас)

1-й етап

$5 \cdot 7$		$5 \cdot 4$
$5 \cdot 3$		$5 \cdot 5$
$25 : 5$	$40 : 8$	$8 \cdot 5$
$30 : 6$	$8 \cdot 5$	$6 \cdot 5$

2-й етап

$35 : 5$	$30 : 6$	$8 \cdot 5$
$40 : 5$	$40 : 8$	$9 \cdot 5$
$8 \cdot 5 - 18$		$9 \cdot 5 + 26$
$35 : 7 \cdot 9$		$4 \cdot 4 : 8$

3-й етап

Склади приклад за схемою:

$$5 \cdot 6 - 2$$
$$30 : 5 \cdot 3$$

Робота над такими завданнями дає можливість учням опанувати раціональні прийоми розумової діяльності. Стимулюють активізацію розумової діяльності в процесі самостійної роботи запитання на кмітливість, що вимагають переосмислення наявних знань і встановлення між ними нових зв'язків та співвідношень. Ці питання використовують, коли треба навчити дітей застосовувати знання у нових ситуаціях.

Задача. Лялька коштує 9 грн., м'яч – у 3 рази дешевший. Скільки коштують іграшки?

1-ша група – самостійно розв'язують

2-га група – аналізують, складають ступеневу схему розв'язання.

3-тя група – розв'язують з повторним аналізом біля дошки. Що змінилося у схемі? У задачі? Склади задачу.

а) змінилася умова. Лялька коштує 9 грн., м'яч – на 3 грн. дешевший. Скільки коштують іграшки?

б) змінилося запитання. Лялька коштує 9 грн., м'яч – у 3 рази дешевший. На скільки лялька дорожча від м'яча?

Зміни запитання так, щоб задача розв'язувалася однією дією. Лялька коштує 9 грн., м'яч – у 3 рази дешевший. Скільки коштують м'яч?

Отже, основною метою диференційованих завдань є забезпечити кожному учневі оптимальний характер пізнавальної діяльності в процесі навчальної роботи на кожному етапі уроку.

Диференціація повинна здійснюватися за допомогою чітко продуманої системи фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи.

За ступенем складності навчального матеріалу диференціацію можна класифікувати так: завдання, що вимагають різної глибини узагальнень і висновків; завдання творчого характеру; завдання, що вимагають різного рівня теоретичного обґрунтування роботи. Використання наведених завдань дає можливість цілеспрямовано здійснювати диференційований підхід до навчальної діяльності учнів на різних етапах уроку.

Література:

1. Король А. Традиційні і нетрадиційні методи навчання в розвитку творчої особистості. – К.: Рідна школа, 2000.
2. Логачевська С. Диференціація на уроках математики //Початкова школа. – 2001. - № 7. - С. 23-25.
3. Святченко О. Диференціація – умова успішного навчання //Початкова освіта – 2007. - № 12. - С. 21.
4. Царьова Г., Калмикова Л. Прийоми диференціації на уроках математики через індивідуальні, групові та фронтальні форми роботи //Початкова освіта. – 2002. - № 41. - С. 12-13.

***Оксана Петренко,**
Вінниця, Україна
студентка 5 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Козак І.І.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

У період реформування початкової школи й оновлення її змісту освіти відповідно до Закону України “Про загальну середню освіту” відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовної особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності.

З огляду на значущість цього завдання у Державному стандарті початкової освіти і навчальній програмі з української мови для 1-4 класів визначено комунікативну, лінгвістичну (мовну), лінгвокраїнознавчу змістові лінії, за якими має здійснюватися оволодіння рідною мовою, опанування усного й писемного спілкування.

Одне з важливих місць у системі початкової мовної освіти школярів займає лінгвістична змістова лінія, спрямована на засвоєння учнями знань про мову, формування мовних умінь (орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних).

Вивчення знань із граматики, засвоєння граматичних норм рідної мови, формування відповідних практичних умінь на початковому етапі шкільної мовної освіти дають можливість досягти її найважливішої мети – сформуванню в молодших школярів умінь правильно оформлювати власні висловлювання і підвищити рівень їхньої загальної культури усного й писемного мовлення.

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям усвідомити мову як матеріал передачі думки і змісту, відчути красу слова, виховати потребу в творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання додержуватися норм у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, бажання навчитись майстерно оперувати мовою.

Особливо актуальним є застосування на уроках української мови дидактичних ігор. Адже саме дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їх спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу. Визначальними при цьому є думки класиків педагогіки. А.Макаренко називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – “радістю творчою”, “радістю перемоги” [4, 27].

У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Дидактична гра – це практична групова справа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [1, 15]. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змістом діяльності школяра.

Якщо спочатку учень зацікавиться лише грою, то дуже швидко його вже цікавитиме пов’язаний з нею матеріал, в нього виникне потреба вивчити, зрозуміти, запам’ятати цей матеріал, тобто він почне готуватися до участі в грі. Гра дає змогу легко повернути увагу й тривалий час підтримувати в учнів інтерес до тих важливих і складних предметів, властивостей і явищ, на яких у звичайних умовах зосередити увагу не завжди вдається.

Метою статті є обґрунтування та експериментальна перевірка особливостей застосування дидактичних ігор під час вивчення граматичного матеріалу на уроках української мови.

Для перевірки ефективності застосування дидактичних ігор у процесі вивчення граматичного матеріалу на уроках української мови нами був проведений педагогічний експеримент. Ми здійснили анкетування вчителів-практиків. Участь в анкетуванні взяли 20 вчителів початкових класів, з них 38% – вчителі міських шкіл і 62% – сільських. Стаж роботи різний, від 1 до 25 років.

На запитання “Чи вважаєте за потрібне проведення дидактичних ігор на уроках рідної мови?” всі відповіли позитивно. Визначаючи частоту проведення дидактичних ігор, 81% вибрали відповідь “періодично” і 19% – “епізодично”.

На цьому ж етапі був проведений констатувальний експеримент. База дослідження – 3-В і 3-А класи Гайсинської загальноосвітньої школи № 2. 3-В клас (26 учнів) був обраний експериментальним, 3-А клас (23 учні) – контрольним.

Передусім ми прагнули дослідити рівень знань учнів з теми “Будова слова”. З цією метою було проведено тестування учнів обох класів. Учні мали відповісти на запитання і підкреслити правильний варіант відповіді. Кожна правильна відповідь оцінювалась у 2 бали. Максимальна кількість набраних балів – 12.

1. Префікс — це...

- а) частина слова, що стоїть перед коренем
- б) частина слова, що стоїть після кореня
- в) частина слова, що стоїть перед суфіксом

2. Основа слова — це частина слова без ...

- а) префікса
- б) суфікса
- в) закінчення

3. Вибери рядок, у якому записано всі слова з префіксом.

- а) похід, протяг, просо
- б) поїздка, приказка, подарунок
- в) в'юн, записка, побіг

4. Вибери рядок слів, у корені яких відбувається чергування приголосних звуків.

- а) луг, муха, ріка
- б) зуб, коса, піч
- в) річ, дрова, вода

5. Вибери рядок, у якому всі слова з апострофом записані правильно.

- а) під'їзд, по'єднання, з'їли
- б) під'їхали, об'єднали, роз'яснив
- в) на'їхати, по'їсти, з'явитися

6. Визнач, яке слово відповідає поданій схемі

- а) напис
- б) шишкар
- в) задум

Результати оцінювались так:

10-12 балів – високий рівень

8 балів – достатній рівень

4-6 – середній рівень

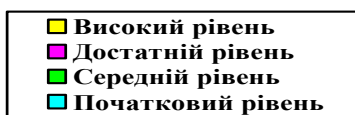
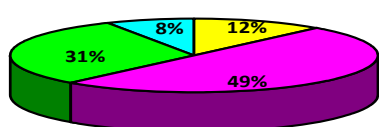
0-2 бали – початковий рівень.

Результати тестування показали, що учні не достатньо володіють знаннями з теми “Будова слова” (див. діаграму 1).

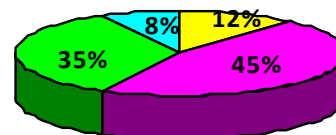
Діаграма 1

**Результати перевірки знань учнів з теми “Будова слова”
(констатувальний експеримент)**

Контрольний клас



Експериментальний клас



На даному етапі експерименту ставили також за мету виявити види навчальної діяльності на уроках української мови, які учням подобаються найбільше. З цією метою було проведено опитування дітей. Діти відповідали на таке запитання: “Які цікаві завдання вам подобається виконувати на уроках української мови?”. Результати показали, що учні обох класів приблизно однаково надають перевагу ігровим формам роботи. Відповіді третьокласників були конкретними й чіткими, що відображено в наступній таблиці:

Вибір учнями видів навчальної діяльності на уроках мови

Запитання	Контрольний клас	Експериментальний клас
Які цікаві завдання вам подобається виконувати на уроках української мови?	Відгадувати загадки – 36% Грати ігри – 28% Розгадувати ребуси – 19% Вчити скоромовки – 17%	Відгадувати загадки – 29% Грати ігри – 35% Розгадувати ребуси – 22% Вчити скоромовки – 14%

Як видно з таблиці, діти надають перевагу ігровим формам вивчення рідної мови. Очевидно, що молодші школярі люблять брати участь у тих видах навчальної діяльності, в яких найбільшою мірою вони можуть проявити творчість і винахідливість.

З метою виявлення впливу дидактичних ігор на успішність учнів на уроках рідної мови на другому етапі дослідження нами був проведений формуючий експеримент.

Контрольний 3-А клас 3 тижні працював за традиційною методикою, без використання будь-яких дидактичних ігор, а на уроках української мови в експериментальному класі систематично проводилися дидактичні ігри.

Третій етап полягав у перевірці ефективності проведення дидактичних ігор під час вивчення граматичного матеріалу на уроках української мови. На цьому ж етапі було проведено тестування учнів з теми “Прикметник”.

1. Знайди правильне визначення прикметника.

- частина мови, що означає предмет і відповідає на питання: хто? що?
- частина мови, що означає ознаку предмета і відповідає на запитання: який? яка? яке?
- частина мови, що означає дію і відповідає на запитання: що робить? що зробить?

2. Познач той рядок, де прикметники вказують на смак.

- кисле, солодка, терпкий
- пряма, кругле, прямокутний.
- скляний, кам'яний, солом'яний

3. Віднайди спільнокореневий прикметник до слова ГОЛОС.

- голосний
- голосок
- голосити

4. З'єднай прикметники з іменниками, відповідно до змісту (Гра «Лото»)

дзвінкий	день
гарячий	струмок
дерев'яний	привіт
сонячний	стіл

5. Підкресли ті прикметники, які найбільше підходять за змістом до загадки.

Я (маленький, малесенький), я вухатий, (сіренький, біленький) та ще й волохатий. Я стрибаю, я тікаю, дуже (коротенький, дрібненький, куций) хвостик маю. (заєць)

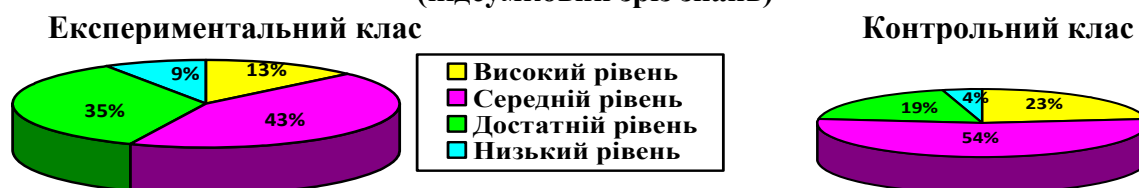
6. Серед перелічених слів віднайди та обведи кружечком ті, які є прикметниками.

Весна, ніжне, сонце, цікава, учень, квітка, читати, акуратний, співає, червоні, солодкий, працюють, кругле, природа.

Результати показали, що в експериментальному класі учні показали кращі знання з теми, ніж у контрольному (див. діаграму 2).

Діаграма 2

Результати перевірки знань учнів з теми “Прикметник” (підсумковий зріз знань)



Отримані результати дозволяють зробити висновок, що дидактичні ігри на уроках української мови позитивно вплинули на діяльність учнів, на формування знань, умінь та навичок, ставлення до самого навчання. Саме за допомогою дидактичних ігор покращилися знання учнів, змінювались негативні стереотипи у ставленні до навчальної діяльності на позитивні.

Ми змогли побачити на прикладі експериментального класу прагнення брати в іграх активну участь. Всі учні були дуже задоволені своєю діяльністю, зацікавлені виконанням поставлених перед ними завдань, у дітей формувалися позитивні емоції, що й призвело до більшої зацікавленості уроками рідної мови.

Експериментальні дані дозволяють зробити висновок про те, що дидактичні ігри позитивно впливають не тільки на навчальний процес, а й на стосунки в класі, формують почуття колективізму, виховують, згуртовують учнів, а тому вчителям необхідно частіше використовувати дидактичні ігри з усіх навчальних предметів початкової ланки освіти.

Одержані результати підтвердили те, що дидактичні ігри з мови позитивно впливають на навчальний процес у початковій школі.

Щоб дослідити досвід вчителів України у використанні гри як засобу формування граматичних понять молодших школярів на уроках української мови ми проаналізували передовий педагогічний досвід вчителів початкових класів.

Яна Георгіївна Аджала, учителька початкових класів школи № 11, м.Красний Луч, Луганська області пропонує використовувати мовні ігри для глибокого й свідомого засвоєння учнями теоретичного матеріалу, формування вміння застосовувати набуті знання у власній мовленнєвій діяльності.

Розглянемо мовні ігри, які можна провести під час вивчення теми **“Іменник”**, а саме на етапі поглиблення знань учнів про лексико-граматичні категорії іменника. Яна Георгіївна Аджала пропонує використати такі мовні ігри.

Ігри на формування граматичного поняття “Іменник”, розвиток мислення “Ланцюжок іменників”

I варіант. Склади ланцюжок із слів так, щоб кожне наступне слово починалося з останньої букви попереднього.

Зразок: ім'я хлопчика – ім'я дівчинки – назва міста – назва тварини – назва рослини.

Наприклад: Сашко – Олена – Алчевськ – кіт – тополя.

II варіант. Утворити ланцюжок власних назв.

III варіант. Утворити ланцюжок назв істот.

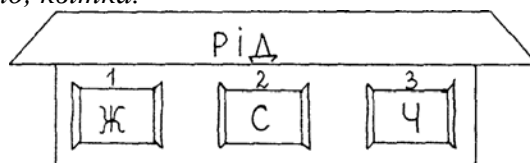
IV варіант. Утворити ланцюжок назв неістот.

Ігри на закріплення вміння визначати рід та число іменника “Цікаві м'ячі”

Пропонуємо дітям закинути м'яч у кошик, або забити у ворота. На воротах вказуємо рід іменників, на м'ячах – іменники. Скільки балів набрано?



У яку кімнату ви поселите подані іменники? Слова: *дерево, дуб, річка, аркуш, світло, одяг, човен, книга, дошка, вікно, квітка.*



“Однина – множина”

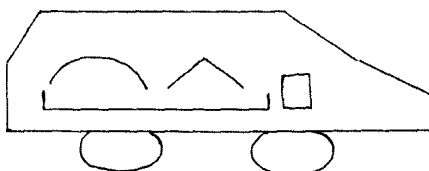
Добери іменники, які в українській мові вживаються тільки в однині, або тільки в множині.

Слова: м'ясо, молоко, двері, олія, ножиці, гроші, золото, сіль, канікули, жнива, дівчата, сани, радість, читання, ворота, доброта.

Ігри до вивчення теми “Будова слова”

“Визнач водія”

У словах довідки знайдеш підказку.



Довідка. Підводник, баяніст, вовк, хлопець.

Ми вважаємо, що такі ігри організують, розвивають індивідуальні здібності учнів, пам'ять, мислення, розширюють пізнавальні можливості, виховують особистість. Саме такі ігри допомагають учням засвоїти складний навчальний матеріал, створюють додатковий емоційний фон навчання, опосередковано впливають на хід і результати навчальної діяльності. На нашу думку, такі дидактичні ігри є доцільними у використанні, оскільки вони є дуже цікавими для дітей даної вікової групи, а це є підґрунтям розвитку пізнавального інтересу.

Щоб учні по-справжньому почали вчитися, а не просто відсиджували урок, їх треба зацікавити – зазначити, що вони не знають того, без чого далі не зможуть. Важливо, щоб учні ставили перед собою мету: я прийшов чогось навчитись, а наприкінці уроку знали відповідь на запитання: “Чого я навчився?”.

Гра відіграє важливу роль у зацікавленні дитини навчальною діяльністю. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жадоба до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, в процесі гри дитина “добудовує” в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, в захопленні не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності дітей.

Література:

1. Бондаренко А.К. Дидактические игры в школе. - М.: Наука, 2001. - 201 с.
2. Донченко Т.К. Мета одна, уроки – різні // Урок української. - 2000. - № 11-12. - С. 14-16.
3. Донченко Т.К. Уроки мови мають стати уроками словесності // Дивослово. - 2005. - № 4. - С. 36-38.
4. Каніщенко А. Розвиток зв'язного мовлення першокласників. – К.: Знання, 2001. – 50 с.
5. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназіях: Навч. посіб. - К.: Ленвіт, 2000. - 272 с.
6. Наумчук М.М. Уроки рідної мови в початковій школі. - Тернопіль: ТДПУ, 1999. - 48 с.

*Олена Киричук,
Вінниця, Україна
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук. доц. Любчак Л.В.*

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ПРАЦІ У ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Прогресивні наукові дослідження доводять, аби запобігти краху розвитку суспільства, уберегти людську спільноту від зубожіння, необхідно, по-перше, утверджувати в суспільстві культ праці і, по-друге, кожну дитину з раннього віку треба вводити в посильну трудову діяльність з урахуванням її анатомо-фізіологічних і психічних можливостей.

Ідея трудового виховання в історії розвитку педагогіки і шкільництва знайшла своє відображення у працях Й.Г.Песталоцці, Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського, Г.Сковороди, П.П.Блонського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського та ін. Так, Й.Г.Песталоцці висунув прогресивну ідею поєднання продуктивної праці з навчанням. Велику роль праці як засобу виховання особистості відводив К.Д.Ушинський. У своїй роботі «Праця в її психічному і виховному значенні» автор підкреслює, що людина формується і розвивається у трудовій діяльності. Ось чому виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно готувати її до праці. Педагог надавав великого значення фізичній праці, вважаючи дуже корисним, щоб людина у своїй діяльності поєднувала фізичну і розумову працю, підкреслював велике виховне значення сільськогосподарської праці (особливо в сільських школах) [5, 113].

Спираючись на народне розуміння праці, Г.Сковорода обстоював необхідність підготовки дітей до «спорідненої» трудової діяльності. За його переконанням, краще бути талановитим бондарем, ніж бездарним письменником. Педагог стверджував, що успіх у діяльності людини зумовлюється не лише її здібностями, а й такими якостями, як працьовитість, терплячість, вміння володіти собою, поміркованість, доброчесність, справедливість, вдячність, доброзичливість, скромність, бадьорість духу («кураж»), а також гуманізм та милосердя.

А.С.Макаренко був глибоко переконаний, що правильне виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове. Видатний педагог залучав своїх вихованців до різних видів праці і досягав суттєвих результатів. Для нашого дослідження важливою є ідея А.С.Макаренка про виховання моральних якостей у процесі праці. Автор стверджує: «У трудовому напруженні виховується не тільки робітнича підготовка людини, а й підготовка товариша, тобто виховується правильне ставлення до інших людей – це вже буде моральна підготовка» [2, 388].

Видатний педагог-гуманіст В.О.Сухомлинський неодноразово відзначав плідний взаємозв'язок фізичної та розумової праці: розумну, освічену, культурну людину будь-яка праця робить більш творчою, більш радісною. У праці «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» В.О.Сухомлинський пише: «Праця і тільки праця – основа всебічного розвитку особистості. Не може бути й мови про всебічний розвиток, якщо людина не пізнала радості праці» [4, 168].

Праця є творчим видом людської діяльності, що потребує від особистості не тільки спеціальних знань і умінь, дотримання технологічної дисципліни, а й здатності оперативно приймати рішення у нестандартних ситуаціях, постійно вдосконалювати процес праці та створюваний нею продукт. Навіть у молодшому шкільному віці вона є різною за змістом, передбачає використання різноманітних потенцій дитини. Основними видами дитячої праці є самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Окремо розглядається навчальна праця як один з найважчих видів дитячої праці особливо для молодших школярів.

Продуктивна праця спрямована на створення матеріальних цінностей, коли учень безпосередньо включається в систему виробничих відносин. Продуктивна праця сприяє формуванню наукового світогляду, уявлення про трудову діяльність дорослих; активізації

пізнавальної діяльності; розширенню знань про професії, зміцненню здоров'я (*характеризує професії людей, які працюють на підприємствах з обробки деревини, металу, тканини, знає продукцію, яку виготовляють на підприємствах та в майстернях з традиційними народними ремеслами, називає зміст, умови, засоби та результати праці професії батьків, має уявлення про професії в державному та приватному секторі, в сфері надання послуг і в сфері торгівлі, називає зміст, засоби та результати праці людини в різних сферах професійної діяльності людини*).

Суспільно корисна праця – «цілеспрямована, планомірна, свідома, добровільна діяльність, яка має яскраво виражену суспільну значимість» [1, 261]. Головна риса цього виду праці – у ній виявляється турбота про кожного учасника трудової діяльності, про оточуючих людей; допомога школі, підшефній організації, інвалідам, пристарілим. У процесі систематичної суспільно корисної праці у школярів формуються моральні почуття, якості та риси характеру: *гуманність, взаємодопомога, взаєморозуміння, підтримка, чуйність, уважність, товариськість, колективізм (володіє навичками співпраці в парі, групі та колективі, володіє навичками створення колективних композицій з виготовлених виробів, вміє працювати в парі, групі під час виготовлення декоративного панно, володіє навичками індивідуальної, парної та групової роботи)* [6, 459].

Самообслуговування полягає у спрямованості на задоволення повсякденних особистих потреб дитини (умивання, одягання, роздягання, прибирання ліжка та ін.). У процесі самообслуговування вона привчається до порядку й організованої поведінки, оволодіває всіма компонентами трудової діяльності (*розуміє призначення одягу та взуття, називає асортимент одягу та взуття відповідно до сезону, знає правила поведінки за столом, вміє пришивати гудзики, має загальні уявлення про культуру харчування, розуміє специфіку сервірування святкового столу, розкриває послідовність складання серветок, вміє скласти серветки для святкового столу*).

Господарсько-побутова праця має на меті підтримання чистоти і порядку в приміщенні, на інших територіях життєдіяльності дитини, допомога дорослим в організації режимних процесів тощо. Праця у цьому віці все більше відокремлюється від гри, а епізодичні трудові доручення набувають для них значущості постійних обов'язків. Перед педагогами відкриваються можливості для реалізації програмних завдань виховання позитивних взаємин (працювати дружно, узгоджено, допомагати один одному), формування працелюбства, самостійності, активності та ін.

Праця в природі полягає в тому, що діти мають справу не з предметами, а з об'єктами живої природи – працюють у куточку природи, на городі, у квітнику, доглядають за тваринами. Основним її виховним завданням є вироблення у дітей інтересу, дбайливого ставлення до живої природи, формування вмінь і навичок з догляду за рослинами і тваринами, вміння правильно користуватися знаряддями праці (*вміє проаналізувати й узагальнити результати екскурсії*).

Метою *ручної (художньої) праці* для дітей є виготовлення виробів з паперу, картону, тканини: іграшок-саморобок, вітальних листівок, ялинкових прикрас тощо. Така праця розвиває уяву, спостережливість, художнє мислення, естетичне чуття, конструктивні здібності, моторні навички дітей, формує корисні практичні навички, збагачує знаннями про властивості різних матеріалів, її результати здебільшого викликають позитивні емоції, захоплення дорослих, що посилює ефект самопізнання, самоусвідомлення, самоствердження дитини, збуджують у ній здорове честолюбство (*володіє навичками вирізання деталей виробів простої симетричної форми, виготовлення натюрморту, пейзажу, сюжетних казкових композицій і комбінованих аплікацій, виготовлення композицій за мотивами казок, виготовлення виробів з пластиліну на площині за власним задумом, створення нескладних сюжетних композицій з елементами творчості, виготовлення декоративних виробів з деталей геометричної форми, виготовлення прикрас об'ємної форми, ліплення сюжетних композицій (в парі, в групі) на задану вчителем тему, виготовлення виробів технікою витинанки на задану вчителем тему, виготовлення контурної мозаїки технікою торцювання, виготовлення виробів технікою квілінг, вимірювання, загинання, скручування та різання дроту, декорування*

писанки, виготовлення паперових моделей з рухомими деталями, створення об'ємних фігур технікою оригамі з елементами творчості, створення колективних композицій з виготовлених виробів, оздоблення виробів технікою вишивки, виготовлення декоративного панно за власним задумом, створення і декорування моделей одягу та взуття з паперу та картону, виготовлення декоративних виробів технікою пап'є-маше).

Навчальна праця з приходом дитини до школи стає її провідним видом діяльності. Навчальна праця – вид діяльності, спрямований на засвоєння суспільно-історичного досвіду людства. У процесі якої дитина здобуває знання, виробляє вміння й навички, формує свій світогляд. Вона є важливим компонентом навчально-виховного процесу в школі саме тієї його сторони, яка відображає активність учня з метою оволодіння соціальним досвідом (*називає* традиційні народні ремесла в Україні, *має* загальні уявлення про особливості сюжетних витинанок різних регіонів України, *має* загальні уявлення про колаж).

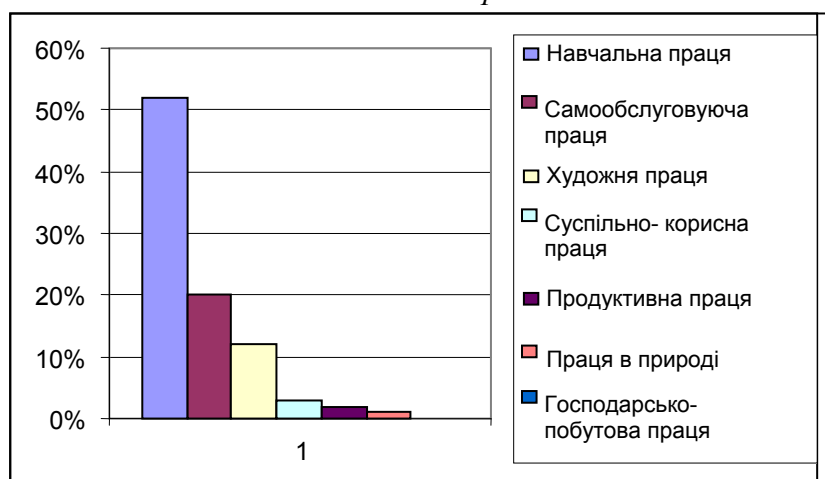
Однією з важливих проблем трудового навчання є визначення змісту навчального матеріалу як в цілому з предмету, так і для окремих класів, відповідно до віку і підготовки учнів, їх трудового досвіду та теоретичних знань. При визначенні змісту навчального матеріалу з трудового навчання важливо дотримуватись принципу наступності.

Дошкільні заклади дають своїм вихованцям трудову підготовку: навички роботи з тканиною і волокнистими матеріалами, з папером, глиною і пластиліном, природними матеріалами. У початкових класах загальноосвітньої школи розширюється об'єм знань, умінь та навичок учнів з обробки цих матеріалів, а також додаються такі види праці, як робота з деревиною, металом, пластичними масами, технічними і будівельним конструктором, що забезпечує підготовку учнів до трудового навчання в школі першого ступеню.

Отже, зміст навчального матеріалу з трудового навчання забезпечує певну систему, чітку послідовність, наступність, починаючи з дошкільних дитячих закладів і закінчуючи останнім класом загальноосвітньої школи. При цьому необхідно враховувати вікові особливості, можливості дітей, їх трудовий досвід та теоретичну підготовку.

Нами була зроблена спроба дослідити стан використання вчителями початкових класів різних видів праці у трудовому вихованні дітей. Педагогам було запропоновано проранжувати у порядку частоти включення молодших школярів у ті чи інші види трудової діяльності. Результати анкетування подано у діаграмі.

Діаграма 1. Стан використання вчителями різних видів праці у трудовому вихованні молодших школярів



З діаграми бачимо, що переважна більшість учителів початкових класів віддає перевагу навчальній праці дітей як провідному виду їх діяльності (52 %). Досить вагомим є відсоток педагогів (20 %), які на другу позицію поставили самообслуговуючу працю. Це означає, що вони приділяють достатню увагу формуванню навичок самообслуговування у дітей даного віку. У початковій школі, на думку вчителів, значимою є і художня праця (12%). Часто учні

свої неуспіхи у навчанні компенсують гарними виробами на уроках художньої праці. Досить цікавим є той факт, що вчителі сільської школи не залучають дітей до господарсько-побутової праці (0%), а також – праці в природі (1%). Ігнорування заходів щодо включення молодших школярів у суспільно-корисну (3%) та продуктивну працю (2%) теж матиме в подальшому негативні наслідки на формування моральних якостей дітей.

Зрозуміло, що основні трудові навички дітей молодшого шкільного віку формуються на уроках трудового навчання. Однак, в реалізації завдань трудового виховання (формування мотивації (потреб, інтересу, почуття обов'язку і відповідальності), позитивно-емоційного ціннісного ставлення до праці як до форми буття і способу самореалізації людини, формування системи знань, необхідних для трудової діяльності, вибору професії, соціального, професійного і життєвого самовизначення, формування досвіду суспільно корисної виробничої діяльності, вміння використовувати теоретичні знання на практиці, здатності до творчості) школярів велике значення має позакласна та позаурочна робота, яка є органічним продовженням процесу навчання.

Варто зазначити, що включення дітей до педагогічно спрямованої трудової діяльності сприяє забезпеченню тісного взаємозв'язку різних напрямків національного виховання: розумового, морального, естетичного, екологічного, фізичного тощо. Тобто, організовуючи різні види дитячої праці під час уроків та в позакласній роботі, вчитель має можливість усебічно формувати особистість школяра. Варто зазначити, що ефективність виховного впливу різних видів праці залежить від доцільно підібраних методів трудового виховання. Серед найважливіших слід відзначити: бесіду, розповідь, приклад, вправляння, доручення тощо.

Література:

1. Анатолий Лось. Как воспитать трудового человека // Народное образование. – 2002. – №10. – С. 202-207.
2. Макаренко А.С. Виховання в праці. – Т.4. – С. 388-389.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-279.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1976. – С. 166-169.
5. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні //Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1983. – С. 107-115.
6. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. К.: «Початкова школа». – 2006. – 432 с.

*Руслана Гаврилюк,
Вінниця, Україна,
студентка 4 курсу*

*ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Потапова Т.А.*

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ СИНОНІМАМИ

У комунікативно спрямованому навчанні рідної мови надзвичайно важливу роль відіграє словниковий запас учнів та уміння користуватися лексикою рідної мови.

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів є вивчення синонімів, які надають мові точності, барвистості. Саме за допомогою синонімів досягається чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

Великого значення збагаченню словника молодших школярів надавали методисти минулого К.Б.Бархін, Ф.І.Буслаєв, М.О.Рибнікова, І.І.Срезневський, К.Д.Ушинський.

На важливість систематичного збагачення мовлення учнів синонімами звертали увагу М.Р.Львов, Т.Г.Рамзаєва, Т.О.Ладиженська, А.П.Каніщенко. Проблему вивчення синонімії в шкільному курсі мови розглядали методисти В.Я.Мельничайко, М.С.Вашуленко, Н.О.Хорошковська, І.С.Олійник. Окремим аспектам роботи з синонімами на уроках рідної мови

в школі присвячені дисертаційні дослідження Л.М.Марченко, Л.Б.Попової, Н.А.Гац, Н.І.Лазаренко, К.І.Пономарьової.

Теоретичною основою методики синонімічної роботи є загальноприйняті погляди науковців на сутність лексичної синонімії та її місце в системі мови. Сама складність цього лексичного явища вимагає ретельного методичного обґрунтування змісту роботи над синонімами у початковій школі з метою збагачення мовлення молодших школярів.

Роботу над синонімією в початковій школі слід розглядати, як педагогічно організований процес, спрямований, з одного боку, на оволодіння конкретною лексикою і усвідомлення сутності цього явища, а з іншого, на вдосконалення мовлення молодших школярів, а саме: розвиток сприймання і розуміння ними семантики слів, збагачення лексики і формування мовленнєвих навичок.

Сучасні психолінгвістичні дослідження свідчать, що мовленнєва діяльність дитини носить активний характер. У молодших школярів високо розвинуте відчуття мови, словесна пам'ять. Поступово у них формуються такі розумові операції, як порівняння, співставлення, протиставлення, диференціація тощо. Все це дозволяє вважати молодший шкільний вік сензитивним щодо кількісного та якісного збагачення словника учнів, проводити більш глибоку лексичну роботу мовленнєвого спрямування.

Ефективність проведення синонімічної роботи забезпечується реалізацією наступних психолого-дидактичних умов: опора на зону «актуального розвитку» (Л.С.Виготський) учнів з урахуванням їх потенційних можливостей; здійснення керівництва процесом збагачення мовлення молодших школярів синонімічними засобами; систематичність практичних спостережень і вправ на уроках мови і читання; застосування засобів активізації пізнавальної мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Експериментальне дослідження показало, що учні 3 класів початкової школи знайомі лише з найбільш поширеними синонімами, їх кількість у лексиці обмежена. Певні труднощі у молодших школярів викликають завдання на рівні речень та тексту.

Аналіз програм і підручників з української мови для початкової школи показав, що синонімічній роботі приділяється певна увага. Разом з тим переважають завдання на самостійний добір синонімів, яких в активному словнику молодших школярів обмаль, бракує вправ на усвідомлення значеннєвих відтінків слів одного синонімічного ряду, особливостей емоційного забарвлення і сфері використання. У вчителів обмежена кількість додаткового дидактичного матеріалу для синонімічної роботи в 1-4 класах.

Результати експериментальних досліджень, спостереження за процесом навчання свідчать, що молодшим школярам доступні елементарні теоретичні відомості про сутність лексичної синонімії та роль синонімів у мовленні. Слід підкреслити, що засвоєння наукових відомостей треба розглядати лише як базу для практичної синонімічної роботи, вдосконалення мовлення молодших школярів.

Виходячи з лінгвістичної сутності синонімії та враховуючи вікові можливості молодших школярів у засвоєнні знань, доцільно визначити такі напрямки роботи над цим лексичним явищем у початковій школі: 1) формування елементарного поняття про значення слова; 2) практичне ознайомлення учнів зі словами, близькими за значенням, накопичення достатньої кількості мовних фактів; 3) формування на цій основі на уроках мови початкових понять про синоніми (із вживанням терміну в 3 кл.); 4) спостереження над використанням синонімів у текстах на уроках мови і читання, що дозволить здійснити міжпредметні зв'язки у проведенні лексичної роботи; 5) засвоєння школярами найбільш поширених синонімічних рядів; 6) використання синонімів у власному мовленні учнів.

Роботу над засвоєнням молодшими школярами синонімії слід проводити поетапно. На початковому етапі (1-2 кл.) необхідно більше уваги приділити практичним спостереженням. На наступних етапах (теоретичному і закріплюючому) школярі знайомляться з елементарними теоретичними відомостями про синоніми, активізується їх мовленнєва діяльність. Етапи роботи над явищем синонімії відзначаються не тільки основними завданнями, але й складністю лексики, яка пропонується для засвоєння, проведенням вправ різних типів, ступенем самостійності учнів.

Слід зазначити, що у роботі над синонімами необхідно звернути увагу учнів як на встановлення семантичної схожості, так і на з'ясування відмінностей у їх значенні або особливостей вживання. На початковому етапі важливо сформулювати загальне уявлення про наявність у мові близьких за значенням слів. Пізніше необхідно познайомити молодших школярів з функцією синонімів – найточніше називати предмети, явища, ознаки, дії, передавати почуття і ставлення до того, про що йдеться. Поступово під керівництвом вчителя учні усвідомлюють функціональну роль синонімів у мовленні і вчать самостійно їх уживати з метою увиразнення висловлювань.

Необхідно привернути увагу учнів до функції заміщення, завдяки якій заміна слова синонімом дає можливість уникнути невиправданих повторів – одного з найпоширеніших недоліків мовлення молодших школярів. Редагування текстів, підготовка до написання переказу чи твору (добір і записування синонімічних рядів) сприяють розвитку уміння використовувати синоніми як засіб зв'язку речень у тексті.

Аналіз текстів на уроках читання і мови – невичерпне джерело збагачення мовлення молодших школярів синонімами. Важливо, щоб вчитель вмів і систематично проводив різноманітну роботу цього напрямку: вибір з тексту близьких за значенням слів, тлумачення семантики слів за допомогою синонімів, аналіз відтінкових значень або емоційного забарвлення слів одного синонімічного ряду, обґрунтування автором доцільності вживання того чи іншого синоніма у тексті тощо.

Збагаченню мовлення учнів синонімічними засобами сприяє наявність методично обґрунтованої системи вправ і завдань. Під час її складання важливо реалізувати такі дидактичні вимоги, як безперервність впливу на процес навчання, врахування потенційних можливостей учнів, зростаюча складність завдань, їх повторюваність.

Із різноманітних параметрів, що існують у класифікації лексичних вправ, найбільш суттєвими, на наш погляд, є наступні: 1) мета, на досягнення якої вони спрямовані; 2) ступінь самостійності молодших школярів під час їх виконання – спостереження готового мовного матеріалу, конструктивні завдання, вправи творчого характеру.

На основі аналізу поданого мовного матеріалу важливо вчити дітей знаходити близькі за значенням слова спочатку серед певної групи лексики, потім у реченні й тексті. Це сприятиме збагаченню синонімічного словника учнів. Поряд з традиційними завданнями необхідно пропонувати словниково-логічні, по можливості, в ігровій формі: «Знайди пару» (з'єднати стрілочками слова, близькі за значенням, що подаються у двох колонках); «Зайве слово» (до синонімічного ряду включаються конфліктні слова); «Скільки груп» (згрупувати подані слова з урахуванням значення).

Під керівництвом вчителя учні мають зрозуміти відмінність у значенні, емоційному забарвленні та вживанні слів одного синонімічного ряду. Цьому сприяють завдання розташувати синоніми за ступенем зростання чи зменшення вияву ознаки або дії (пропонуються синонімічні прикметники та дієслова). Також необхідно широко застосовувати завдання на вибір одного із поданих синонімів на матеріалі словосполучень, речень. Важливо знаходити у синонімічному ряду слова, що мають вказаний відтінок значення, емоційне забарвлення або певну сферу вживання.

Кінцевою метою є вправи на використання синонімів у власному мовленні: доповнення речень чи текстів синонімами (можна подати слова для довідки); редагування тексту з метою усунення тавтології (невиправданий повтор слів); самостійне складання текстів із використанням підібраних разом синонімічних рядів (за малюнком, за опорними словами, на вказану тему тощо).

Слід відзначити керівну роль вчителя на початкових етапах ознайомлення молодших школярів з синонімічними мовними засобами та їх функцією у мовленні. Самостійність учнів у аналізі запропонованого матеріалу та виконанні вправ різних типів зростає поступово. Активізує синонімічну роботу використання ігрових завдань, наочності, цікавого дидактичного матеріалу.

Ефективність роботи підвищується, якщо вона проводиться на основі спеціально відібраного для засвоєння учнями 1-4 класів списку найбільш уживаних синонімічних рядів, з'ясування значеннєвих та стилістичних відтінків слів, що до них входить.

Робота над синонімами розвиває у школярів інтерес до опанування основної мовної одиниці – слова, сприяє розвитку відчуття мови, формуванню мовленнєвих і читацьких навичок. Ознайомлення учнів з синонімами виховує інтерес до вивчення рідної мови.

Література:

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посіб. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі: Навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
3. Пономарьова К. Робота над синонімами як засобом увиразнення мовлення //Поч. школа. – 1997. - № 6. – С. 15-18.
4. Попова Л.Б. Методика формування лексичних понять в учнів початкових класів: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – К., 1990. – 24 с.

*Тетяна Драчук,
Вінниця, Україна
студентка 2 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, ст. викл. Імбер В.І.*

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Становлення теорії дитячої ігрової діяльності пройшло довгий і складний шлях розвитку.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства першочерговим завданням школи є виховання всебічно розвиненої людини. Важливою складовою частиною цього завдання є боротьба за високу якість знань і вмінь, формування в них навичок самостійної розумової праці, виховання творчої особистості. Роль початкової школи в розв'язанні цього завдання вирішальна.

Розглянувши монографії, статті журналів «Початкова школа», «Начальная школа», можна сказати, що використання дидактичних ігор у практиці сучасної початкової школи відіграє важливе значення.

Питання включення елементів гри в навчальний процес цікавить кожного, але по-різному. Одні вчителі вважають, що проведення занять з елементами гри є недоцільними, оскільки вони не дають певною мірою розв'язати основні освітні завдання; інші, навпаки, схвально ставляться до проведення занять з елементами гри, запевняють, що зростає активізація пізнавальної діяльності учнів. Гра – це серйозна справа, але водночас радісна, цікава. За словами А.С.Макаренка, хороша гра має бути схожа на хорошу роботу [2].

П.Копосов зазначає, що увага звертається на неоднозначне і не просте вирішення питання впровадження ігрової методики у навчальний процес. На думку автора, досконало розроблена ігрова методика може відігравати роль «двигуна» пізнавального процесу, але досконалість «ходової частини» забезпечує рівень ефективності методики того чи іншого предмета. Гра не може компенсувати недосконалість застосування методики навчального предмета. Загальноновизнано, що поряд із специфічно предметними знаннями, уміннями і навичками необхідно формувати в учнів загальнонавчальні навички: самостійності, самоконтролю, аналізу, синтезу, узагальнення тощо. Гра є лише формою і не може компенсувати змістової кризи пізнавального процесу – не навчання пристосовується до гри, а гра – до навчання, в структурі якого потрібно передбачити і проблемність, і рівень самостійності, і елементи самоконтролю тощо. Навчальна гра несе в собі значний потенціал активізації навчально-пізнавальної діяльності, необхідно лише як в теорії, так і на практиці глибше розкрити саме механізм

взаємодії навчального та ігрового компонентів пізнавального процесу [2].

У початковій школі є досвід використання ігор на етапі повторення та закріплення вивченого матеріалу і вкрай рідко застосовуються ігри для отримання нових знань.

На цьому етапі можна застосувати гру "Складемо поїзд": Дидактична мета: ознайомити дітей з прийомом освіти чисел шляхом додавання одиниці до попереднього числа і віднімання одиниці з наступного числа. Зміст гри: учитель викликає до дошки по черзі учнів. Кожен з них виконує роль вагона, називає свій номер. Наприклад, перший викликаний учень говорить: "Я перший вагон". Другий учень, виконуючи роль другого вагону, чіпляється до першого вагона (кладає руку на плече учня, що стояв попереду). Називає свій порядковий номер, інші становлять приклад: "Один та один, вийде два". Потім чіпляється третій вагон, і всі діти по сигналу становлять приклад на складання: "Два та один - це три". Потім вагони (учні) відчіплюються по одному, а клас становить приклади види: "Три без одного – це два. Два без одного – це один. На основі використання гри "Складемо поїзд" учням пропонують вважати число вагонів зліва направо і справа наліво і підводять їх до висновку: вважати числа можна в одному напрямку, але при цьому важливо не пропустити жодного предмета і не злічити його двічі [1].

"Математична естафета"

Дидактична мета: ознайомлення з утворенням чисел з десятка і одиниць. Засоби навчання: 10 кіл і 10 трикутників з доданих до підручника математики для підготовчого класу.

Зміст гри: учитель ділить клас на 3 команди по рядах і проводить гру-змагання. Перший учень з першої команди ілюструє число за допомогою кіл і трикутників, другий з цієї ж команди називає цифрою позначене число, третій – його склад, четвертий показує число на картках.

Аналогічні вправи виконують з другої і третьої команд. Переможе та команда, яка не допустить жодної помилки або допустить менше їх число. При вивченні нумерації чисел у межах 100 завдання полягає в тому, щоб навчити рахувати і записувати числа [3].

"Веселий рахунок" або "Боротьба за цифру".

Дидактична мета: закріплення порядку проходження чисел. Засоби навчання: два великих аркуша паперу, на яких написані різним кольором цифри великого розміру. Зміст гри: перед кожною таблицею стає один з учнів. Учитель пропонує голосно назвати числа по порядку від 1 до 24 і від 52 до 75, одночасно показуючи кожне з них на таблиці. Той, хто швидше назве числа, вважається переможцем. Через кожную таблицю проходить кілька пар.

Приклад таблиці:

14	8	12	4
10	23	1	15
3	17	21	7
19	6	9	11
24	2	16	22
13	20	5	18

65	59	63	55
61	74	52	66
54	68	72	58
70	57	60	62
75	53	67	73
64	71	56	69

За допомогою цих ігор в процесі навчання були не тільки закріплені знання учнів, а й активізовано увагу учнів. За допомогою гри "Веселий рахунок" розвивалося також і зорове сприйняття дітей. [3].

Систематичне проведення дидактичних ігор на різних етапах вивчення різного за характером математичного матеріалу є ефективним засобом активізації навчальної діяльності школярів, позитивно впливає на підвищення якості знань, умінь і навичок учнів, розвиток розумової діяльності. Тобто дидактичні ігри заслуговують право доповнити традиційні форми навчання і виховання школярів.

Література:

1. Микитинська М.І., Мацько Н.Д. Математичні ігри в 1-4 класах. – Київ, 1989.
2. Місце початкової гри у методичній системі сучасної дидактики //Рідна школа. – 2000. – № 1.
3. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі //Початкова школа. – 1997. - № 9. – С. 18.

Розділ 5. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Валентина Литовченко,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім.М.Коцюбинського
канд. філол. наук, професор*

ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИМОГИ ДО МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

Згідно з Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», концепцією мовної освіти в Україні на відміну від усталеної практики головна увага в навчанні мови має бути приділена всебічному мовленнєвому розвитку учнів. Тому основна мета навчання рідної мови в школі повинна полягати в формуванні особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції, мовленнєвої культури.

Один з найвпливовіших факторів формування мовленнєвої культури дітей – зразкове мовлення вчителя. Саме тому оновлена національна школа висуває до нього особливі вимоги.

Автентичне визначення перспектив освіти й виховання в Україні немислиме без врахування кращого вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду.

З часу виникнення педагогіки як науки вимоги до вчительського мовлення неодноразово перебували в центрі уваги дослідників. Необхідною умовою реалізації завдань активізації дитячого мислення й мовлення, підтримки уваги, засвоєння учнями зразків дій є, на думку Я.Коменського, досконале вчительське мовлення. Видатний педагог писав: «Нехай учитель змушує дітей наслідувати те, що він говорить, нехай він звертає увагу на те, як вони наслідують, і нехай того, хто помиляється, він відразу виправляє» [1, 126].

Глибоко усвідомлював роль вчительського мовлення в навчально-виховному процесі і К.Ушинський. Знання, на думку видатного вченого, треба доводити до свідомості учня, а для цього необхідне живе мовлення вчителя, його вміння захопити, зацікавити, змусити розмірковувати; його ерудиція, вміння вчасно посилатися на яскравий переконливий факт, скористатися прислів'ям, приказкою, іноді вдалим жартом, а там, де потрібно, показати, як досліджуване мовне явище застосовується на практиці, навести приклади [12]. Видатний педагог спробував визначити основні якості вчительського мовлення, які узагальнено можна подати так: доступність, варіативність, ясність, простота, точність, логічність, емоційність.

Про якості вчительського мовлення свого часу говорив і Л.Толстой. Він справедливо відзначав: «Чим легше вчителю вчити, тим важче учням учитися. Чим важче вчителю, тим легше учням» [11, 341]. Письменник, педагог, гуманіст відзначав, що вчителю необхідно суворо і вимогливо підходити до відбору лексичних засобів для повідомлення чи пояснення на уроці, уникати «незрозумілих слів... знаходити слова простіші і доступніші» [11, 340].

Наполегливо рекомендував, особливо молодим учителям, самовдосконалюватись у вмінні володіти усним словом А.Макаренко. Він пропонував проводити етюдні роботи з метою оволодіння словесною майстерністю, культурою поведінки та спілкування з аудиторією. Адже без цих знань і вмінь «жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, тому що ... він не може розмовляти з дитиною, не знає, в яких випадках як треба говорити» [2, 152].

У пошуку шляхів удосконалення професійної майстерності вчителя, зокрема формування високої культури його мовлення, велика роль належить В.Сухомлинському.

Він пройшов шлях від учителя української мови й літератури, директора середньої школи до видатного вченого, який створив експериментальну школу-лабораторію у Павлиші, показав, як треба навчати й виховувати, збагачуватися знаннями, набувати

педагогічного досвіду.

Однією з найгостріших і найжиттєвіших видатний педагог вважав проблему виховання дітей засобами слова. «Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця» [7, 321]. А такого виховуючого спілкування неможливо досягти, якщо учитель не володіє словом майстерно, так, як «володіє інструментом музикант, різцем – скульптор». Слово – найсильніша зброя в руках вдумливого педагога, а інколи – і єдиний засіб впливу на учнів. Проте слово стає рушійною силою лише тоді, коли учитель уміло ним користується у спілкуванні з учнями. Дитина легко піддається виховним впливам, коли вслухається в кожне слово вихователя. Тому так важливо, щоб поруч з дітьми був вихователь – яскрава особистість, яка б могла захопити дітей своїм емоційним словом, мудрістю, людяністю. «Пам'ятайте, що з тієї миті, як у юній душі пробуджується перше наслідування вас, бажання бути схожим на вас, кожне ваше слово набуває для вашого вихованця особливої ваги, кожна ваша думка стає думкою і переконанням вашого вихованця» [3, 591]. Отже, вчителю самому слід майстерно володіти словом, глибоко його відчувати. Слово справить виховний вплив лише тоді, коли буде підкріплюватися особистим прикладом учителя. У слові вчитель виявляє себе, свою культуру, моральність, ставлення до вихованця.

Незаперечним є той факт, що В.Сухомлинський відводив слову одну з найголовніших ролей у всьому навчально-виховному процесі в школі, а тому наголошував на визначальній ролі вчителя, його педагогічної майстерності та мовлення як у процесі навчання, так і у вихованні учнів.

Видатний педагог писав: «Школа стає справжнім осередком культури лише тоді, коли в ній панують 4 культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова» [6, 201]. Для того, щоб слово заграло всіма барвами і розкрило все багатство думок і почуттів людини, необхідно проникати у таємниці усного мовлення, пізнавати його закони. Як відомо, одним з найефективніших засобів розвитку усного мовлення є гарний зразок. Це класичні й сучасні художні твори, а передусім – мовлення вчителя, який має навчити, показати, як практично треба діяти, як від слова до слова складається мова.

Дитина завжди бере приклад з учителя. Це був один з головних принципів В.Сухомлинського. А отже, засвоєння норм української літературної мови, застосування функціональних можливостей мови відбувається у школярів під впливом вчителя, адже для дітей, особливо молодшого шкільного віку, критерієм істини в багатьох випадках є слово педагога.

У педагогічній спадщині В.Сухомлинського знаходимо цікаві й актуальні думки про роль слова вчителя у процесі навчання та виховання підростаючого покоління, а також ряд вимог до мовлення вчителя, сформульованих на основі багатого власного педагогічного досвіду. Розглянемо їх більш детально.

Передусім Василь Олександрович вважав, що слово вчителя має бути невимушеним, задушевним, лагідним, воно «завжди мусить бути правдивим і доброзичливим» [3, 636]. Хочемо особливо наголосити, що ефективність слова вчителя найбільше залежить від його чесності. Адже учні дуже тонко відчують правдивість слова, чутливо відгукуються на нього, але ще тонше вони відчують неправдиве, лицемірне слово.

Своєю розмовою з учнем педагог спонукає до самовдосконалення, самовиховання. Тому просто неприпустимими, на думку В.Сухомлинського, є слова, що принижують гідність дитини, змушують її повірити у власну безпорадність та нікчемність. Моральну оцінку поведінці учнів бажано давати «не спеціально дібраним, «крутим» слівцем, а насамперед емоційним відтінком звичайних слів» [7, 322]. Адже слово має сотні відтінків, і мудрий, вдумливий педагог завжди знає, який з них підібрати до серця тієї чи іншої дитини. Василь Олександрович з жalem говорив, що в наших школах дуже багато «вихователів», які володіють лише однією нотою емоційної гами – обуренням. Такі учителі, на думку вченого, гідні тільки глибокого жалю, адже «їхній виховний вплив на учнів дорівнює нулю» [там же].

У творчій спадщині педагога знаходимо також зауваження про те, що, вмів користуючись словом як інструментом формування особистості учня, не слід допускати «словесного

перевантаження». Одного разу Василь Олександрович звернув увагу на те, що діти одного класу дуже стомлюються, йдуть з уроку просто змучені. Аналіз допоміг виявити причину, що була прихована в хаотичному, логічно непослідовному мовленні вчителя. Саме його невміння створити яскравий словесний образ знижувало ефективність розумової праці учнів на уроці. Тому педагог-новатор так часто наголошував на необхідності повсякчас пам'ятати про відчуття міри: «Дітям не треба багато говорити, не треба начиняти їх розповідями, слово – не забава, а словесне перенасичення – одне з найшкідливіших перенасичень. Дитині треба не тільки слухати слово вихователя, а й мовчати; в ці хвилини вона думає, осмислює почуте» [6, 34]. Учителеві дуже важливо знати міру в розповіданні. Не можна перетворювати дітей на пасивний об'єкт сприймання слів. Щоб осмислити кожний яскравий образ – наочний чи словесний, потрібно багато часу й нервових сил. Уміння дати дитині подумати – одна з найтонших якостей педагога, яку повинен сформувати в собі кожен виховник.

Застерігав Василь Олександрович учителів також від марнослів'я, підміни величного й благородного слова тріскотнею, крикливою фразою, що в кінцевому результаті неминуче калічать дитячі душі, формують аморальні якості. У праці «Як виховати справжню людину» читаємо: «У школі не повинно бути пустослів'я і пустодзвонства. Бережіть слова! – хочеться порадити вихователям. Будьте дуже обережними і обачними, спонукаючи дітей висловлювати свою думку. Не вкладайте в уста дитини слова, змісту яких вона ще не може осягнути! Не допускайте, щоб високі, святі слова перетворювалися в розмінну монету» [10, 332]. В.Сухомлинський наголошував, що кожен учитель повинен прагнути до того, щоб його вихованці глибоко відчували й розуміли зміст кожного вжитого слова, уміли пов'язувати, узгоджувати слова так, як того вимагають мовні норми.

Марнослів'я вихователя приховує у собі страшні наслідки. Воно призводить до того, що в учнів формується неухвалне, байдуже ставлення до слова. Діти вчать кидати слова на вітер, говорити «просто так», задля красивого слівця.

До виникнення у дітей байдужості, несприйнятливості до слова призводить також убоге, невиразне, безбарвне мовлення вчителів. Якщо хоч у однієї дитини в класі згас погляд – це уже причина для хвилювання. Тому Василь Олександрович радив: «Бійтеся байдужості, бійтеся згаслого погляду дитини! Навчіть її активно, пристрасно ставитись до слова!» [9, 454]. А для цього, передусім, сам учитель повинен висловлюватися стисло, але змістовно, оригінально, образно.

Василь Олександрович вважав, що потенціал зацікавлення рідною мовою, словом закладений у самій природі мови. Але необхідно по-справжньому розкрити її красу. Зробити це може тільки вчитель, який сам щиро любить рідну мову, закоханий у її самобутність і багатство, досконало нею володіє. Він повинен вибирати із скарбниці мови саме ті слова, які відкривають шлях до дитячого серця, вчити мові так, щоб у школярів ніколи не зникало бажання пізнати щось нове, бажання спілкуватися українською мовою, а вогник любові та зачарування рідним словом ніколи не згасав. У статті «Слово рідної мови» В.Сухомлинський наголошував, що найважливішим завданням учителя у навчанні мови є прищеплення любові до рідної мови, щоб слово рідної мови жило в душі кожної молодої людини, говорило їй про віковічні багатства народу, красу рідної землі, про народні ідеали та прагнення [8].

Щоб досягти високого рівня розвитку мовленнєвої компетенції й культури учнів, слід насамперед домогтися того, щоб у школі панувала загальна атмосфера високої мовленнєвої культури. Адже за вироблення у школярів навичок правильної мовленнєвої поведінки відповідають не тільки вчитель початкових класів і вчитель-мовник, а весь педагогічний колектив. Саме тому Василь Олександрович не раз наголошував, що за стан мовленнєвої культури учнів відповідають усі вчителі.

В.Сухомлинський підкреслював, що «кожний учитель незалежно від того, який предмет він викладає, повинен бути словесником» [4, 78], володіти високою мовленнєвою культурою. Адже культура мовлення вчителя має вирішальне значення у досягненні ефективності розумової праці, сприяє раціональному використанню часу, бо найбільше часу на уроці використовується на незліченні повторення, потреба в яких виникає тоді, коли

виучуваний предмет, явище чи поняття не знаходять у мовленні вчителя «яскравої, доступної розумінню дитини словесної оболонки» [5, 464]. Крім того (і це найголовніше!), засвоєння норм літературної мови відбувається у школярів під впливом учителя, його мовлення. Тому так важливо, на думку В.Сухомлинського, відточувати слово, оволодівати мистецтвом правильного користування ним.

Педагог був переконаний, що лише яскраве, виразне мовлення привертає увагу учнів, полегшує розуміння та запам'ятовування, водночас сприяє формуванню у школярів такого ж яскравого й виразного мовлення. Він радив учителям звертатися до багатющого фонду народної творчості, яку називав справжнім скарбом української мови. Василь Олександрович радив «вплітати» народні перлини – прислів'я, приказки, загадки, скоромовки – в живе розмовне мовлення, оскільки це допоможе дитині засвоїти мовленнєву культуру, яка формувалася українським народом упродовж століть.

В.Сухомлинський був переконаний, що кожен учитель наділений невичерпними можливостями реалізувати власний творчий потенціал через слово, що образне (художнє, поетичне) слово, слово-символ, соковитий народний вислів, виразне, влучне і завжди точне слово – ось професійний арсенал кожного вчителя. А тому робота над словом, глибоке проникнення в його сутність є надійним шляхом не тільки підвищення власного професіоналізму вчителя, а й формування і розвитку навичок правильної мовленнєвої поведінки учнів.

Кожен учитель повинен володіти здоровим, неупередженим відчуттям мови (без архаїзаторства, примітивізму, пуризму), постійно стежити за змінами, які відбуваються в нормах вимови, наголошування, слововживання у зв'язку з глибшим вивченням загальнонародної мови, тенденцією до взаємозбагачення національних мов, вирівнюванням діалектів.

Готуючись до будь-якого уроку (а не лише до заняття з української мови та читання), треба не лише продумувати його зміст, порядок викладу, пояснення матеріалу, але – й це надзвичайно важливо – мовне оформлення: як, якими словами передати дітям потрібну навчальну інформацію.

Таким чином, В.Сухомлинський приділяв велику увагу проблемі професіоналізму вчителя, підвищення його фахової майстерності, мовної освіти, мовленнєвої культури. Сам учений мав видатні художньо-словесні здібності, ставився до слова рідної мови з щирою любов'ю, глибокою пошаною і трепетом. Такого ж ставлення він вимагав і від колег. У Павлівській середній школі постійно велася боротьба за підвищення мовленнєвої культури і вчителів, і учнів. Особливо високі вимоги Василь Олександрович висував до вчителів початкових класів, оскільки саме молодший шкільний вік є найвідповідальнішим періодом виховання любові до рідного слова, а водночас і періодом формування практичних мовленнєвих умінь і навичок.

Отже, педагогічні ідеї та досвід В.Сухомлинського є безцінним надбанням суспільства, правильним орієнтиром у процесі розбудови національної освіти й виховання.

Література:

1. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. - М.: Педагогика, 1989.
2. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения //Пед. сочинения: В 8-и томах. - Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу //Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. школа, 1977. - Т. 1. - С. 403-637.
4. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа //Вибрані твори: В 5 т.- К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7-390.
5. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи /Вибрані твори: В 5 т.- К.: Рад. школа, 1977. - Т. 4. - С. 393-626.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям //Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7-279.
7. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні //Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 321-330.
8. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови //Українська мова і література в школі. – 1989. - № 1. – С. 3-8.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям //Вибрані твори: В 5 т.- К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 419-654.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину //Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. школа, 1977. - Т. 2. - С. 149-416.
11. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Изд-во Минпроса РСФСР, 1953.
12. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х томах. - Т. 2. - К.: Радянська школа, 1983.

*Раїса Загоруй,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім.М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Метою нашої статті є: розкрити особливості методики застосування навчальних технологій майбутніми учителями у процесі викладання математики у початковій школі.

Завдання:

1. проаналізувати стан досліджуваної проблеми у працях вітчизняних вчених;
2. охарактеризувати критерії готовності вчителя до використання технологій;
3. показати, як використовуються навчальні технології у досвіді учителів-практиків.

У державних документах (Закон України “Про освіту”, Державна програма “Вчитель”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) наголошується на особистісному розвитку і творчій самореалізації кожного громадянина, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя. Перед вищою педагогічною школою гостро постала проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів із високим рівнем професіоналізму, які відповідально і творчо ставилися б до результатів свого навчання і до майбутньої професійної діяльності, оскільки творчий вчитель є ключовою фігурою успішності освіти учнівської молоді.

На сучасному етапі професійне становлення педагога виступає предметом посиленої уваги науковців, зокрема досліджено: основи професійної підготовки майбутнього педагога (О.Абдулліна, І.Бех, І.Богданова, К.Дурай-Новакова, Н.Кузьміна, А.Линенко, Г.Нагорна), процес формування творчої особистості вчителя в умовах вищої школи (Є.Барбіна, І.Зязюн, Н.Кічук, З.Курлянд, В.Сластьонін), психолого-педагогічні аспекти використання технологій навчання у підготовці нової генерації учителів (Т.Алексєнко, І.Богданова, О.Євдокимова, М.Жалдак, Н.Клокар, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Пехота, І.Смолук, О.Шпак).

Аналіз та систематизація результатів проведення психолого-педагогічних досліджень, у яких опосередковано вивчалися певні аспекти підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі, проведений О.В.Мірошніченко, дозволив констатувати, що необхідність удосконалення процесу підготовки студентів до окресленого аспекту педагогічної діяльності впливає з вимог, які ставляться до університетської освіти у становленні фахівця. Дослідницьким шляхом доведено і соціально-педагогічну потребу більш продуктивної підготовки саме майбутніх учителів початкових класів до успішного вирішення завдань, що постають перед ними у процесі навчання і виховання молодших школярів.

Під технологією вчені розуміють: науку про майстерність, способи взаємодії людини, знарядь і предметів праці (М.Кларін, Е.Машбіц, Н.Тализіна); сукупність і послідовність методів та процесів перетворення початкових матеріалів, що дозволяють одержати продукцію із заданими параметрами (навчально-пізнавальною діяльністю) (С.Сисоєва, Т.Льїна, Н.Руденко, В.Сластьонін).

Технологія навчання – це послідовність педагогічних процедур, операцій і прийомів, що складають у сукупності цілісну дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до гарантованого досягнення мети навчання і сприяє цілісному розвитку особистості того, хто навчається. А тому *дидактична технологія*, на наш погляд, це послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на вирішення дидактичних завдань; планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу.

Ключові завдання саме початкового навчання молодших школярів відображені в Державному стандарті початкового навчання, й розгорнуто висвітлені у працях таких сучасних науковців, як Н.Бібік, М.Вашуленко, Т.Довга, Н.Коваль, Л.Кочіна, О.Савченко. Йдеться про

виключну роль початкової ланки, по-перше у загальному й різнобічному розвитку дитини, а, по-друге, – повноцінному оволодінні всіма компонентами навчальної діяльності.

На думку О.В.Мірошниченко, процес упровадження дидактичних технологій у початковій школі слід розуміти як усвідомлення майбутнім учителем алгоритму виконання діяльності через взаємопов'язану систему дій, що полягає в аналізі цілей, можливостей і виборі форм, методів та засобів навчання, які забезпечують досягнення високої ефективності в цій діяльності.

Підготовку вчителя початкової школи до впровадження дидактичних технологій у школі першого ступеня ми розглядаємо як багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками, та на якісний рівень готовності вчителя початкових класів до проектування дидактичних технологій [4, 6].

Аналізуючи праці провідних науковців із означеної проблеми, О.В.Мірошниченко дійшла висновку, що підготовка майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій у початковій школі має певну структуру, в якій можна виокремити чотири компоненти (мотиваційний, змістовий, операційний, особистісний).

Психологи здебільшого єдині у визначенні мотиваційного компонента системостворювального при підготовці майбутнього вчителя, що включає систему мотивів, які виражають усвідомлений потяг до діяльності (С.Рубінштейн), зокрема й до навчальної, сукупність усіх психічних моментів, якими визначається поведінка людини в цілому (П.Якобсон, Н.Абульханова-Славська, Л.Коган та ін.).

Мотиваційний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи до впровадження дидактичних технологій відображає наявність професійних мотивів та інтересів в оволодінні професією учителя, та усвідомлення значущості цих орієнтацій. Він проявляється в упевненості в собі як учителеві, забезпечує задоволеність діяльністю, передбачає наявність мотивації на досягнення успіху. Отже, мотиваційний компонент процесу, що досліджується, полягає в усвідомленні майбутнім фахівцем педагогічних цінностей, у стимулюванні в нього інтересу до оволодіння різними технологіями навчання, потребі їх упровадження.

Змістовий компонент підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій полягає в ознайомленні майбутніх фахівців із сутністю педагогічної технології, зокрема дидактичними технологіями.

Цей компонент розкриває сутність знань, які необхідні вчителю, про дидактичні технології взагалі та про особливості їх впровадження.

Операційний компонент підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій репрезентує комплекс умінь і навичок особистості щодо впровадження технологій навчання. Підставою для змістової характеристики цього компонента є теорія діяльності (А.Дмітрієв, Н.Менчинська), теорія поетапного формування знань, умінь, навичок (П.Гальперін, Н.Тализіна, Д.Ельконін), дослідження структури педагогічної діяльності (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, О.Щербаков).

Ступінь підготовки до впровадження дидактичних технологій характеризується не тільки обсягом знань, але й рівнем сформованості відповідних умінь. Інтерпретація технологій навчання на творчому рівні неможлива без розвиненого вміння адекватно оцінювати свої особистісні і професійно-значущі якості, педагогічні цінності, сильні і слабкі боки своєї особистості. Тому особистісний компонент є найважливішим структурним компонентом готовності студентів до впровадження дидактичних технологій. Самопізнання, на думку Є.Бондаревської і В.Кульневича, це пізнання себе і своєї суті. Виконуючи самопізнавальну функцію, особистісний компонент забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексії, формує особистісну позицію.

О.В.Мірошниченко розробила модель підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій, яка охоплює такі етапи: мотиваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, результативно-коригувальний.

На першому – мотиваційно-когнітивному етапі підготовки майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій реалізовувалася така педагогічна умова, як усвідомлення студентами на рівні позитивного впливу технологічного підходу в удосконаленні природничо-математичного початкового навчання учнів. На цьому етапі формували в майбутніх учителів активне ставлення до впровадження дидактичних технологій у початковій школі.

Другий – операційно-діяльнісний етап підготовки майбутнього вчителя передбачав оптимізацію процесу формування у студентів професійної компетенції, системний вплив на вдосконалення фахових знань, умінь і навичок з природничо-математичних дисциплін та збагачення їхнього досвіду щодо досвіду технологічного підходу до навчання молодших школярів.

Третій – результативно-коригувальний передбачав реалізацію такої педагогічної умови, як “стимулювання суб’єкт – суб’єктної взаємодії у підсистемах “викладач – студент”, “студент – студент”, “студент – учень”. На цьому етапі студентам пропонувалися практико-орієнтовні завдання, спрямовані на алгоритмізацію процесу впровадження дидактичних технологій, навчання та вдосконалення вмінь і навичок проектної діяльності студентів.

О.В.Мірошниченко розробила критерії готовності студентів до означеної сфери професійної діяльності, які включають такі компоненти:

1. професійна спрямованість із показниками: усвідомлення значущості педагогічної діяльності; професійна мотивованість упровадження дидактичних технологій; інтерес до означеного аспекту педагогічної діяльності.
2. інформаційний із показниками: психолого-педагогічні та методичні знання, досвід у галузі технології навчання і педагогічного проектування; обізнаність у концептуальних і процесуальних основах пропонованої технології; спрямованість до науково-методичного аналізу порівняльної ефективності технологій-навчання.
3. технологічний із показниками: вміння аналізувати педагогічну ситуацію, виділяти суперечності, формулювати проблему і прогнозувати шляхи її рішення; уміння визначати цілі, завдання і зміст майбутньої діяльності; вміння здійснювати вибір оптимального поєднання форм, методів, прийомів і засобів відповідно до мети, умов педагогічної діяльності.
4. оцінний критерій із показниками: схильність до аналітичної діяльності; спроможність інтерпретувати авторську позицію; здатність до саморозвитку.

Було виокремлено три рівні готовності майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій: високий, середній та низький.

Як засвідчують результати досліджень вітчизняних психологів, дидактиків-методистів, учителів-практиків та власний досвід роботи у ВНЗ найширше використовуються у викладанні математики у початковій школі такі технології: проблемного навчання, перспективно-випереджувального, укрупнення дидактичних одиниць, комп’ютерні та технологія розвивального навчання.

З огляду на те, що одним із критеріїв готовності майбутнього вчителя до впровадження навчальних технологій на уроках математики є інформаційний, то, на нашу думку, він має бути обізнаний із цілями використання певної технології, концептуальними положеннями та особливостями методики застосування.

Пропонуємо основні технології навчання, які майбутній учителя може використати на уроках математики. І відповідно у тексті будемо характеризувати у такому порядку:

- 1) цілі використання;
- 2) концептуальні положення;
- 3) особливості методики використання.

Проблемне навчання (Дж. Дьюї)

Цілі навчання: оволодіння знаннями, уміннями і навичками, засвоєння способів самостійної роботи, розвиток пізнавальних здібностей.

Концептуальні положення: засвоєння знань – процес некерований; засвоєння матеріалу – результат задоволення потреби в знаннях, учень – активний суб'єкт свого навчання; проблемність навчального матеріалу; зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею.

Особливості методики: використання проблемних методів, створення проблемних ситуацій на всіх етапах процесу навчання, відбір актуальних для учня завдань, особистісний підхід і майстерність учителя, стимулювання самостійної пізнавальної діяльності учня; систематизація; конкретизація абстрактного матеріалу; розробка системи навчальної діяльності учнів.

Перспективно-випереджувальне навчання з коментованим управлінням (С.Лисенкова)

Цілі навчання: засвоєння знань, умінь, навичок; орієнтир на стандарти; успішне навчання всіх учнів.

Концептуальні положення: успіх – основна умова розвитку учня; комфортність навчання; попередження помилок, а не робота над ними; диференціація (завдання для кожного); послідовність, системність змісту навчального матеріалу; індивідуалізація навчання.

Особливості методики: випереджувальне введення деяких складних питань програми (перспективна підготовка); коментоване управління, використання опорних схем, в першому класі навчання здійснюється без домашніх завдань; диференційоване опитування; наступність навчання.

Диференційоване навчання (М.Гузик, І.Закатова)

Цілі навчання: навчання учнів із урахуванням їх можливостей і здібностей; адаптація навчання до особливостей учнів різних груп.

Концептуальні положення: створення гомогенних класів (шкіл) за інтересами, здібностями, професійними намірами; допомога учням – відповідно до результатів навчання.

Особливості методики: диференціація завдань; вивчення теми через послідовність використання 5 типів уроків: урок-лекція, комбіноване семінарське заняття, урок узагальнення і систематизації знань, урок міжпредметного узагальнення матеріалу, урок-практикум.

Комп'ютерні (інформаційні) технології навчання

Цілі навчання: формування умінь роботи з інформацією, дослідницьких умінь, умінь приймати оптимальне рішення, цілісне інформаційне забезпечення.

Концептуальні положення: Оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи; підтримка психологічного комфорту; принцип адаптивності, управління.

Особливості методики: використання на всіх етапах процесу навчання; формалізована модель змісту, статистична, текстова, графічна, ілюстративна інформація; індивідуальна допомога учневі.

Укрупнення дидактичних одиниць (П.Ерднієв)

Цілі навчання: забезпечення цілісності математичних знань, послідовності розділів і тем; створення синтезованих підручників.

Концептуальні положення: одночасне вивчення взаємопов'язаних дій, операцій, теорем; єдність процесів складання і розв'язування задач; забезпечення системності знань, єдності свідомого і підсвідомого компонентів мислення.

Особливості методики: вправа-тріада: початкова задача, обернена задача, узагальнення; основні етапи роботи над вправою: створення математичної вправи, виконання вправи, перевірка відповіді (контроль), перехід до спорідненої, більш складної вправи.

Технологія розвивального навчання (Д.Ельконіна-В.Давидова)

Цілі навчання: формування теоретичного мислення; формування не тільки ЗУН, але й способів розумових дій (СРД); відтворення в учінні логіки наукового пізнання.

Концептуальні положення: Розвивальне навчання побудоване в логіці тематичного мислення (провідна роль належить теоретичним та змістовим узагальненням, дедукція, змістова рефлексія; в основі системи теоретичних знань – змістові узагальнення.

Особливості методики: проблемний виклад знань; метод навчальних задач; моделювання способу розв'язання задач; опора на пізнавальну мотивацію діяльності; спрямованість навчальної діяльності на вивчення внутрішніх взаємозв'язків.

Одним із важливих критеріїв готовності майбутнього вчителя до використання технологій є інформаційний. Проілюструємо конкретну реалізацію основних показників його на прикладі досвіду роботи вчителя Верхогляд Галини (Горлівська ЗОШ № 7 Донецької обл.).

На думку педагога, на сьогодні досить актуальною проблемою початкового навчання є проблема вибору методів і технологій, які б максимально сприяли соціалізації та всебічного розвитку учнів.

З огляду на це найефективнішими на сьогодні є інтерактивні технології. У практиці своєї роботи, враховуючи особливості учнів початкових класів, вона віддає перевагу технологіям ситуативного моделювання (побудова навчального процесу за допомогою залучення учнів до гри), технологіям колективно-групового навчання (методи “Мікрофон”, “Мозковий штурм”, “Прес”) та кооперативного навчання (робота в парах, малих групах). Ці інтерактивні методи та прийоми використовуються у нестандартному уроці-сюрпризі з математики [1, 22].

Уроки з застосуванням елементів інтерактивних технологій захоплюють учнів, пробуджують у них інтерес і мотивацію, навчають самостійного мислення та дій, активізують пізнавальну діяльність, створюють атмосферу емоційного піднесення. Кожен такий урок є новою сходинкою до Країни Знань.

Вивчаючи тему “Закріплення обчислень виду $40 - 8$. Порівняння виразу і числа” Г.Верхогляд використовує такі інтерактивні форми і методи: “Мозковий штурм”, робота в групах, робота в парах, “Прес”, МФО (метод фокальних об’єктів), прийом інтриги.

Наприклад, як можна використати:

1) прийом інтриги

1. Мотивація навчальної діяльності учнів. Психологічний настрій.

От і все, дзвенить дзвінок.

В гості йде до нас урок.

Працюватимем старанно,

Щоб почути укінці,

Що у нашій другій класі

Діти просто молодці!

- На нас сьогодні чекає сюрприз. Виконавши перше завдання, ми витягнемо з “чарівної” скриньки одну з карток. Друге завдання – друга картка, і так далі. Наприкінці уроку... Та про це дізнаємося пізніше. (Прийом інтриги).

2) елемент мозкового штурму

2. Переключення на математику.

- Пригадайте, що ми робимо на уроках математики? (Елемент “Мозкового штурму”).

3. Ознайомлення з девізом.

Тож девіз тепер згадаймо

І урок наш починаймо.

А девіз нашого уроку:

Учитель. Міркуємо – ... Діти. Швидко!

Відповідаємо –... правильно!

Лічимо – ... точно!

Пишемо – ... гарно!

3) Метод фокальних об’єктів

1. Логічна вправа “Знайди зайве”: шпак, лелека, снігур, ластівка.

- Доведіть, що “зайвим” є саме снігур.

- Правильно, діти! Ми впоралися з першим завданням. Отже, можемо взяти одну картку з “чарівної” скриньки.

(Учень бере картку зі скриньки).

2. Гра “Допоможи снігуру долетіти до годівниці”. (На дошці зліва висить малюнок снігура, справа – годівнички, між ними таблиця:

1 5 2

3 8 7

2 1 1

Учням потрібно скласти числа, беручи по одному з кожної колонки так, щоб у сумі одержати 10). (Учень бере картку зі скриньки).

3. Самостійна робота.

- Важко взимку птахам, холодно, голодно. Але деякі птахи радіють зимі – у них в цей час з’являються пташенята. Розв’яжіть самостійно ланцюжок прикладів, і ви дізнаєтесь назву цього птаха.

$$12 + 10 + 5 + 3 - 20 + 1$$

Таблиця самоперевірки.

ДЯТЕЛ	– 10
ШИШКАР	– 11
ЛЕЛЕКА	– 12

Правильно, діти, ця незвичайна пташка – шишкар. Інші птахи дивуються шишкарю: “У такий мороз з’явилися пташенята! Вони живими залишаться?” Шишкар відповідає їм: “Ще й як будуть жити! Я їм ялинове насіннячко приношу, а мати гріє їх, наче пічечка. І тепло їм, і ситно, і від моєї пісеньки весело”.

- А як ви можете допомогти пташкам узимку?

(Учень бере картку зі скриньки).

4). Робота в парах

Розв’язування прикладів 34.

- Працюйте у парах. Це приклади не звичайні, а “чарівні”. Якщо ви їх розв’яжете правильно, то отримаєте слово.

Таблиця самоперевірки.

54 47 33 82 26 24 64 37
В Н І Е С Ч Ь К

- Що ж за слово ви отримали? Правильно, це слово *січень*.

- Поясніть назву місяця – січень.

-Введіть слово у прислів’я, користуючись схемою:

... – ... початок,... – середина.

Січень – року початок, зимі – середина.

(Учень бере картку зі скриньки).

5). Рефлексія.

1. Рефлексія. Оцінювання.

- Що вам найбільше сподобалося на уроці? Що запам’яталося?

- Хто з вас вважає, що працював на уроці дуже гарно?

- А хто думає, що працював не дуже гарно, але міг би краще?

2. Робота з картками.

- Що ж за сюрприз чекав на нас?

(Діти викладають з карток слово *МОЛОДЦІ*).

- Ви і справді молодці – впоралися з усіма завданнями, працювали дружно і старанно.

Збіг урок наш, як коротка мить.

Дуже швидко час біжить.

Та попереду в нас багато кроків,

Багато веселих, цікавих уроків...

4. Робота в групах. “Цікаві приклади”.

(На дошці – картки з прикладами. Під першою карткою малюнок дрохви, під другою – журавля, під третьою – лелеки).

23 + 22	43 – 40	14 + 26
+ 1	+ 10	+ 5
– 40	– 1	– 35
+ 10	– 10	– 1

Розв’язавши ланцюжки прикладів, учні одержують цікаві відомості з життя птахів.

- Найбільший птах в Україні – дрохва – важить близько 16 кг.

- Рідкісний птах журавель-красавка відкладає лише по 2 яйця.

- Протягом дня лелека приносить їжу своїм пташеняткам щонайменше 9 разів.

В и с н о в о к . Бережіть усіх птахів, діти! Кожен з них повинен жити! (Учень бере картку зі скриньки).

Висновки.

1. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми дослідження засвідчив, що психолого-педагогічні аспекти використання технологій навчання у підготовці майбутнього вчителя досліджували Т.Алексєєнко, І.Богданова, О.Євдокимова, М.Жалдак, Н.Клокар, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Пехота, І.Смолук, О.Шпак, О.Мірошніченко.
2. Основними критеріями готовності вчителя до застосування навчальних технологій у процесі викладання математики у початковій школі є професійна спрямованість, інформаційний, технологічний та оцінний.
3. Позитивний педагогічний досвід впровадження навчальних технологій показав, що учителі-практики перевагу надають технологіям ситуативного моделювання, колективно-групового навчання та кооперативного навчання.

Література:

1. Верхогляд Г. Нестандартний урок-сюрприз з математики у 2 класі з елементами інтерактивних технологій //Початкова школа. – 2011. - № 12. - С. 22-23.
2. Інтерактивні технології навчання у початкових класах /Автор-упор. І.Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 180 с.
3. Мінаєв Ю.П. Технологія розвитку критичного мислення при навчанні природничо-математичних дисциплін //Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип. 32. – Херсон, 2002. – С. 85-90.
4. Мірошніченко О.В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження дидактичних технологій у початковій школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2009. – 20 с.
5. Мірошніченко О.В. Про один із підходів вдосконалення підготовки майбутніх учителів до впровадження дидактичних технологій //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса, 2003. – Вип. 183. – С. 9-13.
6. Рафальська О. Інноваційна технологія ігрового навчання //Математика. – 2009. – січень (№ 3). – С. 1-5.

Олена Демченко,

Глухів, Україна,

*Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка*

канд. пед. наук, доцент

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

Успішне формування у майбутніх педагогів, вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів, готовності до організації виховної роботи базується на виробленні у них потреби в постійному професійному самовихованні та самоосвіті, вміння керувати особистим удосконаленням і вдосконаленням інших, розвивати свої розумові здібності, систематично поповнювати знання, використовувати новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Діалектика виховного процесу постійно ставить перед педагогом нові завдання, на які немає готових вичерпних відповідей у науково-методичній літературі. Окрім цього, швидко зростає обсяг знань із кожної наукової дисципліни, взаємопроникнення наук, старіння інформації. Ці тенденції зумовлюють той факт, що обсяг інформації, необхідної для засвоєння сучасним спеціалістом, стає практично безмежним.

У процесі вузівського навчання студент не може отримати систему знань, яка буде цілком достатньою для подальшої професійної діяльності протягом декількох десятиліть. Як зазначають дослідники [3, 9], в умовах динамізму знань навчити людину навіть у найліпшому університеті на все життя неможливо. Для того, щоб особистість не втратила конкурентноздатності, була функціонально дієздатною, необхідно виховувати в неї потребу в знаннях і розвивати вміння вчитися, вдосконалюватися протягом усього життя.

Проблема професійного й особистісного самовдосконалення, на думку вчених (С.Єлканова, Н.Кузьміної, О.Мороза, Н.Ничкало, В.Сластьоніна та ін.), є невід'ємною й органічною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя-вихователя. Дослідники розробляють різні аспекти означеного наукового напрямку: формування потреби в професійному самовихованні (І.Бех, І.Зязюн, С.Гончаренко, І.Прокопенко, Н.Тарасевич та ін.); сутність, структуру, механізми й засоби самовиховання студентської молоді (В.Бондар, О.Дубасенюк, А.Калініченко, В.Лозова, В.Семиченко, С.Сисоєва та ін.), педагогічне керівництво самовиховною діяльністю студентів (Р.Гаріф'янов, С.Кабанова, З.Сепчева та ін.) тощо.

Студіювання наукових джерел дає підставу зробити висновок про наявність декількох підходів до трактування терміну «професійне самовиховання»: як свідомої, самостійної діяльності людини, яка спрямована на вдосконалення власної особистості, формування позитивних якостей і подоланням недоліків; на більш повну самореалізацію у житті та професійній діяльності (А.Арет, О.Ковальов, О.Кочетов, Л.Рувінський та ін.); як соціально обумовленого процесу, який є результатом та умовою професійного виховання, особливою стороною виховного процесу; специфічною діяльністю, яка передбачає формування у людини потреби свідомого професійного саморозвитку (С.Єлканов, О.Кучерявий, Н.Нікітіна, І.Середа та ін.) тощо.

Підсумовуючи позиції вчених щодо поняття «професійне самовиховання», зазначимо, що це – свідомою діяльністю, форма вияву ініціативи, активності й самостійності студентів, яка обумовлена вимогами і специфікою педагогічної професії, рівнем повсякденної актуалізації потреб шкільної практики; спрямована на професійно-особистісний розвиток власної індивідуальності, самореалізацію в педагогічному процесі тощо.

Ефективність самовиховання й самоосвіти залежить від таких важливих складових, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, які мають охоплювати всі етапи діяльності майбутнього вихователя під час навчання у ВНЗ. Формування у студентів умінь і навичок правильно оцінювати результати своїх дій сприятиме підвищенню ефективності самовдосконалення, адекватна самооцінка стане однією з ознак їхньої професійної зрілості. Самоконтроль і самооцінка, як правило, є основними джерелами самокоригування власної діяльності.

Однак практика показує, що нинішнє покоління випускників допоки недостатньо підготовлене саме в аспекті професійно-педагогічного самовдосконалення. Тому серед завдань підготовки студентів до виховної роботи виділимо ті, що стосуються вироблення в них навичок професійного самовиховання: розвиток потреби систематичного самостійного поповнення знань і вдосконалення професійно-педагогічних та особистісних якостей; формування адекватної самооцінки; визначення шляхів професійної самокорекції, стратегії професійної самореалізації; вироблення вмінь і навичок самоконтролю, коригуючої діяльності, самозміни, самоорганізації; розвиток здатності до самостійних творчих дій тощо.

Формування вмінь і навичок професійного самовиховання розпочинається в ході освоєння студентами програмових дисциплін. Однак зазначимо, що навіть чітко організований навчальний процес не може повною мірою забезпечити розв'язання всіх завдань на шляху досягнення виховної компетентності, становлення творчої особистості майбутнього вчителя-вихователя. Дієвою складовою в цьому напрямі ми вбачаємо професійно спрямовану позааудиторну роботу, яка має ґрунтуватися на принципах добровільності, свободи вибору, врахуванні інтересів і здібностей майбутніх вихователів.

Позааудиторну діяльність студентів розглядають у виховному аспекті як засіб формування особистості, розвитку її творчого й культурно-морального потенціалу (Р.Абдулов, Л.Кондрашова, О.Медведева, Г.Троцько та ін.); у пізнавальному – як умову розвитку інтелекту, засвоєння професійних знань і вмінь (Л.Заремба, В.Кут'єв та ін.).

Професійний зміст позааудиторної роботи обумовлюється “спеціалізацією”, яка вимагає врахування специфіки факультету; а також “педагогізацією”, що передбачає дотримання вимог загальної професіограми вчителя-вихователя, надаючи всій системі навчально-виховної роботи у вищій школі педагогічної спрямованості [1].

У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види діяльності та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійне самовиховання майбутнього фахівця. Як зазначає О.Медведева [4], в структурі позааудиторної роботи важливе місце займають форми й засоби. Позааудиторна робота студентів з вироблення у них умінь і навичок самовдосконалення у контексті підготовки до виховної діяльності передбачає, насамперед, індивідуальні форми: роботу з науково-педагогічною літературою та фаховими журналами, підготовку виступів і написання статей до науково-практичних конференцій, розробку і реалізацію програм особистісного та професійного зростання, підготовку творчих звітів, ведення щоденників самоспостереження тощо. Індивідуальні форми мають бути комплексними, що потребує від студентів максимальної сконцентрованості знань, умінь і навичок із означеної діяльності, що значною мірою активізує їхню оцінно-творчу діяльність.

Розробляючи напрями організації позааудиторної роботи з формування в майбутніх вихователів потреби й умінь здійснювати професійне самовдосконалення, ми поділяємо думку Л.Петриченко [5], яка вважає, що система позааудиторної роботи має поєднувати такі компоненти, як позааудиторну навчально-дослідницьку та науково-дослідну роботу студентів, “суто” виховну позааудиторну роботу творчого характеру та студентське самоврядування.

Важливе значення у формуванні навичок професійного самовиховання, на наш погляд, належить науково-дослідницькій діяльності студентів у системі позааудиторної роботи, яку ми розглядаємо як один із шляхів подальшого формування виховної компетентності, гуманістичних цінностей, світоглядних знань і переконань. Це, насамперед, робота в таких напрямках: активізація системної участі студентів у наукових дослідженнях, стимулювання діяльності майбутніх педагогів у науковому процесі, виконаннями ними системи творчих завдань.

Ефективною формою вироблення навичок самоосвіти є участь студентів у *науково-практичних конференціях*, які доречно проводити за підсумками проходження різних видів педагогічної практики, що передбачені навчальним планом; за результатами виконання дипломних і магістерських досліджень. Важливим у ході підготовки творчих звітів, виступів, наукових публікацій є самостійне вивчення науково-методичної літератури з актуальних проблем виховання, дослідження передового досвіду роботи вчителів-вихователів, проведення й аналіз емпіричних досліджень, узагальнення студентами власного досвіду організації процесу виховання.

Комплексною формою позааудиторної роботи з професійного самовдосконалення студентів вважаємо *професійно спрямовані конкурси*, які забезпечують можливість кожному учасникові перевірити свої знання, вміння, педагогічні здібності, краще виявити особистісні якості, намітити й реалізувати шляхи самоосвіти та самовиховання. Організація довготривалих конкурсів сприяє формуванню професійно-ціннісних мотивів, інтересу до педагогічної професії, розвитку потреби й вміння систематичного професійного самовдосконалення.

У межах формувального експерименту [2] було започатковано довготривалий конкурс “Студент року: кращий за обраною спеціальністю”, проведення якого включало три етапи.

Перший тур (вересень-листопад), учасники – всі студенти факультету (крім першого курсу). *Напрями роботи*: визначення інтелектуального потенціалу, рейтингу успішності, сформованості психолого-педагогічних якостей, розвитку педагогічних здібностей кожного учасника; його соціального статусу в колективі, участі у громадському житті, креативного потенціалу академічної групи, рівня групового розвитку в процесі організації навчальної діяльності.

Другий тур (грудень-березень), учасники – кращі студенти, переможці попереднього туру. *Напрями роботи* – самооцінювання професійних якостей, формування „Я-концепції”, накреслення шляхів професійного зростання, підвищення рівня виховної компетенції. *Форми роботи*: проведення проміжних конкурсів – “Вдосконалюємо себе самі”, інтелектуальних конкурсів “Наука про людину – наука мудреців”, “Психолого-педагогічний марафон”), музичного конкурсу “З піснею в школу”.

Третій тур (квітень), учасники – фіналісти, переможці попереднього туру. *Напрями роботи*: узагальнення психолого-педагогічних знань, свідоме використання їх у творчих умовах, коригування ціннісних орієнтацій; поглиблення бажання працювати в школі чи дошкільному закладі, вдосконалювати виховний процес; продовження формування професійно-педагогічних якостей, творчих здібностей; визначення рівня готовності до організації виховної роботи (фінальний конкурс педагогічної майстерності “Вихователь, якого чекають діти...”).

На різних етапах проведення конкурсу доречним є використання системи творчих завдань, пов’язаних із виробленням професійного ідеалу, проектуванням і моделюванням стилю власної педагогічної діяльності, розвитком уміння здійснювати професійну й особистісну самооцінку на рефлексивній основі, розробляти програму самовдосконалення й реалізовувати її; формуванням необхідних професійно-педагогічних якостей, здібностей, здатності оцінювати проміжні й кінцеві результати тощо. Наведемо приклади самостійних творчих завдань, які є ефективними у процесі організації роботи з професійного самовиховання майбутніх вихователів.

Проективні портрети-асоціації (“Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому, сьогодні”, “Портрет ідеального вчителя-вихователя”, “Педагогічно-астрологічний прогноз”) полягають у створенні асоціативних образів ідеально вчителя, власного ідеалу в графічній чи вербальній формі. Метою їх використання є узагальнення позиції студентів щодо власного ідеалу вчителя-вихователя, який стане взірцем для професійного самозростання.

Професійно зорієнтовані вербально-оцінні завдання “Чи серце гаряче, чи лагідні руки”, “Моє педагогічне серце” передбачають розмірковування студентів над власною особистістю, рівнем педагогічної майстерності, наявним практичним досвідом, якістю сформованих професійних умінь і навичок, станом готовності до здійснення виховної діяльності тощо.

Концепція “Я – реальний”, Я – досконалий” передбачає усвідомлення студентами різниці між власною особистістю і спроектованим ідеалом. Виконання такого завдання відкриває майбутнім вихователям можливість професійного саморозвитку та формування професійно значущих якостей, здібностей, необхідних для організації виховної роботи. З цією метою вони повинні займатися самопостереженням, аналізувати свої якості, шукати в собі позитивні та негативні риси. Це сприятиме не лише виявленню сформованих або бажаних якостей учителя-вихователя, а й пошуку шляхів підвищення студентами свого особистісного та професійного рівня.

Важливе значення у процесі позааудиторної роботи має *проектування шляхів і методів професійного самовдосконалення*, розробка спеціальної програми. Маючи перед собою ідеал, студенти розробляють шляхи й способи його досягнення. Для реалізації уявного ідеалу доцільно створювати ситуацію власного успіху “Я – успішний педагог”, що передбачає формулювання студентами принципів власної професійної діяльності, проектування можливих варіантів поведінки в майбутньому, самопрогнозування та вироблення установки на самозміну.

Ефективним методом у процесі реалізації програми самовдосконалення є ведення майбутніми педагогами протягом усіх років навчання у ВНЗ щоденника самопостереження “Моя книга скарг і пропозицій”, в якому висвітлюється хід виконання програм індивідуального професійного становлення, фіксуються власні досягнення та недоліки, свої педагогічні “знахідки”, роздуми і висновки. Викладач розкриває значення ведення такого щоденника в особистісному та професійному зростанні студентів, пояснює, якою може бути його орієнтовна структура, показує зразки щоденників. Заохочується оригінальний авторський підхід, який розробляють найбільш творчі студенти. Це дозволяє майбутнім вихователям свідомо працювати над формуванням професійних умінь і навичок, ставить їх у позицію активного діяча, передбачає діалогічні форми взаємодії викладача і студента, засновані на принципах співпраці, співтворчості. У майбутніх фахівців формуються мотиви постійного самодіагностування, самоаналізу, потреба професійного зростання, пошуку.

Аналізуючи результати дослідно-експериментальної роботи з формування спрямованості майбутніх вихователів на професійне самовдосконалення [2], ми відзначили якісне покращення підготовленості студентів. Результати обстеження після формувального експерименту

підтвердили, що 25,8% студентів експериментальної групи і 20,6% контрольної усвідомлюють необхідність створення й реалізації програми професійного самовдосконалення, в той час як до експерименту таких студентів було лише 17,2% в експериментальній і 18,9% в контрольній групі. В учасників експерименту було виявлено сформованість стійкої потреби у систематичному поповненні знань про сутність, особливості виховної діяльності; високий рівень усвідомлення себе як особистості та майбутнього професіонала, своєї ролі й значення у реалізації соціального замовлення та покращення процесу виховання молодих поколінь. Самооцінка студентів стала більш адекватною та професійно зорієнтованою. Підвищилося бажання поглиблювати професійні знання щодо ефективної організації виховного процесу, формування потреби в постійному професійному самовдосконаленні. Відповідальне й зацікавлене ставлення студентів під час експериментальної роботи сприяло тому, що в них виробилася здатність об'єктивно й усебічно аналізувати власну особистість на рефлексивній основі.

В експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів, які не вбачають необхідності у самовдосконаленні (з 17,2% до формульованого експерименту і 6,9% після). Ці зміни є статистично значущими, оскільки $\chi^2=10,52$ більше за відповідне табличне значення. У контрольній групі кількість таких студентів майже не змінилася: 15,5% до експерименту і 13,8% після. Ці зміни не є статистично значущими, оскільки $\chi^2=0,34$ менше за відповідне граничне значення.

Підтвердженням цьому є творчі роботи студентів експериментальної групи. Так, Олександра О. оцінила себе наступним чином: *“Уважно поглянувши на себе ніби зі сторони, бачу в собі багато хорошого: я цілеспрямована, комунікабельна, люблю навчатися, допитлива, завжди відстоюю свою точку зору, мені подобається майбутня професія. Однак не хочу закривати очі на свої недоліки, які я прагну виправити: трохи лінива, трачу час на пусті розмови, часто відкладаю справи на потім, не завжди можу організувати інших людей, не зовсім упевнена перед учнями”*.

Як на шаховому полі розділила свої позитивні й негативні сторони Надія В. (рис 1).

<i>Відчуваю покликання до професії вчителя</i>	<i>Маю малий педагогічний досвід</i>	<i>Прагну до самовдосконалення</i>	<i>Не завжди виявляю активність у різних видах діяльності</i>
<i>Не завжди задоволена результатами своєї праці</i>	<i>Вірю в кожну дитину</i>	<i>Не завжди виконую поставлені завдання</i>	<i>Чітко уявляю свій професійний ідеал</i>
<i>Маю організаторські здібності</i>	<i>Не завжди стримую емоції</i>	<i>Старанна у навчанні</i>	<i>Невпевнена під час спілкування з дітьми</i>

Рис. 1. Творча робота “Світлі та темні сторони моєї особистості” Надії В.

Студентка Юлія К. свідомо визначила шляхи професійного зростання, розробила сім сходиночок до підкорення професійної вершини:

1. *“Досконале оволодіння словом.*
2. *Досягнення внутрішньої злагоди й гармонії.*
3. *Збереження своєї індивідуальності – ривнятись на кращих, залишатись самим собою.*
4. *Не залежати від випадкових обставин.*
5. *Рахувати перемоги, аналізувати поразки.*
6. *Бути творцем власної індивідуальності.*
7. *Жити кожною миттю, радіти спілкуванню з людьми”*.

Таким чином, важливе місце у процесі підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи займає позааудиторна робота, спрямована на формування у них потреби у професійному самовихованні, самореалізації, самотворенні на рефлексивній основі. Розвиток бажання постійного самопізнання, самоаналізу, розуміння необхідності самодіагностики і вироблення для цього необхідних умінь під час навчання у ВНЗ дозволяє студентам раціонально керувати власною пізнавальною діяльністю, постійно вдосконалювати професійний рівень.

Література:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Демченко О.П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 221 с.
3. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання //Освіта України. – 2003. – № 42-43. – С. 4-10.
4. Медведєва О.Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – Харків, 2006. – 20 с.
5. 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.

*Наталія Зорька,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, доцент*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА БАЗІ ДИСЦИПЛІН МОВНОГО ЦИКЛУ)

Модернізація освіти в Україні відбувається в напрямку збільшення уваги до підготовки спеціалістів, що здатні самостійно приймати правильні фахові рішення, вміти чітко сформулювати думку, налагодити конструктивний контакт із колегами тощо. Це передбачає сформованість як спеціальних фахових знань, так і відповідних особистісних якостей, що в сучасному освітньому просторі прийнято називати *компетентностями* або *компетенцією*. Н.М.Бібік констатує, що єдиної теоретичної основи для їх виділення поки що не існує [1, 48], проте розробка їх має на меті змінити характер навчання: від розрізнених знань та умінь з окремих дисциплін до інтегративних, «надпредметних» компетентностей, які створюють широке поле для самостійної творчої діяльності суб'єкта.

Протягом трьох останніх десятиліть у вітчизняній методиці навчання мови (української, російської, іноземних) активно опрацьовується проблема «дієвості знань», або формування мовної компетенції, яка охоплює не тільки знання теоретичних основ мовних дій, але, в рівній мірі, способів їх виконання, наявність практичного досвіду виконання аналогічних дій та елементів творчого підходу до спілкування або самовираження у різних ситуаціях [3, 81].

Зважаючи на світову практику вивчення мови – як іноземної, так і рідної, – вітчизняні психологи і методисти уважніше розглядають функціональну роль мови у самопізнанні та формуванні світогляду, шлях засвоєння мови як засобу комунікації. Так, С.І.Дорошенко пише: «Учень іде від елементарної ситуативної практики використання мови до цілеспрямованого використання його в різних умовах спілкування. Він починає свідомо сприймати мову як засіб взаєморозуміння, форму висловлення думок, засіб впливу на інших, як елемент відображення почуттів. У досягненні цього – одне із суттєвих завдань школи, а саме уроків рідної мови» [4, 11].

І.П.Гудзик, глибоко вивчаючи проблему компетентнісно орієнтованого навчання російської мови, особливо виділила *комунікативний комплекс* ключових компетентностей, що «передбачає уміння успішно здійснювати усне та писемне спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях, співробітничати в розв'язанні різних завдань» [2, 41]. Формування в учнів комунікативної компетенції є одним із головних положень нового Стандарту національної школи з мови. Таким чином, у викладанні мовних дисциплін назріла проблема своєрідного переобліку цінностей змісту навчального матеріалу, адже напрямок навчання зміщується від глибоких знань про мову на цілеспрямоване, доцільне і результативне використання мовних засобів у писемному та усному мовленні. Чи готові педагоги до реалізації нової вимоги?

Під час наших зустрічей із учителями початкової та середньої школи, що навчалися на курсах підвищення кваліфікації ВОПОПП в ході бесід, анкетування ми виявили, що саме комунікативна спрямованість навчання мови викликає найбільшу стурбованість вчителів. Причини цього ми вбачаємо у наступному:

–традиційна методика вивчення мов (української та російської) базується на глибоких лінгвістичних розвідках; ми маємо формувати уміння, спираючись на мовну теорію, а тому у свідомості вчителя систематичні знання завжди переважають над практичними вміннями спілкування (говоріння, вільне письмо);

– знання теорії легше і швидше перевіряються та оцінюються, ніж комунікативні уміння, для чого існує традиційна та відпрацьована методика (перевірка визначень термінів, правил, різні види лінгвістичного розбору, диктанти, тести тощо);

–вправи з розвитку мовлення потребують на уроці більше часу, а також здійснення індивідуального підходу, диференціації навчання, на що в учителя, який старанно виконує програму, як правило, не вистачає часу;

–слабка обізнаність вчителів із змістом та формами роботи з формування комунікативних умінь, страх зробити щось «не так», а звідси – очікування роз'яснень, методичних розробок, невміння побачити значні можливості традиційних прийомів та завдань для розвитку комунікативних навичок учнів.

Можливо, саме тому більшість вчителів формують комунікативну компетенцію своїх вихованців у найкращому випадку на рівні діалогів з використанням формул етикету та написання творів. Зазначимо, що виконання творів, враховуючи наявність «помічників» – від батьків до Інтернет-сайтів, – не завжди досягає навчальної та виховної мети, про що свідчить і низький рівень комунікативних умінь значної кількості наших студентів.

Педагогічною аксіомою стало твердження, що класовод є абсолютним зразком для своїх вихованців, саме тому він має досконало володіти комунікативним комплексом ключових компетентностей. Це потребує відповідних змін у традиційній підготовці майбутніх педагогів до навчальної роботи і педагогічно доцільного спілкування.

Дисципліни мовного циклу, що включені в навчальний план підготовки майбутніх вчителів початкових класів, мають великий потенціал у формуванні їхньої комунікативної компетенції. Так, основи свідомої правильності мовлення, нормативність (у т.ч. болюча проблема «суржика») вивчаються на заняттях з української та російської мов, основ культури мовлення; дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» надає можливість усвідомити необхідність дотримання правил фахового педагогічного мовлення, відпрацювати чистоту, чіткість формулювань, стильову контрольованість висловлювань; у курсі виразного читання формується інтонаційна виразність, що є важливою складовою комунікативно доцільного мовлення.

Відповідно до сучасних вимог, перед викладачами, що забезпечують викладання дисциплін філологічного циклу, постає ряд завдань. Розглянемо ті з них, які є реальними в умовах скорочення годин на аудиторну роботу.

1. Формуючи у студентів міцні оптимальні знання мовного матеріалу, що вивчається в початковій школі на уроках мови і читання, важливо *розглядати усі мовні явища під «методичним» кутом зору*: чому і в якому обсязі про це потрібно знати вчителів. Сучасні

прагматичні студенти, вивчаючи транскрипцію, види лінгвістичного аналізу, поняття з морфології та синтаксису, поглиблений літературознавчий аналіз твору тощо часто задаються питанням: «Нащо це нам потрібно? Адже в початковій школі такого не вчать!». Викладачі мають формувати переконаність студентів у відповідальності перед учнем за зміст навчання, адже хибно, зверхньо закладені елементи розуміння певних компетентностей у початковій школі стають завадою у подальшому навчанні дитини, породжуючи те, що прийнято називати «тупістю» у навчанні.

2. У змісті кожної теми варто виділити для опрацювання *комунікативний компонент*. До таких компонентів віднесемо:

а) варіанти оптимального (правильного, доступного, лаконічного, образного) пояснення явища чи поняття учням з урахуванням їхнього віку і досвіду; студенти часто вважають ледь не єдиним способом доступного пояснення матеріалу використання дидактичних казок; як правило, при аналізі текстів таких казок вони виявляються псевдодидактичними, оскільки «розмивають» зміст того, що вивчається, у безлічі зайвих деталей і нелогічних зв'язків;

б) ретельно підібраний дидактичний матеріал, який може бути використаний на уроках (слова, речення, діалоги, скороговки, вірші); на практичних заняттях такий матеріал має бути глибоко опрацьований.

3. Мовлення студентів на заняттях інтенсифікують *відповідні форми навчання*, перш за все інтерактивні, що надають можливості для вільного спілкування, керування міні-групою, партнерського спілкування, розширення фахового словникового запасу та варіантів використання доцільної інтонації. Це взаємоперевірка усної відповіді (у парах), виконання групових репродуктивних і творчих завдань з розподіленням обов'язків серед членів групи; самостійний підбір прикладів до явищ, що вивчаються, з доведенням правильності вибору; самостійно складені монологічні, діалогічні та групові виступи, у тому числі – з читання зразкових літературних творів; «вільне письмо» – складання коротких творчих робіт комунікативного характеру (наприклад, лист учню, батькам); усне малювання, що розвиває вміння лексично оформити уявний образ. Якщо зовсім не використовувати ці форми навчання саме на заняттях з мови, не варто очікувати, що у майбутньому випускники будуть активно впроваджувати їх у практику початкової школи.

4. Важливою складовою формування комунікативної компетентності є переконання студентів у соціальній важливості, фаховій доцільності мовленнєвого самовдосконалення, яке стосується як змістового, лексичного наповнення, правильності усного та писемного мовлення, так і зовнішнього, інтонаційного оформлення, яке має бути відповідним і керованим, культурним, а не спонтанно-брутальним чи монотонно-відстороненим. Зазначимо, що викоринити таке явище, як «учнівський монотон», наявне у значній частини студентів і сформоване ще за часів навчання в школі, неможливо без заборони використання відповідей-зчитувань з конспекту.

Викладачі кафедри надають зразки комунікативно доцільного мовлення, але часто за браком часу не встигають організувати відповідний зворотній зв'язок, і більшість студентів групи лише пасивно, мовчки (як і в школі) сприймають ці зразки. На педпрактиці, як правило, студенти копіюють стиль мовлення своїх вчителів, і лише одиниці користуються нашими розумними порадами, формуючи педагогічно доцільну комунікацію. Такі студенти після практики обов'язково сповіщають викладача про перемогу над собою, діляться враженнями про відчуття окриленості під час продуктивного спілкування з учнем чи вдалого проведення уроку; вони помічають, що контрольована мовленнєва поведінка поступово переходить у фазу автоматизації.

Розвиткові комунікативної компетенції сприяє і організація позааудиторної роботи в рамках вивчення курсу основ культури і техніки мовлення. Серед напрямків такої роботи наведемо такі:

– перегляд вистав Вінницького академічного лялькового театру та творчі зустрічі з його акторами, що демонструють студентам зразки мовлення; варто зазначити, що пряме

спілкування студентів з акторами потребує спеціальної підготовки: студенти, з цікавістю, але пасивно сприймають розповіді, при цьому не наважуються брати участь у діалозі;

– тісний зв'язок зі школою «АІСТ»: студентів мають змогу відвідати будь-які виховні заходи, вистави, під час яких спостерігають зразки толерантного, демократичного стилю спілкування учнів, батьків та вчителів українською та російською мовами, знайомляться із різними формами шкільної театральної роботи, методичними знахідками керівника шкільного театру Є.М.Амосової; ті студенти, що є постійними глядачами, починаючи з 2-го курсу, мають змогу побачити мовленнєвий та особистісний зріст учнів початкової школи протягом 2-3 років, набувають досвіду активного спілкування з дитячим колективом.

Ці напрямки як найбільш результативні стали постійною складовою у системі спільної навчально-виховної діяльності студентів і викладачів.

Можна стверджувати, що зміст філологічних дисциплін підказує можливості оптимізації формування умінь з професійного комунікативно доцільного мовлення студентів та їх підготовки до такої роботи з молодшими школярами. Проблему формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів можна поступово вирішувати за умови достатньої уваги і розуміння важливості цього завдання з боку викладачів та свідомої зацікавленості студентів у самовдосконаленні мовлення.

Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та сучасні перспективи (Бібліотека освітньої політики).– К.: «К.І.С.», 2004.
2. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах. – Черновцы, «Букрек», 2007.
3. Дидактика современной школы /Под ред. В.А.Онищука. – К: Рад. школа, 1987.
4. Методика викладання української мови /За ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992.

***Богдан Нестерович,**
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського,
канд. пед. наук, доцент*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Педагогічна практика майбутнього вчителя початкових класів є важливим етапом фахової підготовки до реалізації ним виховних функцій у взаємодії з учнями початкової школи. Вітчизняними дослідниками (І.Боднарук, М.Букач, Я.Болюбаш, А.Берега, О.Біда, О.Волошенко, О.Дубасенюк, Н.Казакова, І.Казанжи, Г.Кіт, О.Матвієнко та ін.) приділяється велика увага ролі педагогічної практики у фаховому становленні педагога.

Сучасний рівень організації всіх видів практики однозначно вимагає компетентнісного підходу. В контексті проблеми нашого дослідження, це означає таку організацію педагогічної практики, яка б спонукала майбутнього вчителя початкових класів трансформувати отримані знання й окремі уміння та навички в усталені способи педагогічної діяльності в аспекті конструювання виховного середовища задля найповнішого і найрезультативнішого розв'язання завдань музично-виховної роботи з дітьми. З нашого погляду, посилити компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів можливо за рахунок її змістового і формотворчого розширення. Вчитель початкової школи (незалежно від того, буде він викладати музику чи ні) повинен навчитись компетентно включати музичний матеріал в методику позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

Треба зазначити, що останнім часом поживавилась розробка авторських програм педагогічної практики, які так чи інакше враховують необхідність спеціальної підготовки

вчителя до музично-виховної роботи з дітьми. Так, заслужений науково-методичний інтерес викликає система організації педагогічно-виконавської практики студентів музичних спеціальностей, розроблена А.Березою [1]. Дослідник пропонує чіткий алгоритм підготовки і проведення в школі музично-освітнього заходу на основі формування в студентів готовності до художньо-педагогічного аналізу музичних творів, інтерпретаційного мислення та музично-педагогічного артистизму.

Автор наскрізної програми педагогічної практики студентів із спеціальності “Початкове навчання” (освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”) Г.Кіт передбачає у змісті практики такі додаткові завдання: проведення колективної творчої справи (КТС) з використанням музичного матеріалу; підготовку дітей до участі в конкурсі “Музична парасолька” та ін. [4, 50].

На нашу думку, слід всіляко підтримувати інваріантну розробку програм з педагогічної практики за умов адаптації їх до специфіки майбутньої спеціальності. Це сприятиме посиленню її компетентнісного спрямування.

В контексті власної дослідницької роботи ми розробили та експериментально апробували авторський варіант організаційно-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів і музики (умовно назвали це музично-виховною практикою). Основним завданням в ході організації експериментальної роботи у даному напрямку стало формування у студентів умінь проектувати (у процесі виконання творчо-педагогічних завдань різного рівня складності) музично-виховну роботу з дітьми на основі врахування власних культурно-потенціальних можливостей і вікових та індивідуальних потреб учнів.

Серед організаційно-педагогічних вимог до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації завдань музично-виховної роботи з учнями школи 1 ступеня ми виокремили наступні:

✓ Максимальна професіоналізація естетико-виховного блоку змісту педагогічної практики в діапазоні контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Уведення в програми педагогічної практики “загальноприйнятних” форм музично-виховної роботи з учнями не є ефективним поза врахуванням специфіки майбутньої спеціальності. Зміст музично-виховної роботи студента-практиканта повинен визрівати як результат контекстного навчання (А.Вербицький), оскільки лише в такий спосіб параметри минулого (теоретично-методичні знання студента) й майбутнього (проектування навчально-виховних технологій) детермінуються конкретно-фаховим і соціальним змістом освоюваної професійної діяльності.

✓ Аксіологічна спрямованість музично-виховної роботи студента-практиканта з метою її особистісної орієнтації.

Педагогічна практика майбутнього вчителя повинна орієнтувати його на врахування особливостей психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Студенту недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв’язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій є найважливішим етапом у музично-виховній роботі студента-практиканта. Він повинен уміти постійно збагачувати мистецько-виховні ситуації новими емоційними відтінками, уміло включаючи учнів у рефлексивну діяльність, допомагаючи “привласнити” музичний образ на особистісному рівні сприйняття та оцінки.

✓ Забезпечення музично-естетичного співробітництва студента-практиканта з учнями початкових класів.

Суттєвим для музично-виховної роботи є методологічне положення про необхідність адекватного міжособистісного контакту вчителя й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників навчально-виховного процесу. Студент-практикант повинен розуміти, що мистецтво має гранично демократичну природу, тому навчати мистецтву варто лише на послідовно гуманістичній основі, яка передбачає паритет стосунків між суб’єктами

педагогічної взаємодії. Уміння вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, поважати його смаки і уподобання – все це є необхідною умовою створення естетико-виховного простору як на уроках мистецтва, так і в позакласній роботі.

В процесі музично-естетичного співробітництва дуже важливим є надання учням вільного вибору у всьому, де є для цього можливість і доцільність. Студент-практикант повинен бути готовим до творчої взаємодії з вихованцями (наприклад, запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень на вибір; дати можливість самостійно створити “програму художнього виконання”, тобто визначити його темпові та динамічні особливості; дозволити учням обрати домашнє завдання за уподобаннями тощо). Студент повинен демонструвати дітям зразки творчого підходу до мистецтва, а також формувати креативний потенціал дітей у різних видах художньо-творчої діяльності за їхнім добровільним вибором.

✓ Реалізація зв'язку музично-естетичної та психолого-педагогічної підготовки студента-практиканта до роботи з молодшими школярами.

Основними складниками музично-естетичної вихованості вчителя є наявність глибоких знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін; здатність до координації цих знань у практичній естетико-виховній роботі (в умовах класної, позакласної, позашкільної діяльності); уміння встановлювати психологічний контакт з аудиторією тощо. Студент-практикант, використовуючи музичні образи у виховній роботі з дітьми, повинен добре орієнтуватися не лише в мистецькому матеріалі, але й в психофізіологічних особливостях сприймання його дітьми певної вікової категорії. Добір художніх зразків має враховувати не лише наявні музичні інтереси дітей, але й зону їх найближчого розвитку. Ознайомлюючи учнів з музичним матеріалом, студент-практикант повинен грамотно створювати установки на художнє сприймання та оціночну інтерпретацію музичного образу, адже саме завдяки цим механізмам відбувається суб'єктивізація отриманих естетичних вражень.

✓ Впровадження інтегративного підходу до естетико-виховної роботи студента-практиканта в контексті синтезу мистецтв.

Педагогічна практика повинна якнайкраще налаштувати студентів на інтегрування музично-педагогічних умінь. Упродовж навчання майбутні вчителі поступово вчать поєднувати знання та уміння, отримані в ході вивчення фахових дисциплін (теорії та історії музики, основного музичного інструмента, основ вокального мистецтва, методики музичного виховання, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності). Під час практики студент повинен виявити набуті вміння на компетентнісному рівні, тобто інтегративно. О.Мигунов доречно зазначає, що в сучасних умовах кардинально міняється вихователь, він значною мірою стає режисером або координатором об'ємного дійства. А художнє виховання тепер частіше здійснюється не за цеховою ознакою, як це було раніше, коли окремо відбувалося навчання образотворчому мистецтву, музиці, хореографії, а шляхом синтезу різних видів і жанрів мистецтва, що активно використовує синестезію, кінетичні форми діяльності, гру та ін. [5, 9]. Тому майбутній учитель початкових класів повинен уміти, обравши тему-концентр, адекватно згрупувати навколо нього художній матеріал (музичний, літературний, візуально-пластичний) і в експресивній вербально-оцінній та виконавській діяльності репрезентувати основну виховну ідею.

Зупинимось детальніше на організаційно-методичних особливостях музично-виховної практики вчителя початкових класів. Вони підпорядковані розв'язанню традиційних завдань (ємко сформульованих Б.Бриліним): організаційних (планування, оснащення, проведення); інформаційних (збір та обробка інформаційного матеріалу, впровадження ефективних методів його подачі); технічних (використовування технічних засобів оформлення та відтворення аудіовізуальних елементів) та ін. [2, 73].

По-перше, педагогічна практика, маючи інтегративний характер, стає оптимальною формою комплексного розвитку художньо-аксіологічних, загальнопедагогічних та виконавських умінь майбутнього вчителя початкових класів. Така практика передбачає варіативний підхід до включення студентів у музично-просвітницьку діяльність (художньо-естетичні бесіди на музичному матеріалі; організація музичних вікторин і художніх конкурсів; проведення лекцій-концертів для учнів, учителів, батьків тощо).

По-друге, важливим змістовим компонентом музично-виховної практики є використання дитячих музичних інструментів у процесі організації позакласної виховної роботи з молодшими школярами. Майбутній учитель початкових класів в процесі практики повинен усвідомити, що гра на будь-якому музичному інструменті допомагає вихованцям навчитися розрізняти звуки у висотних та ритмічних співвідношеннях, формує сприйнятливості до особливостей їх тембрового забарвлення, підсилює інтерес до музики, відкриває перед дитиною широкі можливості для самовираження. Цей вид діяльності можна творчо вплести в сценарій свята чи конкурсу. Це дасть змогу зробити їх цікавішими і привабливішими для школярів, оскільки у такий спосіб буде враховано дитячий потяг до яскравих нестандартних форм художнього спілкування. За умов грамотної роботи студента-практиканта діти вчаться безбоязно імпровізувати, грати в оркестрі або в невеличкому ансамблі. Ми пропонували студентам розроблені нами варіанти свята для учнів початкових класів, що передбачали гру школярів на дитячих музичних інструментах.

По-третє, великий виховний резерв містить використання студентами-практикантами народних музичних інструментів. Потрібно робити акцент на використанні сопілки, оскільки велика частина студентів оволодіває цим інструментом під час навчання ансамблевої гри. Студенти повинні проводити художньо-естетичні бесіди на народознавчому матеріалі (Колискові наших мам; Героїчні пісні мого народу; Легенда про українську пісню та ін.) з використанням сопілки. Сопілка як народний інструмент може стати універсальним і на уроках музики, і в позакласній виховній роботі (достатньо пригадати безцінний досвід В.Сухомлинського [7, 192]).

Утім найдієвішим методичним прийомом організації музично-проективної діяльності майбутніх учителів початкових класів повинно стати моделювання музично-виховних комплексів (МВК). Музично-виховний комплекс ми тлумачимо як педагогічно доцільне поєднання різних форм виховної роботи на основі єдиного музично-тематичного підходу до її змісту.

Алгоритм проектування студентами музично-виховного комплексу може включати цілепокладання (формулювання мети і завдань музично-виховної роботи з учнями); передбачення умов успішного її перебігу; вибір засобів впливу на емоційно-естетичну сферу дітей; проектування ходу естетико-виховної ситуації (вербально-дійових актів вихователя, міжособистісного діалогу, бажаних дій вихованців); вибір методичних прийомів роботи вихователя (емоційного зараження, переконання, навіювання, схвалення тощо); формотворчість (конструювання форми виховного впливу, адекватної цілепокладанню, по можливості оригінальної та естетично виразної); передбачення можливих труднощів і очікуваного виховного результату [3].

Вдалим прикладом конструювання МВК може стати музична гра-подорож як найбільш “синтетична” з усіх традиційних форм виховної роботи, яка може органічно сполучати в собі музичну бесіду, конкурс, вікторину, вернісаж, концерт чи свято. Традиційно така гра триває від тижня до місяця і включає певну кількість ігрових зупинок. Кожна зупинка має власну назву, обумовлену характером діяльності, передбачає виконання певних ігрових завдань. Всі зупинки підпорядковані загальній сюжетній лінії.

Музичні ігри-подорожі проводились, як правило, на основі колективної творчої діяльності дітей: поділ класу на творчі мікрогрупи, розподіл доручень, колективне здійснення всіх етапів підготовки (складання карт, маршрутних листків; ведення бортових журналів; складання листів-сюрпризів; виготовлення малюнків, плакатів, фотогазет, слайдів тощо). Музичний матеріал, використовуваний в грі, міг бути знайомим дітям, але й міг доповнювати шкільну програму, проте обов'язково повинен був бути яскравим, образним, доступним для сприйняття учнями конкретної вікової групи.

Наведемо приклад розробки студентами Інституту педагогіки, психології і мистецтв варіантів музичних ігр-подорожей для проведення у позакласній роботі з учнями початкових класів:

Музична подорож у Будинок ігор та іграшок

(1 клас)

Мета гри-подорожі: гармонізація внутрішнього стану першокласника в умовах адаптації до шкільного життя на емоційно близькому музичному матеріалі.

Завдання: а) сформувати у першокласників захоплення виражальною силою музики на зрозумілих для їхнього віку музичних образах;

б) виховати потребу в радісному спілкуванні зі світом іграшкових образів у музиці;

в) залучити дітей до посильних форм творчості на теми гри та іграшок.

Станція 1. Салон улюблених ігор і іграшок дівчаток.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Хвороба ляльки; Похорон ляльки; Нова лялька (“Дитячий альбом”); К.Дебюссі. Серенада ляльці (Дитячий куточок”); А.Хачатурян. Скакалочка.

Станція 2. Салон улюблених ігор і іграшок хлопчиків.

Музичний матеріал: П.Чайковський. Марш дерев'яних солдатиків;.

Гра в конячки (“Дитячий альбом”); В.Майкапар. Маленький командир; Р.Шуман. Сміливий вершник.

Станція 3. Салон дитячих подарунків.

Музичний матеріал: В.Косенко. Не хочуть купити ведмедика. Купили ведмедика (24 дитячих п'єси); Я.Верещакін. Повітряні кульки; А.Лядов. Музична табакерка.

Допоміжні форми роботи: виставка улюблених іграшок; вернісаж дитячих малюнків на теми “Моя лялька”, “Я – командир”; організація сюжетно-рольових ігор “Лялькова лікарня”, “Парад іграшок”; завершальна вікторина “Іграшки в музиці”; музично-літературна композиція “Наші іграшки”; ляльковий концерт.

(Розробник МВК – Лариса Н., студ. V курсу)

Не менш цікавим видом розробки МВК може стати організація так званої дитячої філармонії як форми комплексної позакласної виховної роботи в контексті художнього виховання учнів. У її організації переплітаються дві лінії: виховання слухацької аудиторії і виховання юних виконавців. Ця робота, по суті, нагадує клубну роботу, яка ґрунтується на роботі гуртків, утворених за здібностями та інтересами, наприклад: музичний лекторій; клуб композиторів; клуб шанувальників дитячої опери; клуб “Юний музикант”; клуб музичних критиків; салон музичних загадок; концертно-виставковий зал та ін. Усі учні класу можуть брати участь у роботі “дитячої філармонії”, обравши для себе бажаний вид діяльності. Крім того до організації різних форм роботи можуть залучатись батьки і люди мистецьких професій.

Як висновок, зауважимо, що компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів уможливує успішну екстеріоризацію набутих музично-педагогічних знань і навичок у виховні технології. Саме так музична підготовка вчителя отримує закономірні продовження і реалізацію в контексті грамотно організованої позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами.

Література:

1. Береза А.В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики. – Вінниця: ВДПУ, 2003. – 178 с.
2. Брилін Б.А. Педагогічні проблеми організації вільного часу школярів //Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 72-78.
3. Демченко О.П. Формування у майбутніх учителів уміння створювати виховуючі ситуації: інноваційний підхід //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць: у 2-х част. – Київ-Вінниця: Вінниця, 2002. – Ч. 2. – С. 39-43.
4. Кіт Г.Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність “Початкове навчання”). – Вінниця: Едельвейс і К, 2007. – 222 с.
5. Мигунов А.С. Воспитание и воспитатели: новый опыт //Эстетический опыт как источник активности творческого воображения в художественном образовании: сб. науч. трудов / под общ. ред. Л.П.Печко. – М.: Секрет фирмы, 2004. – С. 9.
6. Нестерович Б.І. Організація музично-виховної роботи з молодшими школярами в контексті компетентнісного підходу до педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів: методичний посібник. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 61 с.
7. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям //Вибрані твори: В 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7-279.

Наталія Мар'євич,
Бар, Україна
Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського
викладач

ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ІГОР У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Майбутній учитель, готуючись до використання гри у своїй роботі з молодшими школярами, повинен усвідомити її синкретичний характер, який досліджується протягом століть – від ідей Платона до філософсько-педагогічних теорій XIX-XXI століття. Дефінітивний аналіз показує, що в науковому фонді з психології та педагогіки приділено належну увагу феномену гри і детально розкрито зміст поняття «гра», «ігрова діяльність». Енциклопедична та довідникова література тлумачить ігрову діяльність як різновид діяльності, переважно властивої дітям.

Аксіологічну цінність у підготовці майбутніх учителів мають системні підходи до використання гри в педагогічному процесі, вивчення яких сприятиме формуванню в студентів потреби використовувати гру на всіх етапах навчання й виховання молодших школярів. На думку вчених (Н.Анікеєва, С.Карпова, Л.Лисюк, А.Недужий, С.Новосьолова, А.Співаковська та ін.), гра – *педагогічний метод*, котрий розглядається як спосіб розв'язання актуальних завдань розвитку, навчання і виховання учнів молодшого шкільного віку шляхом цілеспрямованої організації ігрової діяльності Зустрічаємо підхід до трактування гри як *засобу* навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку [1, 38].

Майбутній учитель початкових класів повинен осягнути, що завдяки органічному поєднанню музики й гри цей вид діяльності має великий розвивально-виховний і мистецький ресурс у роботі з молодшими школярами. Вивчаючи особливості психіки молодших школярів, дослідники доводять, що застосування ігрових методів у процесі музичного виховання є найбільш прийнятними.

Так, Н.Брюсова доводила, що для молодших школярів характерним є не просто спів чи слухання музики, а *«гра з піснею»* що *будь-яке творче завдання в музичному мистецтві дитина сприймає як гру*. [2, 318]. Гра – універсальний засіб, який можна адаптувати до всіх завдань музичного виховання, ефективність її використання обумовлена спорідненістю музики й гри. У цілому ж, як стверджує Т.Тютюнникова взаємопроникнення гри й музики може бути в наступних площинах через: *ігрові форми в музиці (гра-представлення, гра-змагання); ігрові елементи в музиці (повтор, варіативність, контраст, чергування, напругу тощо); ігрові прийоми в музиці (музична цитата, колаж, шифрування тощо); діяльність композитора й виконавця як гру; гру на інструменті як гру з ним; ігрову природу музичного сприйняття*. Автор рекомендує використовувати *метод «образно-ігрового моделювання»*, *сутність якого полягає в тому, що виражені словами думки перевести в чуттєві образи* [8, 29].

Важливого значення гри у формуванні основ музичної культури молодших школярів надає О.Лобова, визначаючи гру «як надійний засіб активізації уваги й інтересу» учнів як *«своєрідний код» своєї музично-дидактичної системи; вживає терміни «ігрові музичні моменти», «ігрова форма постановки завдань»* В окремих дослідженнях використовується *гра-тест як метод діагностики музичних здібностей дітей молодшого шкільного віку*. [3, 322-325].

З'ясуванню особливостей музичної діяльності присвячені дослідження вчених у галузі психології (Л.Гаккель, В.Ражніков, Г.Тарасов, Б.Теплов, Г.Циплін та ін.) та музичної педагогіки (Е.Абдулін, Н.Ветлугіна, О.Гумінська, Д.Кабалевський, Л.Масол, О.Ростовський та ін.). Дослідники виокремлюють види музичної діяльності учнів на уроці музики: слухання музики, вокально-хоровий спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах, музична творчість, теоретичне вивчення музики.

Музично-ігрова діяльність молодших школярів, знаходить *реалізацію в іграх-інтерпретаціях, зображеннях музичних образів, в іграх на твір віршів, казок про музику, музикантів, в іграх на дитячих музичних інструментах, а також в ігровій передачі ритму, в ігровому сприйнятті музики, відтворенні в рухах емоційно-образного змісту музичного мистецтва різних епох, стилів, жанрів.* Поряд з терміном «музично-ігрова діяльність» Н.Палій використовує ширший термін «художньо-ігрова» діяльність. До засобів художньо-ігрової діяльності, які впливають на оптимізацію розвитку емоційної сфери молодшого школяра, дослідниця відносить *використання суміжних видів мистецтв (музики, живопису, хореографії, фольклору, поезії) як підсилюючого емоційного фактору* [6, 10].

Теоретична підготовка майбутніх учителів початкових класів передбачає чітке співвіднесення ними музичної гри до певної педагогічної категорії. Студенти повинні усвідомити неоднозначність трактування вченими гри як музично-педагогічної дефініції.

У нашому дослідженні визначаємо *музичну гру* як педагогічний метод, спосіб комунікативно-мистецької взаємодії, який забезпечує створення емоційного мистецько-ігрового виховного поля для всебічного розвитку особистості молодшого школяра через синкретизм музично-ігрової діяльності, шляхом поєднання гри, музики, танцю, поезії, музично-ритмічних рухів, драматизації. Застосування цього методу вимагає добору ефективних засобів навчання й виховання, використання яких забезпечить формування необхідних якостей особистості. Такими ефективними засобами у контексті нашого дослідження є різні види мистецтва в цілому, музичне зокрема та види діяльності.

В результаті проведеного аналізу наукової літератури *музично-ігрову діяльність* у контексті нашого дослідження тлумачимо як освітньо-виховний феномен, структурно і функціонально підпорядкований мотиваційно-цільовим, змістовим, процесуально-організаційним завданням особистісного розвитку дитини; це засіб употужнення соціалізації дитини у процесі доцільного її включення в добровільну, художньо спрямовану, полікультурно оснащену колективну взаємодію.

Для вчителя початкових класів цінність складає творчий доробок сучасних учених, які пропонують методичні прийоми ефективного застосування гри як активізатора мотивації дитячої діяльності, доводять ефективність організації ігрової діяльності в контексті реалізації наступності початкової й дошкільної освіти, рекомендують конкретні методичні розробки різних видів ігор, у тому числі й художньо-мистецьких, доводять, що атрибутом більшості ігор, які проводяться в сфері дозвілля з молодшими школярами, є використання засобів музичного мистецтва (Н.Бібік, В.Бондар, М.Ващенко, І.Гудзик, Н.Кудикіна, Б.Нестерович, Н.Підгорна, О.Савченко, Г.Тарасенко, В.Тименко, Н.Яременко та ін.)

На наш погляд, використання музичної гри в навчально-виховному процесі початкової школи може бути в трьох напрямках: розвиток здатності учнів вступати в ігровий контакт з музикою під час різних видів музичної діяльності; «вкраплення» в «драматургію» уроку (форми виховання) гри як методу чи засобу; використання гри як форми навчання й виховання, проведення «ігроуроків», ігрових виховних програм.

Аналіз класифікацій ігор забезпечить майбутнім учителям можливість визначити місце музичної гри в системі методів навчання і виховання. *Ігри з сюжетними іграшками* (П.Бессонов), *з пісенними вироками* (П.Шейн), *ритмічні ігри* (Е.Жак-Далькроз, З.Кодай), *мовні ігри* (Б.Яворський, Д.Зарін, А.Маслов), *ігри-потішки, хороводні гри* (М. Арістова-Журн), *ігри на твір композицій-пісень, віршів* (Б.Яворський, Д.Зарін, А.Маслов), *ігри-змагання* (Б.Ландек), *ігри-драматизації, ігри-імпровазації* (Б.Ландек, З.Кодай, К.Орф), *музичні діалогово-драматичні ігри, у процесі організації яких дитина одночасно є поетом, виконавцем, слухачем, композитором* (О.Павлова).

Музичні ігри як окремих вид представлено в іншій класифікації, розробленій за зовнішніми ознаками. Так, у групі ігор за змістом, дослідник визначає *музичні ігри, до яких відносить ритмічні, хороводні, танцювальні, ігри-танці, ігри-пісні, ігри-хороводи тощо.* В цій групі, окрім інших, *дослідник подає ігрові свята, ігровий фольклор, естрадні ігрові*

імпровізації, карнавали, маскаради тощо, які, в переважній більшості, організовуються з використанням музичного матеріалу [10, 31].

Найбільш повно представлені в науково-методичних розробках Н.Ветлугіної, Н.Кононової, Ю.Поплавської *музично-дидактичні ігри, які об'єднують усі види музичної діяльності: спів, слухання, рух під музику, гру на інструментах*. Зокрема, Ю.Поплавська виокремлює музично-дидактичні ігри, які сприяють формуванню конкретних музично-слухових уявлень про елементи музичної мови; ігри, в процесі яких закріплюються відомості про нотну грамоту; та ігри, в процесі яких засвоюються знання про музичні твори, творчість композиторів [7, 60-84].

Серед музичних ігор важливе місце займають *творчі ігри*, вони найбільш відповідають психологічній природі музичної діяльності. На основі ідей К.Орфа Т.Тютюнникова розробила *музично-творчі ігри та ігри звуками*, в основі яких лежить творче музикування та імпровізація [8, 66]. У наукових дослідженнях виокремлюються й обґрунтовуються музичні ігри як засіб розвитку творчих здібностей дітей: мовні, ритмодекламації, пальчикові, рухливі, комунікативні, ігри зі звуками, з жестами, паличками, музичними інструментами, елементарний театр, пластичне інтонування, танцювальні мініатюри, елементарні танці.

Як метод еколого-гуманістичного виховання дітей дошкільного й молодшого шкільного віку науковець Г.Тарасенко пропонує творчі музичні ігри або творчі ігри з використанням музичного репертуару: *сюжетно-рольові, режисерські, ігор-драматизації, ігри-подорожі*. У своїй виховній технології вчена розробляє не лише теоретичний аспект, а й пропонує цікаві методичні розробки творчих музичних ігор в роботі з молодшими школярами [5, 73].

На значенні творчих *музично-театралізованих ігор, які об'єднують спів, мову, жест, танець, гру на музичних інструментах*, ігор наголошував ще К.Орф. Великий виховний потенціал несуть в собі *ігри-драматизації*, створені на музичному матеріалі, «це театралізовані ігри, в яких зміст відтворює події за сюжетом музичного твору, або групи творів однієї тематики» [8, 74]. Науковець Б.Нестерович відзначає, що мистецькі ресурси містить синтетична форма позакласної роботи *гра-подорож*, яка «надає можливість організовувати музично-творчу діяльність дітей на тривалому відрізку часу» [4, 241].

Характеристику *музичній гри-драматизації* дає Т.Шипилкіна. Така гра організується на основі сюжету літературного, музичного або музично-сценічного твору. Автор пропонує декілька прийомів музично-ігрової драматизації залежно від виду музичної діяльності учнів. Наприклад, *прийом «вокально-фольклорна гра»*, в основі якого використання простих пісень, жанрових за змістом, з рольовими діалогами. Діти виконують пісню хором, за всіх героїв, театралізуючи мімікою, інтонацією, нескладними танцювально-ігровими рухами. *Прийом «літературно-хорова розповідь»* застосовується як драматична театралізація сюжетно вибудованої хорової програми із сполучною розповіддю ведучого, яку при цьому ілюструє хор. Окрім цього, музично-ігрова драматизація використовується *під час інструментальної діяльності*, поєднує в собі ритмічну поліфонію з дитячим шумовим оркестром. Драматизація в музично-пластичному інтонуванні має на меті *передачу в пластичних образах характеру і настрою музикальних творів, «входження» в роль при сприйнятті-слуханні музики* [9, 62].

У процесі фахової підготовки майбутні вчителі повинні ознайомитися з специфікою *народних, ритмічних, хороводних і музичних ігор* узагальнюючи їх як «*ігри під музику*», що розвивають пластику, координацію й свободу рухів, ритміку. Чимало дитячих народних ігор супроводжується своєрідними поетичними або музичними доповненнями, які мають найрізноманітніше призначення (попереджають про початок гри, ігрового етапу, коментують певні події сюжету тощо). В.Верховинець, О.Ростовский, А.Шмаков, М.Шуть рекомендують використовувати *пісні-гри* не лише на уроках музики, а й природознавства, математики, фізкультури, а також в позакласній роботі з молодшими школярами.

Проведений аналіз наукових класифікацій ігор у цілому, музичних ігор зокрема дає підставу об'єднати всі ігри у дві системо-утворювальні групи. Насамперед, це суто *музичні ігри*, під час організації яких *музично-ігрова діяльність присутня на всіх етапах, у всіх її видах* (слуханні музики, співі, інструментальному музикуванні, ознайомленні з теоретичними основами музичного мистецтва), до яких відносимо: *музично-дидактичну*,

хороводну, рухливу музично-ритмічну, пісенно-мовну гру, гру-пісню, гру-танець тощо. До другої групи відносимо *ігри з елементами музичної діяльності*, під час проведення яких музичне мистецтво використовується епізодично й виконує допоміжну функцію, є мистецько-педагогічним засобом поряд з іншими засобами: *гра-інсценізація, гра-драматизація, гра-змагання, сюжетно-рольова, рухлива гра, народні малі ігрові форми.*

Отже, використовуючи в контексті фахової підготовки терміни «музична гра» і «музично-ігрова діяльність», важливим для майбутніх учителів є усвідомлення взаємозв'язку між ними, співвіднесення їх як педагогічного методу і засобу для досягнення завдань музично-естетичного виховання молодших школярів.

Таким чином, музична гра є предметом численних психолого-педагогічних досліджень: як вид діяльності, як педагогічний метод (стимулювання й організації діяльності дітей у цілому, навчально-пізнавальної зокрема; контролю в навчанні й вихованні); як засіб навчання й виховання; як форма організації навчально-виховного процесу. Майбутній учитель початкових класів у процесі фахової підготовки має можливість оволодіти науково-теоретичними основами музично-ігрової діяльності.

Література:

1. Аникеева Н.Г. Воспитание игрой: книга для учителя. – М., 1987. – 311с.
2. Брюсова Н.Я. Музыка в школе //Программы для I и II степени семилетней единой трудовой школы. – М.: ГИЗ, 1921. – С. 318-325.
3. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика: [монографія]. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
4. Нестерович Б.І. Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі: Навчальний посібник. – Вінниця: ФОП Данилюк В.Г., 2010. – 260 с.
5. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник /За ред. Г.С.Тарасенко. – К.: Видавничий Дім «слово», 2010. – 320 с.
6. Палій Н.В. Педагогічна корекція емоційної сфери молодших школярів у процесі художньо-ігрової діяльності: автореф. дис... кан. пед. наук: спец. 13.00. 07 – «Теорія і методика виховання». - Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 14 с.
7. Поплавська Ю.О. Методика навчання музичної грамоти в початковій школі: навч.-метод. посібник. – Видання 3-тє, змінене та доповнене. – Вінниця : НОВА КНИГА 2008 . – 127 с.
8. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа. – М., АСТ, 2001. – 96 с.
9. Шипилкина Т.А. Музыкально-игровая драматизация на уроках музыки в начальной школе [Текст] //Начальная школа. – 2004. – № 8. – С. 61-62.
10. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

Наталія Пахальчук,

Вінниця, Україна,

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

канд. пед. наук, старший викладач

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІНТЕГРОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Проблема професійної підготовки вчителя початкових класів завжди перебувала в центрі уваги педагогічної громадськості. Проте на сучасному етапі розбудови гуманістичної, особистісно-орієнтованої системи вищої освіти вона набула особливої актуальності. Адже саме вчитель початкових класів найпершим в школі презентує учням навколишній світ у всій його різноманітності. Від професійної компетентності педагога залежить, чи сформується в молодшого школяра цілісний погляд на світ як найсучаснішого підходу до конструювання змісту освіти – загальної та професійної.

У науково-педагогічній літературі активно висвітлюються різні аспекти інтеграції в навчального-виховному процесі (Г.Батуріна, С.Гончаренко, Р.Гуревич, В.Загвязинський, М.Іванчук, В.Ільченко, І.Козловська, І.Лернер та ін.). Питанням інтеграції мистецтв у процесі

художньо-естетичного навчання й виховання школярів присвячені праці Н.Аніщенко, Г.Падалки, В.Рагозіної, О.Рудницької, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, О.Щолокової та ін. Набули поширення програми інтегрованих курсів для початкової школи, зокрема варіант інтеграції навчання грамоти, математики, ознайомлення з навколишнім світом для першого класу (М.Вашуленко, Н.Бібік, Л.Кочина); інтегрований курс „Мистецтво” (авторські колективи під керівництвом Л.Масол, О.Щолокової); програма курсу „Художня праця” (В.Тименко) та ін.

Досліджуючи проблему цілісного художнього розвитку особистості науковці частіше розглядають кожен вид мистецтва як одиничність цілого в контексті органічного мислення суб'єкта. Одним з пріоритетних напрямів оновлення освіти має стати інтеграція як засіб створення більш цілісної, гармонійної картини світу. Як слушно зазначають С.Гончаренко та Ю.Мальований, традиційна предметна система навчання складалася протягом останніх двох століть значною мірою під впливом механістичної картини світу, раціоналістичного і технократичного погляду на світ як на якийсь неживий механізм, що розчленовується у процесі пізнання [1, 5].

Проблема інтеграції в навчанні залишається в центрі уваги як вітчизняної, так і зарубіжної педагогіки. Так, Вальдорфська педагогіка, засновником якої був німецький філософ, педагог, літературознавець і культуролог Рудольф Штайнер, є саме тим напрямом західної педагогіки, який забезпечує ефективне інтегративне становлення особистості. Сьогодні вальдорфська педагогіка отримала визнання у таких країнах як Німеччина, Голландія, Швеція, Велика Британія, Австрія, США, Японія та багатьох інших. Її ідеї є одним із джерел, що формують нову освітньо-виховну парадигму ХХІ ст., мета якої – вільна творча людина, здатна до самопізнання, саморозвитку й самореалізації в сучасному суспільстві [5,78]. Однією з характерних особливостей вальдорфських шкіл є естетична та практична спрямованість процесу навчання, забезпечення тісної взаємодії теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграція різних галузей знань [4, 80].

Таким чином, зміст сучасної професійної підготовки повинен бути зорієнтований на формування особистості вчителя, здатного будувати освітній процес на основі діалогу культур. Як слушно зауважує Г.Тарасенко, сучасна освіта потребує соціокультурних пріоритетів, й настав час щільно враховувати роль естетичного фактора як детермінанти соціальних позицій та професійної стратегії вчителя [5, 4-5]. В Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах наголошується на тому, що „стратегічна мета інтегративної мистецько-культурологічної освіти – забезпечити педагогічні умови для систематизації знань та уявлень учнів, встановлення гнучких наскрізних зв'язків між ними з метою формування цілісної художньої свідомості” [2, 7]. В той же час недостатня професійна підготовка педагогів майже не опікується тим, щоб студенти отримали теоретичний і практичний досвід реалізації інтегрованого підходу до викладання мистецьких дисциплін. Метою статті є репрезентація результатів пілотажного дослідження на вивчення глибини розуміння і адекватності логотипізації поняття „інтеграція” та з'ясування асоціативно-образної готовності студентів до інтеграції мистецьких дисциплін.

Інтегрована мистецька освіта відповідає віковим особливостям учнів молодшого шкільного віку, які сприймають навколишній світ цілісним, нерозчленованим на окремі ізольовані об'єкти. Характеристики вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, представлені в працях А.Брушлинського, Л.Виготського, Т.Косми, Г.Люблінської, С.Рубінштейна, О.Скрипченко, І.Якиманської та ін., свідчать, що саме в цей період відбувається якісна перебудова пізнавальних процесів, накопичення нової інформації. Спрямованість на зовнішній світ знаходиться на високому рівні. Факти, події, деталі залишають у молодшого школяра сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної оцінки. С.Гончаренко та Ю.Мальований зазначають, що „у дітей досить рано виникає цілісний „образ світу”. Саме в школі цей образ руйнується, розвалюється, цілісність губиться, тому сама предметна система породжує необхідність об'єднання, інтеграції, синтезу” [1, 5]. Вчитель початкових класів має працювати не в площині монопредметного змісту, що „зумовлює формування фрагментарної

мозаїчної художньої картини світу, дискретної моделі культури, а в духовно-світоглядній спорідненості образів різних видів мистецтв” [3, 38-39].

Молодший шкільний вік – це своєрідний сензитивний період, який має вагоме значення для естетичного розвитку дитини. Емоційна сфера учнів цього віку особливо сприйнятлива до зовнішніх впливів. Вона гостро реагує на звуки, барви, явища та форми навколишнього світу. Тому цей період життя дитини є найбільш сприятливим для формування естетичних переживань, почуттів, смаків. Як зазначає С.Мельничук, у перші роки шкільного навчання і виховання закладається фундамент гармонійного, у тому числі й естетичного розвитку особистості. Від того, які естетичні цінності, судження, почуття, смаки, потреби будуть сформовані в учнів у початковій школі, багато в чому залежатиме подальший розвиток особистості та можливості її вдосконалення. Формування естетичних якостей особистості тісно пов’язане з емоційною сферою дитини, а все емоційно пережите надовго фіксується і залишається у свідомості дітей. Тому допущені у початковій школі помилки в естетичному вихованні важко, а іноді і неможливо виправити у старших класах [5, 3-4].

Інтегроване викладання мистецьких дисциплін передбачає взаємодію почуттів, при якому під впливом одних аналізаторів відбувається „резонансне подразнення” інших. Дослідниками вивчений такий феномен, як синестезія. Зокрема, Т.Рейзенкінд наголошує, що в контексті інтегрованого підходу визначаються аспекти інтеграційних механізмів на основі психологічних особливостей особистості, до яких дослідниця відносить і таке новоутворення, як синестезія [6, 30]. О.Рудницька визначає синестезію як міжсенсорні асоціації, які виникають у суб’єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва і зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення художнього смислу. Синестезія стає результатом взаємопроникнення елементів мовних структур, властивих різним видам художнього діяльності [7, 2]. Взаємозв’язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу, на думку дослідниці, здійснюється на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичний рівень інтеграції передбачає узагальнення і систематизацію знань про художню картину світу, а емпіричний ґрунтується на психологічних механізмах синестезії. В процес ознайомлення з мистецтвом науковець включає три аспекти:

1. Предметне вивчення образотворчого і музичного мистецтва (інтеграція відсутня).
2. Комплексне вивчення мистецтв з використанням їх взаємодії, тобто демонстрація близьких за настроєм, стилем або жанром творів музики і живопису з метою посилення емоційного впливу на учнів (окремі інтегративні уроки за умови синхронної побудови навчальних програм з музики та образотворчого мистецтва).
3. Вивчення специфіки органічного злиття різних видів мистецтва у художньому синтезі (позакласні заняття у театральному або танцювальному гуртку, участь у якому сприяє інтеграції одержаних на уроках знань і художніх вражень) [6, 41].

На нашу думку, вчитель початкових класів повинен обов’язково володіти умінням методично грамотно здійснювати інтегрований підхід до викладання дисциплін естетичного циклу. Це сприятиме формуванню художнього потенціалу педагогів. Саме в межах розвитку художнього потенціалу, на думку Г.Тарасенко, відбувається формування духовно-особистісного потенціалу вчителя, який є запорукою успішної суб’єкт-суб’єктної взаємодії з вихованцями і дозволяє забезпечити не просто особистий, а особистісний контакт педагога з учнями [8, 65].

Група українських учених (О.Костюк, Л.Левчук, Л.Масол, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) перспективним напрямком розвитку освітньої галузі „Мистецтво (Естетична культура)” вважають саме інтеграцію дисциплін художньо-естетичного циклу. Так, Л.Масол виокремлює три рівні здійснення інтеграції: філософсько-світоглядний (тематичний); естетико-мистецтвознавчий (морфологічний); педагогічний (технологічний) [3, 39].

Інтегрування дає можливість формувати в учнів молодшого шкільного віку нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення художніх фактів, динамічністю застосування таких знань у нових ситуаціях, підвищенням їхньої дієвості й систематичності. У контексті інтегрованого підходу до викладання мистецтва Т.Рейзенкінд визначає чотири типи взаємодії мистецтв:

1. Міжпредметні зв'язки в межах традиційного навчального плану.
2. Поєднання предметів обов'язкового циклу із заняттями іншими видами мистецтва в процесі позаурочного часу.
3. Викладання окремих видів мистецтва з використанням аналогій.
4. Комплексний підхід до поліхудожнього виховання учнів, що забезпечується повноцінною взаємодією мистецтв, зумовлює зміст занять на кожному віковому етапі" [6, 30].

На нашу думку, вчитель початкових класів повинен компетентно реалізовувати всі чотири типи взаємодії мистецтв. Тож ми визначили вимоги до художньо-виховних знань і умінь студентів. Зокрема майбутні педагоги повинні:

- усвідомити суть, значення, шляхи реалізації інтегрованого підходу в навчанні дисциплін художньо-естетичного циклу та вміти обґрунтувати доцільність його здійснення;
- осягнути суть поняття „інтегрований урок”, структуру, класифікацію та особливості методики їх проведення;
- розуміти значення понять „інтеграція”, „синтез”, „комплекс”, „міжпредметні зв'язки” тощо.

В результаті пілотажного дослідження, до якого було залучено 87 студентів третього курсу інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (напряму підготовки „Початкове навчання”), було з'ясовано рівень розуміння майбутніми фахівцями поняття „інтеграція”. Для вирішення поставленого завдання респондентам було запропоновано дати визначення поняттю „інтеграція” та виконати графічний його логотип.

Аналіз відповідей засвідчив, що більшість студентів (88%) не розуміють значення поняття „інтеграція”. Зокрема зустрічалися такі визначення: „Інтеграція – внесення нових форм в суспільне життя; забезпечення навчально-виховний процес новітніми досягненнями; рух думки, подій тощо”. Отже, майбутні фахівці на семантичному рівні не оперують означеними поняттями, змішують його з іншими дефініціями.

Проаналізувавши графічні логотипи, ми з'ясували, що 68% респондентів на асоціативному рівні наблизились до правильного тлумачення поняття „інтеграція”. Графічні логотипи, що віднесені до високого рівня (32%), сприймаються як впорядкована, організована система, структурні елементи якої взаємодоповнюють один одного. Так, на рис. 1 інтеграція представлена в образі світу, куди включені (стрілочки) різні частини; як відновлення або поповнення втраченого. Серед графічних робіт зустрічалися логотипи із пояснення. Зокрема, студентка Тамара С. так пояснила свій малюнок: „Це електрони. Знаки різнойменні, але при поєднанні становлять ціле”. Графічні логотипи студентів високого рівня несуть у собі певну мету: виникнення гармонійної чи координованої системи, відновлення цілісності, употужнення елементів. Варто зазначити, що всі логотипи не є статичними. Елементи представленого образу динамічно тяжіють один до одного, тобто поняття „інтеграція” респонденти асоціативно усвідомлюють як процес, рух, зміну.

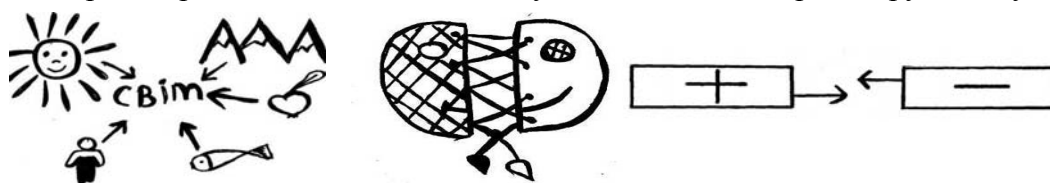


Рис. 1. Графічний логотип поняття „інтеграція” (високий рівень).

Аналіз графічних робіт середнього рівня (36%) засвідчив, що студенти інтуїтивно розуміють інтеграцію як поєднання, проте не усвідомлюють її суть та значення (рис. 2). Зокрема зустрічалися такі назви робіт: „Поєднання неіснуючого”, „Шина в оточенні ромашок”, „Будяк і троянда” тощо. Суттєво те, що майже всі респонденти середнього рівня показали низький результат семантичної обізнаності запропонованої дефініції. Так, студент Ігор П. визначив інтеграцію як порівняння різних явищ з метою поліпшення навчально-

виховного процесу, хоча на асоціативному рівні наблизився до правильного тлумачення. В своєму логотипі він з'єднав два не взаємодіючих елемента: ромашку (частину живої природи) та шину (частину штучної), що загалом відповідає означенню інтеграції, як сторони процесу розвитку, зв'язаної з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів. Студентка Ірина З. свій логотип презентувала так: „Це фантастична істота ГАВмурчик, який ловить мишей та охороняє будинок”. В представленому образі відбулося з'єднання на функціональному рівні. Це частково притаманне процесу інтеграції, як виникнення нової позитивно спрямованої якості. В даному випадку в образі ГАВмурчика об'єдналися дві взаємодоповнюючі функції: перша – ловити мишей, друга – охороняти будинок. Отже, якщо асоціативно Ірина З. досить влучно відобразила запропоноване поняття, то семантична потужність дефініції порожня. На думку респондента, інтеграція – це знаходження нового шляху розвитку освітнього процесу.



Рис. 2. Графічний логотип поняття „інтеграція” (середній рівень).

Для з'ясування асоціативно-образної готовності студентів до інтеграції мистецьких дисциплін, ми запропонували респондентам створити емблему навчальних дисциплін „Художня праця” та „Мистецтво”. Аналіз графічних робіт (рис. 3) засвідчив, що 72% респондентів у свої емблеми включили елементи монопредметів „Праця” та „Образотворче мистецтво”, що відповідає інтегрованій навчальній дисципліні „Художня праця”. Найчастіше логотипи були представлені такими структурними частинами як: ножиці, голки, пензлики, альбоми для малювання, фарби тощо.



Рис. 3. Графічний логотип навчальної дисципліни „Художня праця”.

Емблеми навчальної дисципліни „Мистецтво” (рис. 4) також характеризуються включенням в їх структуру різних видів мистецтва: музики (знаки нот, пауз), кіномистецтва (телевізор), літератури (пера для письма), театру (маски); музики (знаки нот, скрипковий ключ, барабан), образотворчого мистецтва (пензлик, олівець, фарби), літератури (олівець, аркуш паперу із текстом); музики (арфа), образотворчого мистецтва (фарби, пензлик), літератури (олівець, книга), танка (значки людей, що танцюють).



Рис. 4. Графічний логотип навчальної дисципліни „Мистецтво”.

Отже, сучасний освітній процес має відповідати педагогічній парадигмі, спрямованій на розвиток духовно багатой особистості учня. Головною метою вищої педагогічної освіти є професійна підготовка вчителів високої кваліфікації згідно із соціальним замовленням. Тож на сьогодні „предметність” викладання не може стати єдиним способом побудови навчально-виховного процесу. Інтеграція знань передбачає зміну традиційної систематизації змісту

освіти на гнучкі центри інтегрованих знань. Отже, настав час щільно враховувати вимоги оновленої освітньої системи і готувати вчителя з високим рівнем професійної компетентності, здатного до інтегрованого викладання мистецьких дисциплін як необхідної передумови духовного розвитку молодшого школяра.

Література:

1. Гончаренко С., Мальований Ю. Інтегроване навчання. За і проти // Освіта. – 1994. – 16 лютого. – С. 5.
2. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах // Педагогічна газета. – 2001. – № 12 (90). – С. 6-7.
3. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить в прагне творити // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 38-40.
4. Мартіросян Л.А. Особливості організації навчально-виховного процесу у вальдорфській школі // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – Вип. 8. – С. 78-82.
5. Мельничук С.Г. Естетичне та трудове виховання молодших школярів: Посібник для студентів педагогічних факультетів, вчителів початкових класів, вихователів груп продовженого дня. – К., 1994. – 100 с.
6. Рейзенкінд Т. Категорія інтеграції у професійній підготовці вчителя музики // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 29-31.
7. Рудницькі О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40-43.
8. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: Монографія. – Вінниця: ВАТ „Вінноблдрукарня”, 1997. – 112 с.

***Вікторія Імбер,**
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
канд. пед. наук, старший викладач*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасне суспільство, приймаючи до уваги основну задачу навчання підростаючого покоління, пропонує нові підходи до умов і методів навчання, до підготовки спеціалістів в різних галузях, розширюючи потоки нової інформації та пропонуючи якісно нові джерела отримання знань. Мова йде про нові електронно-комунікаційні засоби навчання, які призводять до зміни методів навчання, способів організації навчального процесу з урахуванням їх специфічних особливостей.

В умовах інформатизації освіти чільне місце відводиться визначенню ролі та значення нових інформаційних технологій для інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу.

Інформаційні технології були присутніми на всіх етапах розвитку суспільства, основною функцією їх було забезпечення інформаційного обміну між людьми. Засоби обробки, зберігання і передачі інформації змінювались і удосконалювались із розвитком людства, починаючи від настінних малюнків, папірусних рукописів і закінчуючи комп'ютерними технологіями, супутниковими та кабельними лініями зв'язку. Сучасні інформаційні технології забезпечують інтенсивне виробництво і ефективне використання інформації, що забезпечує прогресивний розвиток суспільства.

Удосконалення і розвиток нових інформаційних технологій має як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований – внаслідок появи нових професійних вмінь і навичок, зміни цілей навчання, що визначаються потребами розвитку суспільства [4].

Проблема підготовки сучасного вчителя, його професійного вдосконалення завжди хвилювала педагогів. Тому актуальними є пошуки нових моделей організації навчального процесу в університеті, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної, творчої

діяльності студентів, підготовку майбутнього вчителя, який би відповідав потребам інформаційного суспільства і сучасної школи.

Пошук нових моделей навчання та розширення можливостей комп'ютерної техніки призвели педагогів до ідеї впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес, що породило виникнення таких термінів як „нові інформаційні технології навчання”, „інформаційно-комунікаційні технології навчання” і т.ін. та внесло зміни в організаційні форми навчання. Почали з'являтися такі нові форми як дистанційне навчання, мультимедійна освіта, навчання на дому.

Проблема впровадження нових інформаційних технологій, мультимедійних засобів привертає увагу багатьох дослідників, зокрема перспективи та проблеми застосування їх розглядають в своїх працях В.Ю.Биков, Р.С.Гуревич, А.М.Гуржій, К.Елшир, М.І.Жалдак, М.Ю.Кадемія, Г.Кедровіч, О.Б.Лактіонов, С.Новосельцев, А.В.Осін, Е.С.Полат, І.В.Роберт, С.Томпсон.

Особливості підготовки майбутніх учителів з використанням комп'ютера досліджували Т.Л.Архіпова, О.В.Вітюк, С.О.Гунько, Н.С.Завізна, Т.В.Зайцева, О.В.Майборода, О.Є.Трофімов, О.А.Чайковська, С.М.Яшанов.

Освітні технології, які реалізуються з використанням засобів інформаційних технологій і обчислювальної техніки, називаються освітніми комп'ютерними інформаційними технологіями (КІТ), а також новими інформаційними технологіями навчання (НІТН) [3, 51].

В даний час розвиваються наступні напрями нових інформаційних технологій навчання:

- універсальні інформаційні технології (текстові редактори, графічні пакети, системи управління базами даних, процесори електронних таблиць, системи моделювання, експертні системи і т. ін.);

- комп'ютерні засоби телекомунікацій;

- комп'ютерні навчальні і контролюючі програми, комп'ютерні підручники;

- мультимедійні програмні продукти [2, 10].

Розглянемо один із напрямів нових інформаційних технологій – мультимедійні технології, який на даний час досить прогресивно розвивається і впроваджується в навчальний процес. Визначимо особливості підготовки майбутніх фахівців із застосуванням мультимедійних засобів навчання, роль і місце цих засобів у навчальному процесі.

Мультимедіа – поєднання різних засобів передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих образів) за допомогою комп'ютера або комп'ютеризованого аудіовізуального мультимедійного пристрою (пристрій читання компактних дисків, відеомагнітофона, електронних музичних інструментів) [1, 87].

Мультимедійні технології дають змогу створювати мультимедійні продукти, тобто електронні енциклопедії, посібники, книги, путівники.

В 1960-1970 –х роках термін „мультимедіа” пов'язувався з:

- книгами;

- журналами;

- рекламними телепередачами;

- засобами масової інформації.

Як зазначає Г.Кедровіч поняття „мультимедіа” формувалось на двох площинах. На першій, котра формувалась від 80-х років, комп'ютер не фігурує, тобто мова йде про мультимедійність без комп'ютера. В цьому випадку головним носієм інформації (медіа) найчастіше виступає телебачення. Від 80-х років назва мультимедіа зазнала змін. У другій половині 80-х років вживалась назва аудіо-відео-комп'ютер для визначення приладу, пристосованого до підготовки даних для запису на компактдисках [1, 84].

Мультимедійні продукти успішно застосовуються в сфері освіти при викладанні різних дисциплін і професійній підготовці, у видавничій діяльності (електронні книги), для комп'ютеризації бізнесу (реклама, обслуговування клієнтів), в інформаційних центрах (бібліотеки, музеї) і т.ін.

Особливе місце посідають комп'ютерні навчальні мультимедійні системи, які дозволяють поглибити знання, скоротити термін навчання, збільшити число студентів на одного викладача.

Методична підготовка викладача до заняття з використанням мультимедійних засобів навчання включає такі етапи:

- визначення доцільності застосування мультимедійних засобів навчання. Якщо викладач переконаний, що навчальної, виховної, розвиваючої мети на занятті буде досягнуто без використання мультимедійних засобів навчання, то необхідність у них відпадає;
- ознайомлення із змістом мультимедійних засобів навчання. Це є необхідною умовою їх ефективного використання. Попереднє ознайомлення із змістом мультимедійного продукту полягає в тому, що викладач переглядає мультимедійний навчальний комплекс, мультимедійну енциклопедію, відео-, презентаційний чи інший матеріал, який буде використовувати на занятті;
- визначення типу і структури заняття. Мультимедійні засоби навчання маючи різне призначення можуть використовуватись на початку, всередині, наприкінці вивчення теми, розділу, заняття. Практика показує, що найбільш оптимальним в такому випадку є комбіноване заняття;
- визначення місця мультимедійних засобів в структурі заняття. Необхідність видалення на занятті тих місць де студенти найбільш ефективно будуть сприймати та засвоювати матеріал є передумовою ефективного проведення заняття;
- самоперевірка викладачем підготовки до заняття. В процесі самоперевірки необхідно визначити найбільш раціональні та оптимальні форми роботи з студентами, які дадуть можливість перевірити засвоєння матеріалу і закріпити знання, які отримані на занятті.

Мультимедійне навчання для майбутніх учителів забезпечує:

- розширення джерел отримання нової інформації;
- розвиток самостійності та креативного мислення;
- залучення до самостійного використання сучасних джерел знань;
- інтенсифікацію темпів навчання;
- індивідуалізацію навчання.

В комп'ютерному навчанні від викладача залежить вміння визначити коли і як застосовувати навчальну програму, мультимедійний навчальний комплекс, як застосовувати їх у групах різного складу студентів та дотримання вимог по раціональному добору їх на заняттях.

Розглянемо основні аспекти, якими потрібно керуватись при аналізі навчальної комп'ютерної програми і доцільному застосуванню:

- психологічний – як впливає дана програма на мотивацію навчання, на відношення до предмету, підвищить чи понизить інтерес до нього;
- педагогічний – на скільки програма відповідає загальній спрямованості навчального курсу і сприяє виробленню в студентів правильних уявлень про оточуючий світ;
- методичний – чи сприяє програма кращому засвоєнню матеріалу, чи оправдовує вибір завдань, що пропонуються студенту, чи методично правильно подається матеріал [2, 196];
- організаційний – чи раціонально сплановані заняття з використанням комп'ютера і нових інформаційних технологій.

Підсумовуючи, визначимо певні особливості застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці фахівців:

- інформативність – подача необхідної для навчання інформації;
- новизна роботи викликає підвищений інтерес та підсилює мотивацію навчання;
- збільшення обсягів раніше не доступної їм інформації;
- активізація студентів та включення їх у навчальний процес;
- мультиплікація, звук, відео, графіка, анімації розширюють можливості представлення нової інформації;

- забезпечення індивідуалізації навчання, спираючись на динамічну модель студента.

Література:

1. Кедровіч Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - № 2. – С. 83-88.
2. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 256 с.
3. Козлов О.А. Использование информационных технологий обучения в образовательном процессе технических вузов // Машиностроитель. - 2001. - № 2. - С. 51-55.
4. Концепція інформатизації освіти (проект)/ Биков В.Ю., Вовк Я.І., Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. та ін. // Рідна школа. - 1994. - № 11. - С. 26-29.

*Тетяна Коваль,
Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
аспірант*

НАРОДНЕ МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Ефективна розбудова системи педагогічної освіти в Україні вимагає забезпечення її національного характеру, що уможливується на основі відтворення у її змісті національних традицій, осмислення культурно-історичного та художнього значення здобутків українського народу. В даному контексті особливої актуальності набуває впровадження культурологічних підходів у систему фахової підготовки майбутніх учителів. Адже сприяти духовному відродженню нації, нарощуванню культурного потенціалу суспільства зможе лише той учитель, який володіє високим рівнем особистісної культури, розвиненими орієнтирами естетичних оцінок, широкими знаннями видів мистецтв, зокрема музичного.

Одним із найбільш ефективних засобів реалізації цього завдання, який набуває особливої актуальності в умовах кризи виховання у нашій країні, є українське народне музичне мистецтво. У ньому втілені найвищі цінності й найвартісніші ідеї українського народу, найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал, який представлений у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття і розуміння навіть спеціально не підготовленим слухачам і глядачам, внаслідок чого він природно сприймається сучасною молоддю [2, 491].

Проблема використання народного музичного мистецтва у навчанні та вихованні молоді становила значний інтерес у всі часи. Нею опікувалися як класики педагогічної науки (Я.Коменський, К.Ушинський, С.Русова, О.Духнович, В.Верховинець, В.Сухомлинський, Д.Кабалевський та ін.), так і сучасні науковці (А.Іваницький, Л.Кулаковський, Л.Масол, О.Олексюк, Р.Осипець, О.Отіч, Г.Падалка, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, О.Щолокова та ін.).

Мета нашої статті – висвітлити й розкрити особливу роль народного музичного мистецтва у професійному становленні студентів – майбутніх учителів початкових класів, а також його безпосередній вплив на розвиток творчої особистості майбутнього педагога.

Любов до народної музики, пісні – найприродніший і найглибинніший духовний початок людського життя, адже кожна дитина генетично несе в собі зачатки тієї музичної свідомості, на якій у далекому минулому зросла могутня стихія народного музичного мистецтва. Підкреслюючи педагогічне значення народного мистецтва в становленні творчої особистості, В.Сухомлинський писав, що мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і надії [5, 208]. Педагог доводив, що без музичного виховання неможливий повноцінний розумовий розвиток особистості. Саме музичний образ по-новому розкриває, на його думку, перед вихованцем особливості предметів та явищ дійсності, загострює емоційну чутливість, а мелодія “пробуджує в дітях

яскраві фантазії, доносячи до дитячої душі не лише красу світу, а й розкриває людську велич і гідність. Розвиваючи чутливість дитини до музики, ми робимо її думки, потреби й прагнення “шляхетними” [3, 66]. Недаремно численні факти історії доводять, що музика завжди вважалась вишуканим мистецтвом у середовищі еліти, адже, велика й окрема увага до музики пояснюється її здатністю не лише здійснювати “шляхетне” виховання, а й слугувати ефективним засобом емоційно-інтелектуального пізнання світу.

У процесі залучення студентів до різних форм навчальної і виховної діяльності засобами народного музичного мистецтва спрацьовує психологічний механізм ідентифікації їх з національним виховним та педагогічним ідеалом, втіленим у мистецькому музичному творі, внаслідок чого в них формується національний характер, свідомість та самосвідомість [2, 492].

Формуванню національної самосвідомості сприяють такі важливі засоби, як: історія народу й держави, рідна мова й словесність, фольклор, традиції, звичаї й обряди, мистецтво, родинно-побутова культура, народна педагогіка тощо. Надзвичайно впливовою на духовну сферу творчої особистості є українська народна пісенна культура і, особливо, українська народна пісня. Поєднання цих засобів у навчально-виховному процесі вищої школи сприяє вихованню в молоді національної свідомості, професійної й гуманістичної культури сучасного спеціаліста.

Народна пісня – один з провідних жанрів українського народного музичного мистецтва. Вона багатогранно відображає життя людини в різні суспільно-історичні епохи, розкриває його багатство та красу. Народні пісні володіють чудовою здатністю полонити людські серця, підносити настрій, надихаючи до праці або відпочинку... Народна пісня – це частка історії, соціального життя, побуту кожного народу. Її суспільне значення, природну красу і довершеність звеличували найвидатніші поети світу, про неї писали вчені, політичні діячі, митці.

Так, в основу своєї творчості М.Лисенко клав народну пісню і радив це робити всім українським композиторам. Від їхнього імені він писав: “Народу зобов’язані ми всім. Народ – справжній найталановитіший творець усього кращого, що є в музиці і, несучи свою творчість в народ, ми лише частково повертаємо йому свій борг” [4, 43]. Продовжуючи справу М.Лисенка, композитори О.Кошиць, Ф.Колеса, М.Леонтович, Б.Лятошинський, С.Людкевич, Л.Ревуцький, Я.Степовий, К.Стеценко та ін. піднесли жанр народної пісні до рівня високохудожньої мистецької творчості.

Майбутній педагог, звертаючись до використання народного музичного мистецтва та народного педагогічного досвіду у сфері музичного виховання, повинен мати чітке уявлення про народну пісню як соціальне явище. Щодо цього існує багато поглядів, але ми дотримуємось тієї думки, що народна пісня – це традиційний народний світогляд, що забезпечує людині перебування у злагоді з природним станом речей. У цьому розумінні увага до збереження народного музичного мистецтва як живого явища допомагає зберегти живий етнос.

Відомі дослідники-фольклористи (В.Барвінський, І.Березовський, В.Бойко, О.Дей, Ю.Ясіновський та ін.) широко показали соціальні та класові функції народної пісні, розкрили закономірності і тенденції її розвитку, виявили її загальноестетичні особливості та національну специфіку. Це – простота, доступність, філософська спрямованість, лаконізм, суцільна правдивість та точність, художня досконалість і неповторність форми.

На жаль, у наш час уявлення студентів про народне музичне мистецтво є дещо спрощеними. Єдиний спосіб викликати глибокий емоційний та естетичний відгук молоді – поставити її перед проблемою, яка змусить самостійно замислитись над духовними цінностями національної музичної спадщини. Тому залучення студентів вищих навчальних закладів збирати та записувати народні пісні, використовувати їх у своїй педагогічній діяльності сприяє відродженню і поширенню народного музичного мистецтва, формуванню національної самосвідомості, збільшенню обсягу інформативних знань. Безпосередньо впливаючи на особистість, народна пісня активізує сферу її почуттів. Студенти ширше залучаються у різноманітні види навчально-виховної діяльності, розвиваючи тим самим свої творчі здібності; у них формується почуття колективізму. Слід зазначити й про широкі виховні можливості

народного музичного мистецтва, яке формує музичні смаки, інтереси, здібності, моральні принципи й переконання, позитивно впливає на духовний розвиток студентства.

Отже, творче впровадження в навчально-виховну практику студентів вищих навчальних закладів народного музичного мистецтва сприяє розвиткові творчих особистостей, морально-естетичному вихованню національно орієнтованої студентської молоді, якій належить передати багатюще пісенне джерело свого народу наступним поколінням.

У системі підготовки майбутніх учителів початкових класів залучення до народного музичного мистецтва відбувається в процесі опанування таких курсів, як “Основи вокального мистецтва”, “Основи сценічної майстерності”, “Гра на дитячих музичних інструментах”, “Основи музично-театральної діяльності”. Також народне музичне мистецтво є предметом вивчення в інструментальних класах. Студенти добирають гармонічний супровід до народних пісень, створюють власні мелодії на народні слова, знайомляться з кращими зразками народної музичної творчості. Під час опанування гри на дитячих народних музичних інструментах (сопілці, трикутнику, окаринах, металофонах) майбутні педагоги дізнаються про історію їх створення, епоху, в якій виник той чи інший інструмент, вчать індивідуальному музикуванню на них, що сприяє розвитку студентів як творчих особистостей. Вивчення народного музичного мистецтва допомагає майбутнім учителям глибше зрозуміти навколишню дійсність, поповнити свій інформаційно-художній фонд, необхідний для майбутньої роботи в загальноосвітній школі, осмислити характерні риси й самобутність народної музичної творчості й, разом з тим, сприяє розвитку художньо-естетичних та творчих здібностей майбутніх фахівців.

Щодо позааудиторної роботи, спрямованої на формування музичної культури студентів, на розвиток їх творчих здібностей засобами народного музичного мистецтва, досить ефективною формою роботи є музичний лекторій, до програми якого можуть бути включені такі теми: “Українська народна пісенна творчість”, “Народна пісня – душа народу”, “Пісні річного календарного циклу”, “Колискова матері”, “Українські народні думи та історичні пісні”, “А вже весна, а вже красна” тощо. Цінними щодо використання народного музичного матеріалу є також музичні календарно-обрядові свята (Андрія, Миколая, Калити, Різдвяний вертеп та ін.). Важливо, щоб в організації та проведенні даних форм роботи брали безпосередньо участь самі студенти. Це стане своєрідним стимулом до творчих пошуків, сприятиме формуванню в майбутніх педагогів позитивного ставлення до народного музичного мистецтва.

Великі можливості в опануванні народним музичним мистецтвом мають також оркестри та ансамблі народних інструментів, ансамблі сопілкарів, фольклорні ансамблі. В процесі такої роботи студенти набувають навичок колективного музикування, розвивають свої музичні здібності, формують свій творчий потенціал.

Необхідною умовою виховання культури музичної творчості студентів є створення педагогічних ситуацій, які стимулюють творчу ініціативу студентів та власне “Я”. Це зумовлено тим, що особистісне забарвлення процесу засвоєння змісту навчальних предметів мистецького циклу сприяє їх емоційно-смісловому осягненню, яке становить основу реалізації потенціалу мистецьких творів. Показниками ефективності їх впливу стають не лише відповідні знання та вміння студентів, але і їх активність, творчі прояви, асоціативні уявлення, потреба самовираження, оригінальність та унікальність ідей як результату виховання культури творчої особистості.

Таким чином, народне музичне мистецтво виховує у студентів високу художню культуру, яка поєднується із глибокими знаннями у галузі історії, народознавства, традицій і звичаїв свого народу, мистецтва.

Отже, варто зауважити, що народне музичне мистецтво, впливаючи на формування і розвиток особистості в складному процесі її професійного становлення у вищій школі, сприяє духовному збагаченню людини, більш повному розкриттю її творчого потенціалу. А вчитель, який має належну мистецьку підготовку, успішно забезпечить здійснення процесу формування творчої особистості учня.

Література:

1. Іваницький А.І. Український музичний фольклор: Підручник для вищих учбових закладів. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. – 320 с.
2. Отич О.М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти: Монографія /За наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці: Зелена Буковина, 2007. – 752 с.
3. Отич О.М. Слухання музики в системі виховної діяльності В.О.Сухомлинського //Теорія і практика сучасного естетичного виховання у контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського: Зб. наук. праць. – Полтава, 1998. – С. 66.
4. Осипець Р.О. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами української народнопісенної культури. – К.: Магістр-S, 1999. – 207 с.
5. Сухомлинский В.А. О педагогической культуре // Избр. пед. соч.: В 3-х томах. – М., 1981. – Т. 3. – С. 208.

*Ірина Ковальчук,
Кам'янець-Подільський, Україна,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка,
аспірант*

СВІТОГЛЯДНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Основою функціонування й розвитку культури є суспільно-історична практика, насамперед суспільне виробництво, зокрема його економічний базис. Але їй властива відносна самостійність, яка виявляється у спадкоємності, взаємодії культури різних народів і націй. Значний вплив на розвиток, зміст і характер культури справляють особливості історичної епохи, специфіка географічного середовища, національний характер і психічний склад того чи іншого народу. Кожній суспільній формації й епосі відповідає свій тип культури, який змінюється зі зміною суспільних відносин, що не виключає успадкування, розвитку в системі нових суспільних відносин, досягнень попередньої культури. Відповідно до поділу людської діяльності на матеріальну й духовну розрізняють матеріальну й духовну культури. Матеріальна культура – система цінностей, які є продуктом матеріального виробництва, що задовольняють матеріальні потреби людей (знаряддя праці, житло, одяг, транспорт, зв'язок тощо), а також діяльність щодо створення названих цінностей. До духовної культури належать духовні цінності (форми суспільної свідомості, наукові теорії, твори художньої літератури, образотворчого мистецтва, соціальної норми та ін.), які виконують регулятивну, прогностичну та інші суспільні функції та відповідні форми людської діяльності. Головними сферами духовної культури є наука, освіта й мистецтво. У духовній культурі знаходять свій вияв і задоволення духовні потреби та інтереси, естетичні та інші духовні уподобання людей.

Теоретичному обґрунтуванню проблеми формування наукового світогляду присвятили свої праці С.Гончаренко, Л.Корміна, Н.Шахирєва, Ю.Руденко, В.Халамендик, Є.Думаненко. Освітньо-філософські засади світоглядного виховання майбутніх учителів знайшли своє відображення у працях В.Андрущенка, Л.Губерського, І.Зязюна, М.Євтуха, В.Кременя, Б.Лихачова, М.Нікандрова, Т.Петракової, О.Сухомлинської та ін. Дослідження категорії художнього світогляду у філософських та педагогічних аспектах представлено науковими пошуками А.Азархіна, Р.Арцішевського, М.Бахтіна, П.Гуревича, Г.Мартьянкової, Н.Миропольської, І.Почечуєвої, О.Рудницької, Г.Тарасенко та ін. З'ясуванню корелятивних зв'язків культури і світогляду присвячено роботи Н.Барга, В.Малахова, А.Швейцера. Проблема взаємодії мистецтва і світогляду висвітлена у дослідженнях Т.Велюгіної, В.Личковаха, В.Мазепи, В.Медушевського, Л.Моревої, Г.Нечаєвої, Н.Поповича, С.Уланової, Г.Щедріної та ін. Роль духовних цінностей у становленні світогляду студентської молоді вивчали О.Белих, Є.Бондаревська, О.Олексюк, О.Семашко, Б.Нагорний, Д.Чернилевський, Г.Шевченко та ін.

Ми виходимо з того, що формування світоглядної культури вчителя обумовлене потребами практики, насамперед, вимогами сучасного суспільства до вчителя, його особистісних характеристик, професійних якостей. Науковці зазначають: “Ефективність навчально-виховної роботи вчителя безпосередньо залежить від світоглядної культури самого вчителя” [2, 3]. Тому виховання такої культури є чи не найважливішим складником підготовки майбутнього педагога, тим паче вчителя початкових класів. Сучасні дослідники вказують: “Найбільш важливою умовою безпеки суспільства є наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, що складають ціннісний смисл людського буття. Саме педагог забезпечує у суспільстві відтворення та трансляцію духовних цінностей, здійснює духовний зв’язок поколінь і духовного досвіду людства. У руках педагогів майбутнє всієї планети – формування нової людини з аксіологічно зорієнтованим гуманістичним мисленням” [3, 3].

У культурі особистості вирізняють політичний, економічний, естетичний, економічний правовий, педагогічний, психологічний та інші різновиди. Чільне місце серед них посідає світоглядна культура, яка становить єдність двох феноменів: культури і світогляду.

Світогляд розуміють як узагальнену систему філософських наукових, суспільно-політичних, моральних і естетичних поглядів і переконань людини, які відображають розуміння нею оточуючого світу (суспільна свідомість) і визначають ставлення особистості до оточуючої дійсності (суспільна поведінка). Формування світогляду – це дуже складний процес, і ці фактори впливають на особистість. Суспільний світогляд відображає пануючі в даному суспільстві наукові, філософські, політичні і естетичні погляди і виражається як ідеологія суспільства в цілому так і окремих соціальних груп. Світогляд особистості відображає індивідуальний досвід формування кожної людини свого власного уявлення на розвиток світу (природу, суспільство, людське мислення) і проявляється в її потребах, установках, мотивах і різноманітних відносинах. Він формується під впливом різноманітних факторів матеріальних умов життя, соціального й домашнього середовища, навчання і виховання в школі, засобів масової діяльності, громадської й трудової діяльності. Психологічна структура світогляду включає в себе пізнавальні, емоційні і вольові компоненти.

Для визначення пізнавальних компонентів користуються такими термінами, як світосприйняття, світоспоглядання, світорозуміння. Світосприйняття є формою безпосереднього чуттєвого відображення дійсності людиною. Основна його функція – це нагромадження чуттєвого досвіду, отримання інформації про реально існуючий об’єктивний світ. Світосприйняття не є дзеркальним відображенням дійсності. Світоспоглядання містить у собі елементи як безпосереднього, так і опосередкованого пізнання дійсності, воно є складовою процесу практичної діяльності людини, і безпосередньо пов’язане з логічним мисленням, на основі причинно-наслідкового пізнання дійсності в людини виробляється загальна система поглядів на світ. Світорозуміння – це загальна система поглядів на світ, у кожного вона своя.

Ставлення людини до оточуючого світу, до знань, до умов, у яких вона живе й розвивається, завжди носить емоційно-оціночний характер. Потреба формування світоглядної культури майбутнього вчителя початкових класів обумовлена потребами практики, насамперед, вимогами сучасного суспільства до вчителя, його особистісних характеристик, професійних якостей. Саме вихователь, вчитель є тим першим представником суспільства, який делегує в духовний світ особистості його (суспільства) наукові знання, світоглядні цінності, культуру. І саме від того, який “відбір і оцінку”, зумовлені особистістю вчителя, отримають громадські знання, цінності і культура, багато в чому залежить спрямованість і якість особистісного становлення учня, його духовного світу, ставлення до життя, бачення своєї перспективи і розвитку. “Вихователь втілює свою сутність в вихованцях і розкриває сутність вихованців, виявляючи їх знання, світогляд, почуття” [4, 156].

Педагог опановує цілісним уявленням про світ в тому випадку, якщо його система поглядів спирається на єдність свідомості і переживання, а це означає, що формування світогляду залежить від впливу на інтелект, волю, емоції особистості, а також від її активної педагогічної діяльності. Інтелектуальний компонент світогляду передбачає рух від

безпосереднього, почуттєвого відображення дійсності до абстрактного, понятійному мисленню. Однак понятійне мислення не є кінцевим пунктом наукового і навчального пізнання – слідом за цим починається сходження від абстрактного до конкретного. Удосконалюється не просто процес підсумовування, нанизування абстракцій одна на одну, а створюється синтез, який означає подальше поглиблення в сутність явищ матеріального світу у всіх їх причинних зв'язках і опосередкування. У будь-якому результаті аналітико-синтетичної діяльності (в поняттях, ідеях, теоріях) містяться і знання, і спосіб діяльності. Все це вимагає від вчителя розвивати в єдності свої знання та вміння мислити і діяти. Світогляд містить в собі не розрізнені знання, а їх систему, яка відображає, наскільки можливо, структуру сучасного наукового знання, організовується навколо і на основі методологічних ідей, теорій і принципів. Засвоєні вчителями системи знань знаходяться в постійному русі, співвідносяться з іншими системами, перебудовуються відповідно до завдань пізнання і конкретними завданнями їх застосування. Для того щоб знання переросли у переконання, органічно увійшли в загальну систему поглядів, домінуючих потреб, соціальних очікувань і ціннісних орієнтації педагога, вони повинні проникнути у сферу її почуттів і переживань. “Однією з педагогічних умов формування світоглядної спрямованості особистості в навчальному процесі є забезпечення інтегративного розвитку інтелекту, емоцій і волі учнів”, – вказують дослідники. [1, 8].

Норми суспільної свідомості стають надбанням особистості тільки тоді, коли людина вступає у реальні відносини з людьми, вчинки, дії, стосунки. Уся складна сфера поведінки в цілому є вольовими компонентами свідомості людини. Вольові дії завжди цілеспрямовані, і все це виражається в поведінці. Перемінні якості світогляду як філософської категорії проектується на педагогіку як висновок, згідно з яким у процесі формування світогляду необхідно шукати й знаходити такі способи та прийоми впливу, які збагачують і перебудовують емоційний світ учнів, розвивають уяву, емоційну чутливість, особистісне ставлення до дійсності.

На цій основі можна сформулювати психолого-педагогічні умови формування світогляду студентської молоді:

- Забезпечення поетапного планування навчальної діяльності майбутнього вчителя, спрямованої на формування наукового світогляду.
- Визначення місця та світоглядного сенсу кожної навчальної дисципліни у загальній системі професійної підготовки вчителя.
- Осмислення студентами виокремлених ідей з урахуванням вікових особливостей і особистого досвіду.
- Формування в майбутніх учителів особистісного ставлення до природи і суспільного життя.
- Єдність засвоєння, застосування й постійного підкріплення знань у процесі педагогічної практики.
- Нагромадження студентами досвіду гуманістичних відносин в системі педагогічної комунікації.

Поняття світоглядної культури розкриває взаємозв'язок між духовним змістом світогляду та його практичним ствердженням у діяльності особистості, характеризує втілений у життя людини світогляд особливої якості. Він ідеально санкціонує саме культурний спосіб існування, за якого культура конституюється як смисложиттєва цінність.

Під час проведеного нами опитування студентів 3-4-х курсів педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (спеціальність “Початкова освіта”) з'ясувалось, що близько 34% опитаних не зуміли визначити, що таке світогляд та виокремити специфіку світогляду вчителя. (типові відповіді: “Світогляд – це бачення людиною світу людей”; “Це ставлення до себе і до інших”; “Це здорова оцінка того, що відбувається”; “Це бачення кращого у гіршому”). Лише 22% опитаних чітко усвідомлюють значення світоглядної культури для майбутнього вчителя початкових класів та вважають, що ця якість у них уже сформована (типові відповіді: “Світогляд – це ті принципи, погляди, переконання та оцінки, за допомогою яких ми сприймаємо світ, що нас

оточує»; “Це переконання в дії”; “Особливості світогляду учителя – гуманізм, справедливість, толерантність”). Більшість респондентів (64%) мають доволі поверхові уявлення про світогляд та його роль у педагогічній діяльності вчителя. Особистісно-рефлексивні реакції є значно загальмованими (наприклад: “Не уявляю, навіщо вчителю початкових класів мати “надзвичайний” світогляд. Мені вистачить моїх знань і умінь, аби добре навчати учнів”). Це свідчить про недостатність реалізації світоглядного потенціалу загальноосвітніх та фахових дисциплін у професійній підготовці вчителя початкових класів.

Ми попросили студентів створити графічний логотип поняття “світогляд учителя”, намагаючись піднести осмислення студентами своєї педагогічної місії на образний рівень. Знаменно, що більшість ескізів логотипів, створених респондентами, містили зображення глобусу, сонця, людини, книги, предметів буденного оточення. Утім зображення ніяк не були адаптовані до стратегічних завдань і реалій педагогічної праці. Наприклад:



Рис. 1-2. Приклади логотипів поняття «світогляд» (роботи студентів III курсу)

Таким чином, важливість формування світоглядної культури майбутніх учителів початкових класів зумовлюється насамперед тим, що вона визначає спрямованість особистості, є основним стрижнем її орієнтації у житті, спрямовує евристичний характер розуміння явищ навколишнього середовища, а отже, є ідеологічною детермінантою творчості. Світоглядна культура виражає критеріальні принципи оцінки оточуючої дійсності, внутрішнього світу інших людей, впливає на психічні процеси особистості, регулює її емоції, волю, установки. Це дає підстави стверджувати, що світоглядна культура є основою самосвідомості особистості. Вона виявляє суще та належне, сконцентровано характеризує ставлення людини до світу.

Не слід вважати, що для формування світогляду достатньо озброїти вчителя теоретичною системою основ філософських і наукових знань, відповідно до яких він поводитиметься. Як свідчить реальна практика, набуті знання і поведінка не завжди збігаються. Оволодіння знаннями – важливий фактор формування світогляду, та, крім них, потрібні пошуки й інших педагогічних засобів, спрямованих, зокрема, на перетворення знань у переконання, в активну життєву позицію особистості. Серед цих засобів на особливу увагу заслуговує освоєння найвищих досягнень мистецтва. Відомо, що сприйняття художніх образів розширює природні межі життєвого досвіду суб'єкта, формуючи індивідуальний абрис його світоглядної культури.

Отже, гармонія соціальної та професійної позиції педагога є найважливішим результатом формування його світогляду. Професійна культура педагога безпосередньо залежить від сформованості світоглядних установок на взаємодію з природою і соціумом. Тільки вчитель, який всім своїм єством прийняв сенс науки, передові гуманістичні ідеї, є творчою особистістю, може бути повноцінним духовним наставником своїх вихованців.

Література:

1. Абрисимова Л.Ф. Формирование мировоззренческой культуры студентов в ВУЗе гуманитарного профиля: Автореф. дисс... кандидата педагогических наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования”, 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования”. – Смоленск, 2009. – 23 с.
2. Дорогань С.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами української літератури: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук: 09.00.03. – К., 2005. – 22 с.

3. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі: Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання”. – Луганськ, 2006. – 23 с.
4. Степанова И.Н. Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 308 с.

*Діна Кузьминська,
Вінниця, Україна
Вінницький гуманітарно-
педагогічний коледж, викладач*

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЕКОЦЕНТРИЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Абсолютизація споживацького природокористування призводить до фатальних наслідків – екологічна ситуація на планеті стає катастрофічною. Людство знаходиться перед невідкладним вибором: як бути далі – нічого не змінюючи, продовжувати руйнувати природу, або ж шляхом глибокого самоаналізу виробити подальші стратегії ціннісного ставлення до неї.

Проблема зрівноваження еколого-соціального дисбалансу, зумовленого перш за все руйнівними антропологічними факторами, у значній мірі є психолого-педагогічною. Оскільки з одного боку ставлення до природи визначається ціннісними орієнтаціями особистості, а з іншого – потребує грамотного цілеспрямованого формування та корекції. Саме в дошкільному навчальному закладі, початковій школі дитяча особистість формує власний тип ставлення до природи: егоїстично-споживацький або ж альтруїстично-турботливий. Який вектор у ставленні дитини до природи стане визначальним, залежить в першу чергу від фахової підготовленості та особистісних рис педагога.

Період навчання в педагогічному коледжі є продовженням формування ціннісної сфери студента, майбутнього вчителя та вихователя. Від того, наскільки методично правильно буде забезпечена його еколого-виховна підготовка, залежатиме в подальшому рівень сформованості екологічних цінностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку – майбутніх активних та свідомих громадян.

Поняття «цінність» є доволі широким і охоплює все, що цінує особистість, що є для неї значущим і важливим (І.Бех). Цінність – будь-який об’єкт, в тому числі й ідеальний, що має життєво важливе значення для суб’єкта (індивіда, групи, етносу). Психологічний термін «ціннісні орієнтації» означає відображення у свідомості людини цінностей, що визнаються нею в якості стратегічних життєвих цілей і світоглядних орієнтирів [4, 869]. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій (С.Гончаренко). Отже, процес екологічного виховання студента як майбутнього педагога прямо пропорційний процесу формування його ціннісних орієнтацій щодо природи.

Існує два протилежних типи екологічної свідомості, в основі яких різні екологічні цінності – антропоцентричний та екоцентричний. В основі першого прагматична мотивація природокористування, людина знаходиться в центрі ієрархічної картини світу. Альтернативний же йому екоцентричний тип базований на етичному, непрагматичному ставленні до природи, визнанні її самоцінності. Екоцентричний тип екологічної свідомості являє собою кардинальну зміну образу світу, яку В.Панов порівнює з переверотом у свідомості, проведеного М.Коперніком, коли Земля втратила статус центру Всесвіту і його зайняло Сонце, так і тепер людина повинна відмовитися від уявлення про себе як «центр» природи, а це місце має зайняти принцип екологічної доцільності [3, 97].

На сьогодні сформувалися альтернативні антропоцентричним *екоцентричні* наукові парадигми, а саме:

• «Універсальна етика» (Г.Торо, М.Ганді, А.Швейцер, Ж.Фабр, Г.Сковорода, Л.Толстой, та ін.) не розмежує в ціннісному відношенні людини та інших живих істот: життя комахи цінне настільки, наскільки цінне життя людини.

• Центральною ідеєю філософсько-релігійної течії «екологічний комізм» (М.Бердяєв, І.Киреєвський, М.Рерих, В.Соловйов, К.Цюлковський, П.Флоренський, А.Ухтомський та ін.) є уявлення про те, що людина – складова частина природи, що їх не потрібно протиставляти, а необхідно розглядати в єдності, що людина і все, що її оточує, – це частини єдиного, Всесвіту. Суперечностей між розумом і природою не уникнути, проте розум відповідальний за віднаходження шляхів їх вирішення.

• Вчення про ноосферу В.Вернадського ґрунтується на ідеї єдності, взаємозв'язку людини і природи. Вчений вважав, що вплив людини на природу росте настільки швидко, що скоро прийде той час, коли людина перетвориться в основну геологічну силу, що формує образ Землі: біосфера перейде у свій новий стан, а сфера розуму – в ноосферу. Розвиток природи та людства піде нерозривно, почнеться їх коеволюція (спільна еволюція, в якій неможливе панування інтересів однієї зі сторін).

• Американська соціально-екологічна модель (Марш, Іст, Росс, Клементс, Леопольд та ін.) базується на трьох основних ідеях: екосистемного холізму (цілісності людини і природи), морального співтовариства і екологічної етики (перенесення норм моралі на суб'єкти природи) [5, 414-474].

Узагальнюючи викладене вище, виокремимо екоцентричні ціннісні орієнтації, які мають стати для сучасної особистості, зокрема і для студента педагогічного коледжу, визначальними у ставленні до природи:

• Найвища цінність – гармонійний розвиток природи і людини, природа визнається як самоцінне явище.

• Єдність людини і природи, тобто відмова від парадигми людської унікальності та ієрархічної картини світу.

• Принцип екологічної доцільності: правильно те, що не порушує екологічної рівноваги в природі.

• Природа – це не об'єкт, а суб'єкт; не вплив на природу, а взаємодія з нею.

• Взаємодія з природою здійснюється за етичними нормами та правилами, як і взаємодія людей одне з одним.

• Розвиток природи і розвиток людини є процесом коеволюції. Людина розглядається у всьому різноманітті її зв'язків з природо-соціальною сферою, а стан природи – як фактор, що впливає на її духовне і фізичне здоров'я.

• Природоохоронна діяльність базується на вимогах збереження природи заради неї самої («Люби природу не як символ душі своєї, люби природу не для себе, люби для неї» (М.Рильський)).

Метою виховання у студентів педагогічних коледжів екоцентричних ціннісних орієнтацій є формування мотиваційної та технологічної готовності майбутніх педагогів до грамотної реалізації еколого-виховного процесу в дошкільному та загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня, співзвучного потребам сьогодення.

Органічно вплетеними в навчально-виховний процес педагогічного коледжу з метою формування екоцентричних ціннісних орієнтацій студента, можуть бути такі *методичні прийоми* (за технологією Г.Тарасенко) [6, 261-277]:

• пошук студентами творчих форм, адекватних їхнім почуттям до природи: словесної, музичної, пластичної, драматичної (написання творів-мініатюр, оповідань, віршування, виготовлення малюнків, витинанок, колективних аплікацій, створення пластичних та музичних імпрровізацій, драматична творчість тощо);

• інтерпретація естетично виразного в природі (наприклад, написання студентами творів-мініатюр під загальним девізом «Осколки вражень» (Нема потворного в природі, яка

здорова; Я гарне вже тому, що я живе; Все в світі прагне до буття; Життя любити – красу творити тощо);

- афектація ставлення до природи і проблем її збереження та ін. (Прояв почуттів захвату від одвічної гармонії в природі чи гніву за її безжальне руйнування. Наприклад, створення літературно-психологічних етюдів, монологів об'єктів природи, діалогів людини з ними та ін., як-от «Природа: пошук болю» та ін.)

Аксіологічно-творчими за своєю суттю є форми та методи екологічного виховання студентів, апробовані в Вінницькому гуманітарно-педагогічному коледжі, а саме:

- ведення «Природоестетичного щоденника», зошита індивідуальної підготовки до осягнення художнього образу природи тощо;

- створення презентацій пір року (флори, фауни, Океанії, лісу, степу, гір, космосу) в PowerPoint, використовуючи синтез мистецтв: живопис, музика, література та ін.;

- підготовка творчих фотовиставок «Краса крізь призму об'єктиву» та ін.;

- розробка колективних або індивідуальних творчих проєктів «Природоетика», «Природоестетика», «Природа в етнокультурі українців» тощо;

- перегляд театральних вистав, мультфільмів, фільмів природоцінного спрямування та участь у коледжних міні-виставах;

- відшукування в творах художньої літератури яскравих описів природи, епітетів, порівнянь, репрезентативних ознак (якостей) природи та ін.;

- проведення конкурсів творчих робіт «Природа мого краю», «Моя улюблена тварина», «Природа в моєму житті», «Світ краси та доброти» та ін.

Наведемо приклади аналітично-рефлексивних вправ у формі незакінчених речень, які виконувалися студентами Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу з метою усвідомлення глибокого зв'язку з природою, розвитку емпатії та формування поваги до неї:

- я хочу наслідувати природу... *(в її красі та гармонії; в її безкорисності, справжній чистоті; в тому, щоб приносити людям радість та ін.);*

- природа навчила мене... *(ніколи не здаватися, завжди бути собою; радіти життю; малювати, писати вірші; відданості; жити, незважаючи на жорстокість доквілля);*

- у природі я хотів би попросити вибачення за *(свідоме її засмічення, за неухважність та байдужість; за усі погані вчинки, які відбувались на її очах: у тої берізки, біля якої з подругою сварилась, у тої річки, де збрехала та ін.);*

- я схожий з природою... *(тим, що люблю бувати на самоті, мов та одинока тополя; тим, що прагну до життя; тим, що я є її частиною, хоча дуже від неї віддалився);*

- природа краща за мене... *(тим, що не робить нікому зла; своєю чесністю і справедливістю);*

- найбільше я співчуваю природі, коли... *(вирубують дерева, зривають квіти; вбивають тварин та ін.);*

- я радію за природу, коли *(вона незабруднена, квітуча; вона в гарному естетичному стані; захищають тварин від браконьєрства; люди турбуються про неї, висаджують квіти, дерева; все навколо зацвітає тощо);*

- ми з природою одне ціле, тому що *(коли в природі немає настрою – похмура погода – мені теж хочеться сумувати; я живу у її світі та ін).*

Узагальнюючи викладене вище, зазначимо, що процес формування екоцентричних ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів є складним та багатограним. Від того, наскільки він буде творчим та нешаблонним, системним та виваженим, залежатиме рівень екологічної свідомості підростаючих поколінь.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Панов В. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.

4. Психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.
5. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
6. Тарасенко Г. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти: Монографія. – Черкаси: Вертикаль, 2006. – 308 с.

*Тетяна Бадюк,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Більська О.В.*

ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В умовах соціально-економічних перетворень та реформування усіх сфер суспільного життя України, відродження її національної самобутності та переходу від індустріального до інформаційного суспільства постають нові вимоги і до системи вищої освіти. Вища педагогічна освіта України має сприяти забезпеченню участі держави у формуванні західноєвропейського освітнього простору, розширенню співробітництва з іншими державами в галузі освіти. Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття «професійна підготовка вчителя» змінювалося разом з еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Фундаментальна професійна підготовка допомагає розширити професійний світогляд майбутніх учителів початкових класів, глибоко оволодіти теоретичними знаннями та успішно застосовувати їх практиці, дозволяє вчасно виявити будь-яку навчально-виховну проблему і знаходити її оптимальне рішення. Важливим джерелом для визначення сучасної стратегії розвитку системи професійної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів. У цьому контексті важливе значення має вивчення сучасних процесів розвитку педагогічної освіти у країнах Європейської спільноти.

Сучасні тенденції у розвитку освіти на початку ХХІ століття передбачають міжнародну інтеграцію в оновленні цілей і змісту початкової. Європеїзація початкової освіти як один з напрямків удосконалення української освітньої системи, висуває високі вимоги до тих, хто навчає, і до тих, хто навчається, оскільки має установку на підготовку фахівців нової генерації, здатних до активного життя. Цим пояснюється факт надання статусу пріоритетної галузі професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів.

Успіх підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від: визначення нових цілей і змісту навчання майбутніх учителів; використання нових технологій навчання; сприяння розвитку індивідуальних когнітивних стилів студентів; здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і умінь.

Для визначення цілей професійної підготовки вчителя початкових класів, у світлі головних компонентів загальнорекомендованої моделі навчання слід враховувати специфіку і діапазон вирішення навчальних задач – формування загальних компетенцій учнів, збагачення або диверсифікації стратегій чи вдосконалення завдання. Найважливішим завданням професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі є формування необхідного і достатнього рівня професійної компетенції майбутнього вчителя початкових класів. Під професійною компетенцією ми розуміємо сукупність теоретичних знань з педагогіки, психології, методик викладання та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі. Поняття «знання» як компонент професійної компетенції майбутнього вчителя можна розглядати з точки зору його змісту та засобів його

передачі. Змістом професійних знань є понятійно-фактична складова навчального матеріалу, яка включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни [2, 232].

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації [3, 570]. З цього випливає, що поряд зі знаннями наукових фактів вчителю необхідне знання педагогічних технологій їх опрацювання.

Саме тому базова підготовка вчителя розглядається, наприклад, у концепції Оксфордського університету (керівник групи Д.Макінтур) як «практичне теоретизування», що акцентує увагу на вирішенні фундаментальної проблеми взаємозв'язку теорії та практики в підготовці вчителя [3, 577]. За Оксфордською концепцією, професійна підготовка майбутніх учителів має бути пов'язана з критичним вивченням, удосконаленням та експериментальним використанням ідей, що надходять з різних джерел, включаючи, з одного боку, знання та вміння досвідчених учителів, зразки педагогічної праці, з іншого – різноманітну теоретичну та науково-дослідну літературу, тобто теоретизування про практику [3, 580-581].

Слід зауважити, що процес засвоєння професійних знань тісно пов'язаний з розвитком професійного мислення, завдяки якому студенти здатні виділяти істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументувати їх, прогнозувати результат, приймати власне рішення [4, 77]. Відповідно до ієрархії мисленневих дій можна виділити п'ять рівнів сформованості у студентів професійних знань:

- розуміння: студенти можуть визначити та інтерпретувати сутність базових фахових понять на основі їх категоріального аналізу;
- застосування: студенти використовують знання сутності базових фахових понять у стандартних ситуаціях під керівництвом викладача;
- аналіз: студенти співставляють основні категорії, визначають взаємозв'язок між ними, використовують набуті знання у нестандартних ситуаціях;
- синтез: студенти встановлюють логіко-структурну залежність між основними педагогічними поняттями, розробляють опорні схеми окремих питань, виступають з доповідями, повідомленнями;
- оцінка: студенти оцінюють значення того чи іншого матеріалу у цілісній системі професійних знань, ґрунтуючись на чітких критеріях оцінки [2, 17-18].

Тому головною властивістю професійних знань є усвідомлення вмотивованість вибору способу виконання педагогічної дії.

Уміння в системі професійної підготовки вчителя початкових класів – це здатність незалежно виконувати педагогічні дії на основі оволодіння засобами та прийомами та застосування засвоєних знань на практиці [2, 137].

Моделювання змісту й структури вчительської діяльності уможливило виокремлення восьми видів умінь, на розвиток яких слід спрямувати процес професійної підготовки:

- проєктувальні (вміння спроектувати, спланувати будь-який вид роботи);
- адаптаційні (вміння застосовувати свій план у конкретних навчальних умовах);
- організаційні (вміння організувати будь-який вид роботи);
- мотиваційні (вміння мотивувати учнів до навчальної діяльності);
- комунікативні (вміння спілкуватися на уроці і поза ним);
- уміння контролю і самоконтролю;
- пізнавальні (вміння вести дослідницьку діяльність);
- допоміжні (вміння співати, малювати, грати на музичному інструменті тощо)

Специфіка функціонування зазначених умінь і використання необхідних знань повинна знайти адекватне відбиття і в системі професійної підготовки вчителя початкових класів.

З метою перевірки готовності майбутніх учителів початкових класів до впровадження педагогічних технологій у процес навчання молодших школярів було здійснене обстеження студентів 4 курсу Вінницького державного педагогічного університету. Опитуванням було

охоплено 65 студентів. Констатувальний експеримент здійснювався на початку 2011-2012 н.р. Нами було обстежено:

- знання сучасних інноваційних процесів, які мають місце в освітніх закладах України;
- володіння прийомами експериментально-дослідної роботи;
- ознайомленість із принципами освоєння педагогічних інновацій, вміння та навички їхнього діагностування
- знання сучасних інноваційних процесів, які мають місце в освітніх закладах України;
- володіння прийомами експериментально-дослідної роботи;
- ознайомленість із принципами освоєння педагогічних інновацій, вміння та навички їхнього діагностування.

Відповіді показали, що в майбутніх вчителів добре сформовані лише навички бібліографічного пошуку літератури. Анкетування виявило незадовільний стан інформаційної підготовленості студентів щодо сучасних інноваційних технологій, нововведень, які нині існують та запроваджуються в освітніх закладах, вміння та навичок, необхідних для проведення пошукової, дослідної роботи, розповсюдження, сприйняття інновацій. Лише 34% студентів володіють, з їхнього погляду, достатньою інформацією про сучасні педагогічні технології. 25% опитуваних відповіли, що, на їхню думку, вони зможуть визначити професійні проблеми та виявити фактори, що спричинили їхнє виникнення, 9% не впевнені щодо цього, а 66% – дали негативну відповідь. За результатами даного анкетування низький рівень готовності виявило 61% опитуваних і 39% – середній. Використавши завдання опитувальника «Інновації в системі загальної середньої освіти України: теорія і практика» І.Гавриш, нами був зафіксований незадовільний рівень поінформованості студентів про педагогічні інновації, які запроваджуються нині в освіті, незацікавленість науковими джерелами з даного питання. Низький рівень виявили 73% опитуваних та 27% – середній. Узагальнені дані про рівень готовності за технологічним критерієм є такими: 67% низький, 33% середній (рис. 1).

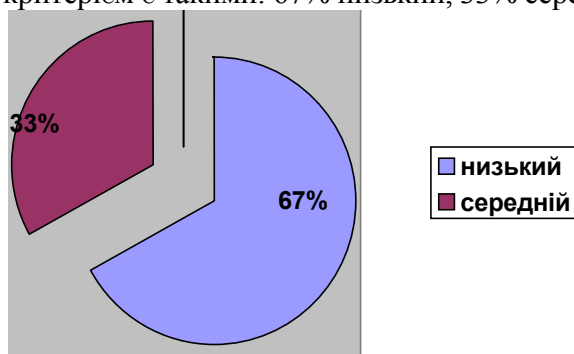


Рис.1. Рівні технологічної готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності (за результатами констатувального експерименту)

Результати експерименту засвідчили незадовільний рівень готовності майбутніх вчителів до реалізації завдань педагогічної діяльності засобами педагогічних технологій. Вважаємо, що значний вплив на формування зазначених аспектів фахової підготовки вчителя матимуть форми і методи організації навчання студентів у педагогічному ВНЗ.

Сучасний підхід, який запроваджується Радою Європи, базується на комунікативних потребах учнів та використанні засобів і методів, які допоможуть учням задовольняти ці потреби. Проте перспективним вважається представлення різних напрямів, що сприятиме глибинному розумінню комплексної різноманітності сфери початкової освіти. Тому актуальними проблемами професійної підготовки вчителя початкових класів є аналіз цілей, змісту, основних прийомів і засобів навчання, визначення доцільності використання того чи іншого прийому, методу в конкретному педагогічному контексті, пошук і адаптація новітніх технологій навчання, а також розробка власного професійного стилю викладання. Для цього студентів слід залучати до активної участі в аудиторних та позааудиторних методичних лекціях, семінарах, професійних майстернях, колоквиумах, конференціях з означеного кола

питань, що зробить можливою мобілізацію творчого потенціалу майбутнього фахівця, його особистісної і професійної реалізації та самореалізації в освітньому процесі.

Навчальні технології як шляхи засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах професійної підготовки вчителя початкових класів варіюються залежно від форми навчання. Провідною формою навчання у вищому навчальному закладі, як відомо, є лекція, дидактичним завданням якої є не тільки ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями, головними ідеями, а й спрямування міркувань для подальшої самостійної роботи студентів [4, 99]. Сучасна лекція, зокрема з професійно-методичних дисциплін повинна відповідати таким основним технологічним вимогам: забезпечити діалог з аудиторією для активного залучення слухачів до навчального процесу; звертатися до досвіду і знань аудиторії для спільного опрацювання матеріалу; організовувати вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами з метою активізації пізнавальної діяльності аудиторії; створювати проблемні ситуації як засіб стимулювання професійного мислення. Для цього доцільно використовувати такі навчальні технології, як евристична бесіда, мозковий штурм, дискусія, проблемне навчання.

На семінарсько-практичних заняттях із метою розвитку професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах набувають поширення групові технології, які передбачають підготовку до виконання групового завдання вирішити пізнавальну задачу, групової роботи (знайомство з матеріалом, планування роботи, виконання індивідуальних завдань, обговорення отриманих результатів), висновки про роботу групи і виконання поставленої задачі. Творчі майстерні працюють із залученням ігрових технологій – ділових, рольових, імітаційних, операційних ігор, які дають можливість студентам зрозуміти навчальний матеріал різних позицій і набути первинного педагогічного досвіду.

Для організації лабораторних робіт у професійній підготовці вчителя початкових класів доцільними є технічні інформаційні технології. Це процес підготовки і передачі конкретної інформації, засобом якої є відео, комп'ютер та інші технічні засоби. Перегляд відеоуроків із взаємопов'язаним виконанням завдання на цілеспрямоване спостереження за навчальним процесом, їх подальше обговорення і пошук шляхів оптимізації певної професійно-педагогічної ситуації поєднують особистісний і діяльнісний компоненти навчання. Комп'ютерні технології можуть здійснюватися як «проникнення» в окремі теми курсу, що забезпечить багатократне збільшення релевантної інформації, створить інформаційне середовище і посилить інтерактивний характер навчання.

Отже, сьогодні багато науковців і педагогів усього світу працюють над тим, щоб удосконалити професійну підготовку майбутніх учителів і посилити роль учителя в суспільстві. Одним із важливих чинників цього є визначення вимог до майбутніх вчителів початкових класів, до їх професійної підготовки, яка повинна бути орієнтована на багатогранну майбутню професійну діяльність. Професійна підготовка майбутніх учителів повинна мати на меті не тільки засвоєння студентами сучасних знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвиненої особистості, а й пропагувати ідеї інклюзивної освіти, здоров'язберігаючого та ціложиттєвого навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, компетентнісного підходу, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності. Майбутніх учителів треба спрямовувати на таке оволодіння педагогічними технологіями, щоб вони стали для них не лише засобом для унаочнення навчальної інформації, а життєвою необхідністю для професійного й особистісного росту та самовдосконалення

Література:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – Житомир: Житомир. пед. ун-т, 2003. – 232 с.
2. Пуховська Л.П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія /За ред. І.А.Зязюна. – Київ: Видавництво "Віпол", 2000. – С. 565-589

3. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник: у 2 ч. – Ч.1. /За заг. ред. доктора педагогічних наук О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 266 с.

*Анастасія Білоус,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Більська О.В.*

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ

Останнім часом прогресивна світова спільнота все частіше звертається до думки про те, що вища освіта в усіх країнах Західної Європи переживає нелегкі часи. Даний факт зумовлений виникненням своєрідного розриву між освітою з усіма її провідними елементами (цілі, структура, зміст, методи навчання) та умовами життя суспільства, що різко змінилися за останні десятиріччя.

На питання, які якості повинен мати молодий спеціаліст, роботодавці, як правило, відповідають таким переліком: високий рівень загальноосвітньої підготовки, здатність приймати самостійні рішення, готовність до перенавчання, до опанування нових тенденцій та придбання нових знань, вміння працювати в групі, комунікабельність. Даний перелік – не що інше, як нове уявлення про людину, своєрідна модель її провідних життєвих функцій. Така модель найбільш адекватна вимогам сучасного суспільства. Ключові характеристики нової моделі – освіченість, безперервність навчання, самостійність – знаходяться в явному протиріччі з існуючою педагогічною системою, орієнтованою головним чином на запам'ятовування, відтворення та пасивне виконання.

Усе більша увага приділяється професіоналізації відбору осіб для отримання вищої освіти, уточненню критеріїв та підвищенню вимог до її здобувачів як на етапі вступу до вузу, так і в процесі навчання у ньому. У межах гуманістичних підходів теорія та практика підготовки майбутніх спеціалістів актуалізує ідеї становлення професійної індивідуальності та професійного саморозвитку. Їх сутність полягає в тому, що у процесі професійної підготовки має формуватися його готовність (теоретична, мотиваційна, практична) до професійного саморозуміння і гармонійної професійної інтеграції.

Поширена тенденція впровадження і використання нових гнучких технологій, пошукової орієнтації в освіті і професійній підготовці, яка передбачає цілісне включення студентів до системи професійно-значущих відносин, прилучення їх до вирішення педагогічних завдань, забезпечення системотворчих функцій практики в її єдності з теоретичною професійною підготовкою. Таким чином, досліджені тенденції є стрижнем проблеми професійної підготовки студентів та їх праці, яка є однією з найактуальніших проблем світової освіти і української, зокрема. Ця проблема проявилася у результаті гострої суперечності між вимогами сучасного швидкозмінного суспільства до діяльності майбутнього спеціаліста та наявним рівнем його кваліфікації. Разом з тим, сьогодні в науці виникло гостре протиріччя між наявністю у сфері освіти значних свобод у виборі методів і засобів для педагогічної діяльності та відсутністю мотиваційних умов, механізмів, належної професійної підготовки для впровадження нововведень у практику. Проектуючись на професійну підготовку, ця проблема закономірно пов'язується з необхідністю розробки наукових основ змісту професійної підготовки та адекватних йому методів.

Проблема використання педагогічних технологій та інноваційних методів навчання у країнах Європи, зокрема в Україні, набула актуальності ще з початку ХХ ст. Використання великої різноманітності навчальних альтернатив завжди було умовою успішного викладання

на будь-якому рівні. Крім того, більшість країн Західної Європи вимагає, щоб у процесі підготовки майбутніх спеціалістів використовувалася навчальна багатоваріантність. Останнім часом пошук методів, форм і прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, запроваджуються нові педагогічні технології. Однією з них є технологія проблемного навчання, яка, в порівнянні з традиційною освітою, дозволяє ефективніше розвивати творчі здібності студентів, їхній інтелект, сприяє якіснішому засвоєнню знань, умінь і навиків.

У наш час виникає суперечність між зростаючим обсягом інформації і обмеженими можливостями навчання, що викликає необхідність постійного вдосконалення навчального процесу. В останні роки поряд із змінами програм здійснюється пошук надійних шляхів розвивального навчання в галузі програмного, програмованого і диференційованого навчання. Важливе значення надається проблемному навчанню, основна мета якого полягає у формуванні активного ставлення студентів до оволодіння знаннями, інтенсивного розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей. Проблемне навчання є основним засобом активізації розумової діяльності студентів, розвитку в них прагнення знань і бажання вчитися, умовою формування творчих здібностей.

У сучасній педагогіці *проблемне навчання* розглядається як технологія розвивальної освіти, спрямована на активне одержання знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність студентів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів. Основне дидактичне призначення проблемного навчання полягає в педагогічному керуванні активною пошуковою діяльністю. Проблемне навчання виражається в системі проблемних ситуацій, задач, завдань, які необхідно вирішити. Проблемне навчання передбачає послідовне і цілеспрямоване висунення перед студентами пізнавальних завдань, які вони вирішують під керівництвом викладача або самостійно і при цьому активно засвоюють нові знання. Проблемне навчання ґрунтується не на передачі готової інформації, а на відкритті учнями суб'єктивно нових знань і умінь шляхом розв'язання теоретичних і практичних проблем.

Основні особливості проблемного навчання:

- студенти залучаються до самостійної дослідницької, пошукової діяльності: аналізу, формулювання, уточнення проблем, вироблення та перевірки гіпотез;
- якщо у пояснювально-ілюстративному навчанні нову інформацію в готовому вигляді повідомляють студентам до розв'язування практичних завдань, то проблемне навчання розпочинається з постановки завдання, у процесі виконання якого вони відкривають і засвоюють нові поняття, закономірності і способи діяльності;
- проблемне навчання забезпечує розвиток продуктивного мислення, творчої уяви, спостережливості, кмітливості та творчих здібностей;
- засвоєні внаслідок самостійного пошуку знання і загальні способи діяльності характеризуються осмисленістю, студенти переносять їх в інші ситуації, використовують для розв'язання нових проблем і задач;
- проблемне навчання стимулює пізнавальний інтерес і активність.

Таким чином, знання, уміння і навички, отримані в процесі вирішення проблемних ситуацій, ефективніше фіксуються в пам'яті тих, хто навчається.

Але це не єдиний і не головний ефект проблемної освіти. Знання важливі лише в тому випадку, якщо студент зможе їх застосувати на практиці, зможе вирішувати з їх допомогою конкретні завдання, які ставить перед ним дійсність. У цьому відношенні проблемне навчання ставить людину в сприятливіше становище, за рахунок того, що у нього вже сформувалися навички поведінки з проблемними ситуаціями, немає страху перед невідомим, воно сприймається лише як "поки" невідоме. Річ у тому, що види завдань, що

виникають насправді, по суті, не обмежені і суб'єкт проблемного навчання, отримавши навички і упевненість, стає більш пристосованим до їх рішення, тоді як при використанні методів традиційного навчання для цього потрібно буде вирішити значний масив таких завдань, причому, безумовно, немає гарантії, що при навчанні будуть враховані всі ситуації, з якими зіткнеться студент у майбутньому. У реальному житті проблеми є практично постійно змінною різноманітністю умов, цілей, контекстів, перешкод і невідомих величин, що впливають на підхід до їх рішення. Саме тому на практиці віддається значний пріоритет досвіду роботи, ніж теоретичній освіті. І саме тому в процесі навчання перевага повинна віддаватися моделюванню, відтворенню практичних проблемних ситуацій і їх самостійному рішенню студентами, що і реалізується в концепції проблемного навчання.

Щоб з'ясувати ставлення викладачів ВНЗ до проблемного навчання студентів, ми провели анкетування викладачів інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Варто відзначити, що усі опитані нами викладачі ставляться до проблемного навчання позитивно і вважають за необхідне використовувати його у процесі професійної підготовки студентів. Причому 72% з них системно використовують елементи проблемного навчання.

Нами було з'ясовано, що проблемне навчання в основному використовується у навчальному процесі як засіб стимуляції студентів (до самостійного мислення (24%), пізнавальної і наукової діяльності (19%), активності на парі (19%). З не меншою ефективністю, на думку викладачів, проблемне навчання можна використовувати для розкриття індивідуального потенціалу студентів (9,5%), розвитку їхньої самостійності (9,5%), підвищення інтересу при підготовці до занять (9,5%), а також для опанування студентами проблемними методами навчання молодших школярів (9,5%).

На жаль, при використанні методів проблемного навчання викладачі стикаються з низкою труднощів. Серед них як найбільш розповсюджені слід відзначити великі витрати часу при підготовці заняття на проблемному рівні (43%), низький рівень готовності студентів до проблемного навчання (33%), дефіцит методичних матеріалів й обладнання для організації навчання студентів за проблемною технологією (19%). Крім того, частина викладачів (5%) відзначає завелику кількість студентів в академічних групах як фактор, що ускладнює використання проблемного навчання.

Таким чином, перевагами проблемного навчання є те, що студенти включаються в активну пізнавальну діяльність, при цьому переживають сильні позитивні емоції. У них розвиваються пізнавальні процеси і уміння. Проблемне навчання забезпечує глибше засвоєння знань. Водночас з цього не можна зробити висновок, що все навчання має стати проблемним. Воно також не позбавлене певних недоліків, основним з яких є значні витрати часу. Проблемне навчання має посісти належне місце в загальній системі навчання. Це не особливий тип навчання, що приходить на зміну попереднім, і не універсальний метод навчання. Воно є необхідною складовою сучасної системи навчання, що передбачає різноманіття завдань, компонентів змісту освіти і методів навчання.

Отже, в умовах інтеграційних процесів, які відбуваються сьогодні у світі, модернізації європейської освіти, перед системою професійної освіти України постали нові завдання. Основне з яких виховати гармонійно розвинену особистість, з розвиненим критичним мисленням, спроможністю самореалізувати себе, умінням знаходити вихід із нестандартної ситуації тощо. Підготовка таких кадрів є загальною потребою суспільства, що швидко змінюється, вибудовуючи нову історичну реальність – єдиний європейський освітній простір.

Література:

1. Волосюк М. Проблемне навчання як провідний метод розвиваючого навчання в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти // Управління школою. – 2005. – Червень (№ 16-18). – С. 56-69.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). – К., 1993.
3. Закон України "Про вищу освіту". Відомості Верховної Ради. – К., 2002.
4. Закон України «Про освіту». – К., 1991.
5. Кудрявцев В.М. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: Знание, 1991.

6. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. – К.: МАУП, 1994. – С. 70-72.
7. Шептуха Н.М. Тенденции развития высшего образования в зарубежных высокоразвитых странах // Ученые записки Харьковского гуманитарного института “Народная украинская академия”. – Харьков, 1998.

*Марина Сухіна,
Вінниця, Україна,
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – докт. пед. наук, проф. Коломієць А.М.*

КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах розбудови незалежної держави, нової національної української школи суспільство не влаштовує існуючий рівень готовності молодих учителів до педагогічної діяльності. Вітчизняній школі потрібні педагоги-професіонали, які глибоко знають свій предмет, мають добру фундаментальну та психолого-педагогічну підготовку, професійну ерудицію, здатні формувати творчу особистість. На думку Н.В.Кузьміної, первісні навички й уміння вчитися так важливі для всієї наступної учнівської долі учня, залежать від педагогічного майстерності першого вчителя [4, 18].

Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів визначається вимогами, що ставляться до особистості вчителя і до характеру його професійної діяльності. Готовність до педагогічної діяльності передбачає формування таких якостей особистості, що забезпечать майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність.

Російський дослідник В.О.Сластьонін доводить, що готовність до певної педагогічної діяльності – це сукупність якостей особистості, які забезпечують їй успішність виконання професійно-педагогічних функцій. До сутнісних показників такої готовності він відносить: «...здатності до ідентифікації себе з іншими або перцептивні здатності, психологічний стан, що відбиває динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність, винахідливість і ін. Вона включає також емоційну стійкість, що забезпечує витримку й самовладання, професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково-обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи» [6, 79].

У ряді останніх досліджень (І.Д.Бех [1], А.П.Вірковський [2], О.А.Дубасенюк [3] та ін.) вказуються ті якості, що особливо необхідно розвивати в стінах ВНЗ у майбутнього вчителя в процесі професійно-педагогічної підготовки: емпатія, толерантність, прагнення до емоційної підтримки, спроможність обґрунтувати свої вчинки, виділити мотиви своєї діяльності, рефлексія, готовність до інноваційної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність залежить від наявності інтегративних професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя початкових класів і його готовності до інноваційної діяльності [5; 7].

Інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики. Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою. Розглянемо їх детальніше.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати у навчанні і вихованні дітей.

Мотиваційна готовність, сприйнятливість до педагогічних нововведень є важливою якістю вчителя, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості педагога.

Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, вміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці.

Креативність педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через відкритість до педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву.

Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння та розуміння іншого, самооцінювання та оцінювання іншого, самоінтерпретація та інтерпретація іншого.

Процес рефлексії індивідуальний. Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією педагога на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених педагогом суперечностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію педагога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (оцінювання педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня.

Професійна готовність є закономірним результатом спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Це – психічний, активно-дієвий стан особистості, складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових методичних розробок, нової якості педагогічного новаторства. На заваді цим нововведенням стають невідповідність нових типів навчально-виховних закладів вимогам батьків, які здебільшого орієнтуються на традиційні стандарти навчання і виховання.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Отже, готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Готовність педагога до інноваційної діяльності визначають за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових.

Ці показники виявляють себе не ізольовано, а в різноманітних поєднаннях і взаємозв'язках. Зокрема, потреба у нововведеннях активізує інтерес до найсвіжіших знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає.

На основі співвідношення і міри вияву цих показників виокремлюють інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (продуктивний) рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій.

Інтуїтивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких за особливостями їх мислення і практичної діяльності

зараховують до цього рівня сформованості готовності, ставляться до інноваційної проблематики як до альтернативи традиційній практиці. Основою такого ставлення є емоційна, інтуїтивна налаштованість на сприйняття нового тому, що воно нове, а не глибокі теоретичні знання особливостей інноваційної ідеї чи аналіз педагогічної практики, яка на цій ідеї базується. Педагогічна рефлексія у них не сформована.

Репродуктивний рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ця категорія педагогів добре обізнана з теоретичними засадами, змістом, конкретними методиками педагогів-новаторів, нерідко застосовує елементи цих систем у власній педагогічній діяльності. Однак використання інновацій у їх педагогічній практиці є спорадичним (невпорядкованим), ситуативним. Окремі педагоги вважають, що новітні технології можуть бути застосовані лише їх авторами. Педагогічна рефлексія у них виражена недостатньо.

Пошуковий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, яких зараховують до цієї групи, намагаються працювати по-новому, втілюючи у власній діяльності відомі технології та методики навчально-виховної роботи. Вони охоче йдуть на експеримент, не приховують ні своїх успіхів, ні помилок, відкриті для публічного обговорення, осмислення педагогічних інновацій.

Творчий рівень сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Педагоги, які творчо ставляться до інноваційної діяльності, мають широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, володіють новітніми технологіями і створюють власні. Реалізація творчого потенціалу в інноваційному процесі для багатьох із них є найважливішим орієнтиром діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується не сама по собі, не у віртуальних розмірковуваннях, а під час педагогічної практики, акумулюючи все накопичене на попередньому етапі, сягаючи завдяки цьому значно вищого рівня. Це означає, що кожен попередній рівень такої готовності є передумовою формування нових.

Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованої готовності конкретного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Література:

1. Бех І.Д. Принципи інноваційної освіти //Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – С. 7-21.
2. Вірковський А.П. Інноваційна діяльність педагога і студента як умова формування інноваційної культури //Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 24. - 2005. – С. 49-52.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційна діяльність як провідний чинник професійної підготовки майбутніх учителів: досвід та перспективи розвитку //Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр. /Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського / Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – С. 84-92.
4. Кузьміна Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
5. Самохвалова О.С. Инновационная деятельность в начальных классах //Инновационные подходы к применению информационных технологий в профессиональной деятельности: сб. трудов междунар. науч.-практ. Интернет-конф. /Под общ. ред. Н.В.Сокольской; Белгородский филиал НАЧОУ ВПО СГА. – Белгород: ГиК, 2009. – С. 61-65.
6. Слостенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах //Известия Российской академии образования. – 2000. – № 3. – С. 73-79.
7. Шапран О. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя //Рідна школа. – 2007. – № 9. – вересень (932). – С. 31-33.

*Олена Маринчук,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г*

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

У державних документах про освіту (Державній національній програмі «Освіта»(Україна XXI століття), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти наголошується на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формуванні їх професійних умінь. Адже саме вміння вчителя організувати діяльність учнів у поєднанні зі здібностями виступають якісним показником професіоналізму педагога, що є безпосередньою умовою розвитку особистості учня, успішності навчально-виховного процесу в цілому. Від підготовки майбутнього педагога залежить його професіоналізм і якість професійної діяльності, а це не що інше як кінцевий результат формування й розвитку особистості молодого покоління. Тому на сучасному етапі розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя. Важливого значення у особистісному становленні майбутнього педагога набуває насамперед загальнопедагогічна підготовка як складова усієї системи професійної підготовки.

Підготовка вчителя до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Велике значення для розв'язання проблем підготовки вчителів до професійної діяльності мали фундаментальні дослідження О.О.Абдуліної, М.Ю.Бубнової, Н.В.Кузьміної, В.О.Сластьоніна, О.І.Щербакова.

Дослідженню проблеми готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності у цілому присвячені наукові розробки Г.О.Балла, Н.М.Бібік, В.І.Бондаря, А.Й.Капської, Н.В.Кічук, О.М.Пехоти, О.Я.Савченко, Г.С.Тарасенко, Л.В.Хомич, І.М.Шапошнікової та ін.

Так, Шапошнікова І.М. вважає, що готовність майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога [3].

На думку Г.О.Балла, у структурі довготривалої готовності майбутніх учителів початкових класів як комплексної здібності можна виділити:

мотиваційну, що відіграє стрижневу роль, здійснюючи відповідне налаштування на діяльність, забезпечуючи її професійну спрямованість;

інструментальну, яка визначає зміст і технологічні особливості процесу підготовки;

вольову, що забезпечує її реалізацію в реальних умовах [2, 127].

Аналіз літератури дозволив з'ясувати зовнішні та внутрішні умови, які обумовлюють готовність студента до певного виду діяльності. До них віднесено наступні: зміст та рівень складності завдань, новизна, творчий характер діяльності; обставини та умови діяльності; особливості стимулювання дій та результатів; мотивація, прагнення досягнення певного результату; прогнозування успішності своїх дій; самооцінка: нервово-психічний стан, фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил для розв'язання складних завдань; рівень самоконтролю, вміння створити оптимальні внутрішні умови для діяльності; відповідність схильностей та здібностей людини характеру обраної діяльності [1].

Метою нашої статті є аналіз готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів.

З позицій системно-структурного підходу ми визначили готовність майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів як єдність та взаємозв'язок мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів, що

характеризують здатність студента успішно забезпечувати розвиток пізнавальних інтересів учнів у процесі навчання.

Готовність майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності молодших учнів ми визначали за трьома рівнями: низьким, достатнім та високим.

До низького рівня сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності у процесі навчання відносимо студентів, які практично не володіють знаннями щодо пізнавальної активності школярів та її структури, не мають чітких уявлень про сутність, зміст, форми роботи, спрямованої на розвиток пізнавальної активності учнів початкової школи у процесі навчання; відчують значні труднощі при відборі та використанні основних засобів, методів, форм та педагогічних технологій розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання.

До достатнього рівня – студентів, які в цілому володіють знаннями щодо пізнавальної активності школярів та її структури, форм, методів, засобів і прийомів розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів, відбирають та використовують основні засоби, форми, методи та педагогічні технології розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання.

До високого рівня сформованості готовності майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності відносимо майбутніх вчителів, які володіють у повній мірі знаннями щодо пізнавальної активності та її структури, планування та управління процесом розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи у процесі навчання, системою знань з питань розвитку пізнавальної активності молодших школярів, оптимально відбирають та ефективно використовують основні методи, засоби, форми та педагогічні технології розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання.

Експериментальне дослідження було проведено на базі інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів нами було розроблено блоки тестових завдань, які склалися відповідно до виділених рівнів та компонентів готовності. Якісний аналіз відповідей студентів на тестові запитання, бесіди зі студентами, спостереження дали можливість оцінити кожний компонент (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний) відповідно до зазначених рівнів (низького, достатнього, високого) готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання.

Як показали результати проведеного експерименту, сформованість *мотиваційно-ціннісного компоненту* готовності більш ніж у половини майбутніх учителів початкових класів відповідає достатньому рівню. Переважна більшість студентів (55,2 %) у достатній мірі усвідомлюють необхідність розвитку пізнавальної активності молодших школярів у процесі навчання, відчують потребу особистої підготовки до розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання, вважають необхідним розвиток пізнавальної активності учнів у початковій школі, однак залежно від навчального матеріалу й інтелектуальних здібностей учнів.

Роботи кожного четвертого студента (24,9%) засвідчили низький рівень готовності до розвитку пізнавальних інтересів школярів. Вони показали, що майбутні вчителі не відчують потреби у розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання, оскільки вважають пізнавальну активність спадковою і розвиток її, на їхню думку, лише переважить учнів та вчителів.

Водночас кожен п'ятий студент (19,9% знаходяться на високому рівні) вважає розвиток пізнавальної активності учнів невід'ємною складовою процесу навчання в початковій школі, усвідомлює необхідність опанувати систему роботи, спрямовану на розвиток пізнавальної активності школярів, приймають її у якості життєвої цінності та стимулу поведінки й діяльності.

Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання подано на рис. 1.

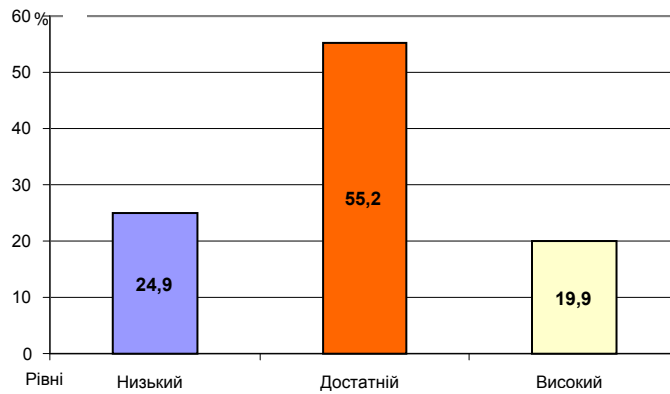


Рис. 1. Рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів.

Сформованість когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності учнів відповідає низькому (41,1%) і достатньому (37,1%) рівням. Майбутні вчителі початкових класів здебільшого не володіють (або володіють епізодично) знаннями щодо розвитку пізнавальної активності учнів, її структури, не мають чітких уявлень (або не в повній мірі володіють знаннями) відносно форм, засобів і прийомів розвитку пізнавальної активності учнів, не володіють ґрунтовними знаннями про технології, структурні елементи процесу розвитку пізнавальної активності школярів.

Лише 21,8% студентів володіють в повній мірі знаннями щодо пізнавальної активності учнів та її структури, розвитку пізнавальних інтересів учнів, планування та управління процесом розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи у процесі навчання.

Рівні сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання подано на рис. 2.

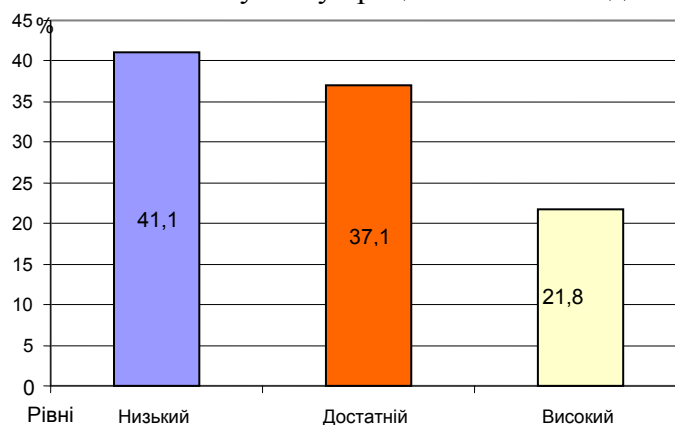


Рис. 2. Рівні сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів.

Сформованість операційного компоненту готовності у більшості майбутніх учителів (38,4%) відповідає достатньому рівню. Студенти свідомо відбирають та використовують основні засоби, форми та педагогічні технології розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання, консультуються із викладачем та вчителями, стараються планувати і проектувати свою діяльність у заданому напрямі, але допускають помилки й неточності.

Значна кількість студентів (36,9%) знаходяться на низькому рівні сформованості готовності. Вони відчувають значні труднощі при виборі та використанні основних форм, засобів та педагогічних технологій розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів у процесі навчання, більшість з них відповідну роботу спеціально не планують, а здійснюють хаотично, принагідно до обставин.

Водночас кожен четвертий студент (24,7%) вирізняється яскраво вираженим високим рівнем сформованості операційної готовності до розвитку пізнавальної активності учнів, в повній мірі вміє відбирати та використовувати основні засоби, форми та педагогічні технології розвитку пізнавальної активності учнів у процесі навчання, планує і проектує роботу в даному аспекті, вміє взаємодіяти з учнями в процесі розвитку їх пізнавальних інтересів.

Рівні операційного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів подано на рис. 3.

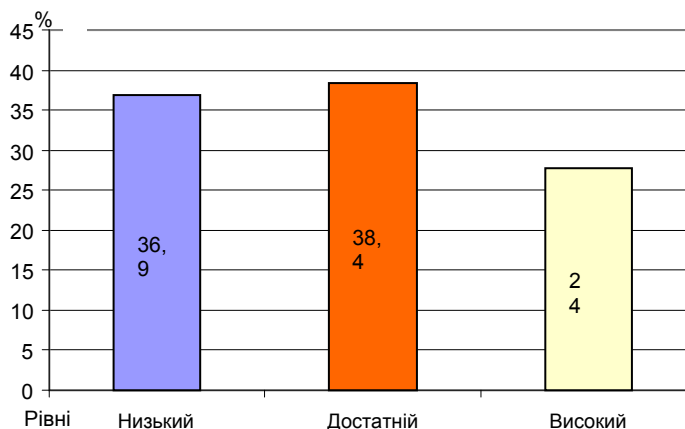


Рис. 3. Рівні сформованості операційного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів.

Сформованість рефлексивного компоненту готовності у більшості студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (42%) відповідає низькому рівню. Аналіз виконання тестових завдань показав, що ці студенти відчувають значні труднощі в процесі аналізу навчальних досягнень учнів та власної діяльності під час розвитку пізнавальної активності молодших школярів, неготовність їх до рефлексії як своєї діяльності, так і діяльності учнів у даному аспекті.

Достатньому рівню сформованості відповідного компоненту готовності відповідає 35% студентів. Вони частково виконують аналіз своєї та учнівської діяльності в процесі розвитку пізнавальної активності молодших школярів, але допускають певні помилки й лише епізодично вміють їх усувати.

Студенти високого рівня (23%) проводять рефлексію здобутих знань і професійно-педагогічних умінь, помічають недоліки у своїй діяльності з розвитку пізнавальної активності учнів, а також у пізнавальній діяльності учнів, будують перспективні плани професійного зростання в окресленому аспекті.

Рівні сформованості рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів подано на рис. 3.4.

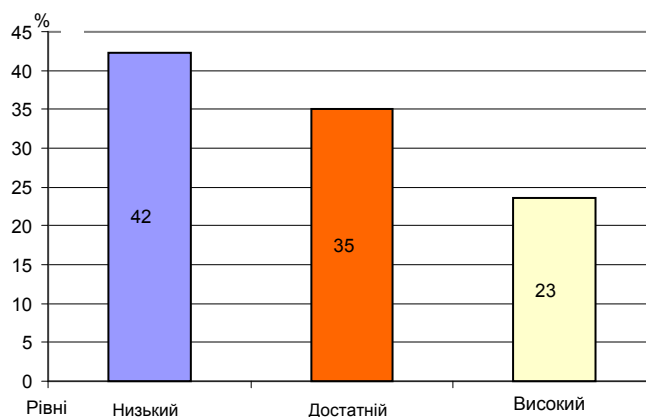


Рис. 4. Рівні сформованості рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальної активності учнів.

Під час опрацювання блоків тестових завдань, які склалися відповідно до виділених рівнів та компонентів готовності, роботи студентів ми оцінювали за 30-и бальною шкалою. Відповідно до отриманого балу, респонденти розподілялися по 30 групах: найвищий рівень готовності до розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи мають студенти 30-ї групи, найнижчий рівень – студенти 1-ї групи. Загалом, із 133 опитаних студентів, 48 (36,1%) мають низький рівень, 55 (41,4%) – середній рівень, 30 (22,5%) – високий рівень готовності до розвитку пізнавальної активності учнів.

На нашу думку, для того щоб підвищити рівень готовності майбутніх учителів до розвитку пізнавальної активності учнів початкової школи, потрібно: проводити систематичну роботу із ознайомлення студентів з поняттям пізнавальної активності, її роллю у навчальному процесі початкової школи; застосовувати різні форми, види, прийоми діяльності, що активізують самостійність, ініціативу, винахідливість майбутніх учителів і забезпечують активно-творче засвоєння ними знань; формувати у майбутніх педагогів уміння застосовувати у своїй педагогічній діяльності інноваційні технології, методи та прийоми розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів; готувати майбутніх учителів до реалізації у своїй професійній діяльності особистісно-зорієнтованого підходу з метою визначення пізнавальних інтересів та потенційних можливостей кожного учня.

Література:

1. Дяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности /М.И.Дяченко, Л.И. Кандыбович. - Минск: Изд-во «Университетское», 1976. - 174 с.
2. Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя /За ред. Г.О.Балла. - Київ-Рівне, 1996. - 132 с.
3. Шапошникова І.М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів //Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1-2 квітня 2004 р.). - К., 2004. - С. 77-80.

*Вікторія Бондар,
Вінниця, Україна,
студентка 4 курсу
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Кім Г.Г.*

ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Реалізація вимог особистісно зорієнтованого підходу в освіті передбачає психолого-педагогічне вивчення особистості дитини, знання та врахування її здібностей, нахилів, задатків, рівня вихованості. Різностороннє діагностування особистості повинно забезпечувати можливість прогнозування динаміки розвитку школяра, зосередження на його потребах, пристосування методики до можливостей вихованця, стимулювання його розвитку та саморозвитку. Також упровадження нових педагогічних систем і особистісно зорієнтованих технологій потребує виявлення їх результативності, позитивних і негативних сторін, розробки подальших шляхів використання. Тому важливою складовою професійної діяльності вчителя початкових класів є діагностування, яке має випереджувати й спрямовувати виховний процес.

У структурі педагогічної діяльності дослідники виділяють як окремий вид *діагностичну* діяльність учителя, яка спрямована на різнобічне вивчення всіх компонентів виховного процесу. Окрім цього, вона є необхідною складовою й умовою успішного здійснення інших видів діяльності вчителя (організаторської, конструктивної, комунікативної, інформаційної, розвивальної, мобілізаційної тощо), які утворюють систему педагогічної діяльності.

Розробка проблеми вивчення учня започаткована ще античними філософами, які підкреслювали необхідність урахування індивідуально-психологічних відмінностей дітей у навчанні

та вихованні. На важливості вивчення особистості учня наголошували також у свій час видатні педагоги Я.Коменський, Й.Песталоцці, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та ін.

Термін “педагогічна діагностика” був уведений німецьким ученим К.Інгекампом у 1968 р. і позначав «усі дії з висвітлення проблем і процесів у галузі педагогіки, вимірювання ефективності навчального процесу й успішності, визначення можливостей кожного в плані отримання освіти; особливо такі дії, які служать прийняттю індивідуального рішення у виборі бажаної спеціальності в системі професійної підготовки або на курсах підвищення кваліфікації” [4, 6]. На думку вченого, педагогічна діагностика не вийшла із психодіагностики, а завжди була самостійною наукою.

Г.Вітцлак [3] виділяє *традиційну* психодіагностику та *психолого-педагогічну* діагностику. Традиційна психодіагностика займається пошуком незмінних властивостей особистості, посередництвом яких можна було б характеризувати індивідуальність протягом всього життя, в той час як у педагогіці ставиться питання про зміну властивостей особистості.

Зазначимо, що на відміну від психологічного діагнозу, педагогічний діагноз не тільки відображає загальну картину особливостей особистості школяра, але і містить на основі аналізу інформаційні вказівки з проблем освіти та виховання, даючи тим самим імпульс до пошуку причин недоліків у вихованні з метою дати відповідь на питання про правильність організації педагогічного процесу з точки зору змісту і методик.

Опрацювання психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено позитивний досвід у розробці теоретичних передумов побудови педагогічного процесу на діагностичній основі. Сучасні дослідники (І.Бех, В.Бондар, Н.Голубев, В.Бітінас, С.Гончаренко, О.Киричук, Б.Кобзар, Л.Макарова, С.Мартиненко, І.Підласий, Є.Шиянов та ін.) доводять необхідність, обґрунтовують значення і сутність діагностики в педагогічному процесі у цілому, в організації виховання зокрема.

Учені стверджують, що всі учасники виховного процесу постійно перебувають у русі, взаємозв'язку, також змінюються умови, в яких протікає взаємодія. Зокрема, І.Бех [1] зазначає, що реальний виховний процес є явищем динамічним, мінливим, багатофакторним, а самі вихованці перебувають у стані постійних виховних змін. Тому справжніх результатів у вихованні можна досягнути лише за умови знання характеру цих змін шляхом послідовного діагностування його результатів, яке потребує великих педагогічних зусиль і повинно здійснюватись через певні проміжки часу.

Для вчителя діагностика перетворюється в діяльність спільного з вихованцями руху від однієї педагогічної мети до іншої, оскільки вона виконує дві ролі: з допомогою діагностики прослідковується результативність роботи учня і вчителя; діагностика з інструменту пізнання перетворюється в інструмент формування [2, 8].

На думку І.Підласого [7], педагогічна діагностика повинна супроводжувати педагогічний процес на всіх його етапах. Вона покликана обслуговувати навчально-виховні проекти – від їх зародження до завершення, від задумів до наслідків реалізації. Як зазначає вчений, предметом педагогічної діагностики у вузькому розумінні є проектування оптимальних педагогічних процесів; у широкому – розв'язання всіх діагностичних завдань у царині навчально-виховного процесу, включаючи консультування і практичну допомогу батькам та учням.

Учитель, класний керівник, організовуючи навчальну та позанавчальну діяльність, взаємодіє зі школярами або класом в цілому, спонукає їх змінювати свій стан, відношення, позицію для досягнення позитивних результатів у навчанні, спілкуванні, праці. Таким чином, управління процесом виховання передбачає єдність вивчення і педагогічної взаємодії, інформаційну забезпеченість педагогічної практики. Виходячи з цього, *діагностику* в педагогіці визначають як педагогічну діяльність, спрямовану на вивчення та розпізнавання стану об'єктів (суб'єктів) виховання з метою співробітництва з ними і управління процесом виховання [9, 6].

Сутність педагогічної діагностики визначає її *предмет*: кого виховувати відповідно до поставлених завдань і мети виховання (об'єкт виховання, критерії вихованості); за яких умов (виховна ситуація); хто і що повинен робити (визначення функцій суспільства, сім'ї, школи, класного колективу і самої дитини); якими засобами, шляхами, методами впливати на

вихователів і вихованців. Результати теоретичного аналізу сутності, мети, об'єкта педагогічної діагностики узагальнено в схемі (рис 1).

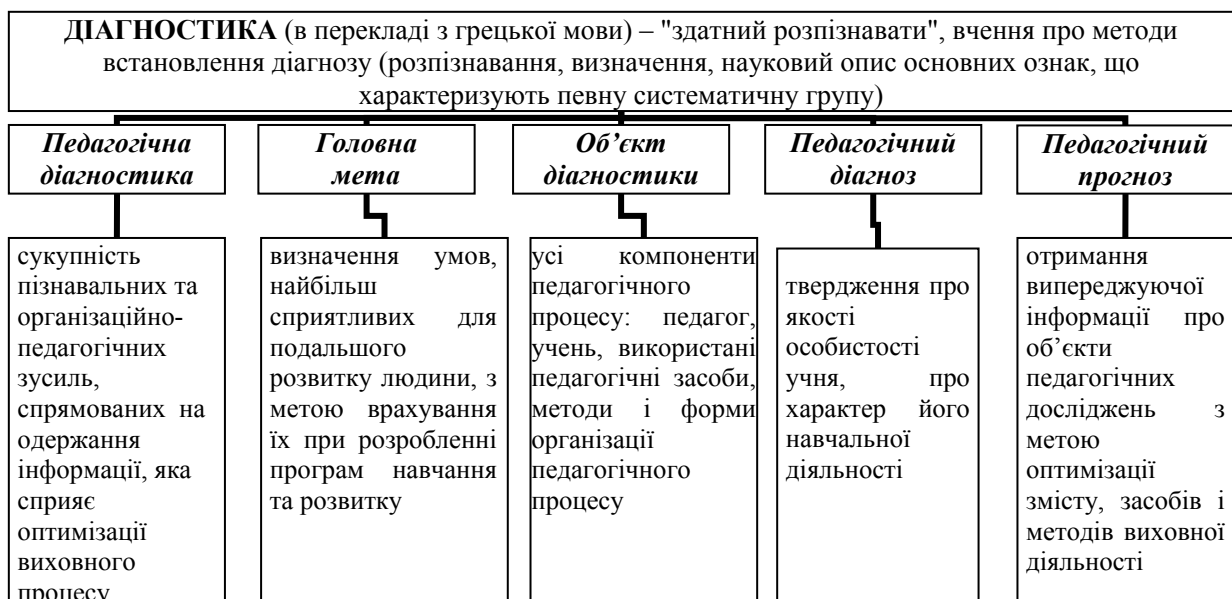


Рис. 1. Сутність педагогічної діагностики

У науковому обігу зустрічаємо також термін «діагностика виховання», який тлумачиться як «розпізнавання і вивчення істотних ознак вихованості, їх комбінацій, форм вираження як реалізованих цілей виховання» [9]. Діагноз встановлюється тоді, коли педагог ще не володіє повною інформацією про вихованість учня, а робить висновок на основі її суттєвих проявів з метою встановлення причин, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей і властивостей особистості; визначенню факторів, які сприяють успішній реалізації цілей виховання.

У цілому ж діагностика виховання спрямована як на вивчення учнів, які вдосконалюють своє самостановлення, так і педагогів, що організують пізнавальну, трудову, художньо-естетичну діяльність вихованців, створюють умови для зміни позиції особистості у системі відносин, її всебічного формування.

Диференціюють також поняття «діагностика виховання» і «вимірювання виховання». Зокрема, вимірювання є вужчим за значенням і проводиться з метою констатації стану вихованості. У діагностиці ж оцінка вихованості є причиною більш глибокого вивчення протікання виховного процесу, визначення шляхів його вдосконалення на основі знання про способи й умови взаємодії його компонентів. Окрім цього, особливістю діагностики є прогностичний характер її висновків; спрямованість на цілісне вивчення особистості, отримання інтегративної діагностичної інформації [9].

У педагогічній літературі немає єдності щодо визначення завдань і функцій педагогічної діагностики. Так, М.Голубев та Б.Бітінас [2, 9-10] виділяють наступні *функції* педагогічної діагностики: функція зворотного зв'язку (для управління процесом формування особистості); функція оцінки результативності педагогічної діяльності; виховуючо-спонукальна функція; комунікативна; конструктивна; інформація учасників педагогічного процесу; прогностична функція.

Дослідники [5, 5] обґрунтовують *завдання* педагогічної діагностики:

- визначити позитивні та негативні впливи в мікрорайоні школи;
- визначити виховний потенціал педагогічного колективу;
- встановити реальні умови формування класних колективів у школі при вихованні різних категорій школярів: важких, обдарованих, невстигаючих та ін.;
- виробити єдині педагогічні позиції, підвищити ефективність виховних впливів на

основі об'єктивного уявлення про дітей у даному класі;

- сприяти розвитку самосвідомості й особистої відповідальності вчителів і вихованців.

Діагностична функція як складова професійно-педагогічної діяльності вчителя, має складну структуру і властивості системи та реалізується через діагностичні здібності. Як стверджують учені (О.Абдулліна, О.Кочетов та ін.), діагностичні здібності знаходять свій вияв у діагностичних уміннях, які мають як власний зміст, так і “наскрізний” інтегрований характер, тобто є складовою решти педагогічних умінь.

У свою чергу Л.Спірін розглядає педагогічну діяльність як управління навчально-виховним процесом і розробляє коло теоретичних знань і педагогічних умінь за фазами управління (діагностика та цілепокладання, планування, практичне вирішення, аналіз підсумків). Крім того, він називає загальні компоненти, які є в усіх видах педагогічних умінь і навичок. Це дозволяє формувати вміння і навички педагогічної діяльності не окремо, а блоками, комплексами. До них відносяться: навички й уміння діагностики, педагогічного аналізу ситуацій, вироблення педагогічних рішень та їх здійснення, корекція педагогічних умінь [8, 82].

Реалізація вимог особистісно діяльнісного підходу, на думку Є.Шиянова [10], передбачає сформованість у вчителя певних умінь, до яких відносяться: вміння *діагностувати* рівень розвитку особистості й аналізувати виховну ситуацію, вміння регулювати і коректувати її, оцінювати і пояснювати причину.

Таким чином, діагностичні вміння є системою, яка в свою чергу є підсистемою загальнопедагогічних умінь учителя. Кожне вміння може розглядатись як сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, які виконуються в певній послідовності. Серед діагностичних умінь науковці [2; 8; 10] виокремлюють наступні:

- визначати можливості та здібності школярів різних вікових груп, факторів, що впливають на результати навчання та виховання;
- діагностувати результати власної педагогічної діяльності, власні переваги і недоліки;
- вивчати класний колектив, його особливості, особистість школяра, досвід колег;
- співвідносити свій досвід із педагогічною теорією і практикою, критично оцінювати підручники, програми тощо;
- діагностувати педагогічні ситуації, реальний педагогічний процес;
- виявляти причини неуспішності та невихованості школярів, об'єм і рівень наукованості та вихованості учнів.

Аналізуючи педагогічний процес сучасної школи, зустрічаємо односторонність у діяльності вчителів у напрямі вивчення лише навчальних досягнень школярів. Виявлення сформованості особистісних якостей учнів, як правило, не відбувається в роботі переважної більшості педагогів. Дослідження процесу підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності свідчить про те, що досить велика частина студентів не усвідомлює сутності діагностичної діяльності, її значення, особливостей, має обмежений арсенал методів діагностики.

Інтерес становлять результати проведених досліджень діагностичної діяльності майбутніх учителів [6], які свідчать про відсутність системи підготовки у ВНЗ в цьому напрямі. Констатовано, що в планах роботи окремих педагогічних колективів відсутня мета підготовки студентів до діагностичної діяльності. Зокрема, представлені результати анкетування спостереження, інтерв'ю, аналізу безпосередньої діяльності студентів у школі та звітної документації за різні види педагогічної практики показали, що навіть найбільш професійно спрямовані навчальні предмети – педагогіка, психологія, основи педагогічної майстерності, методики викладання предметів початкової школи не завжди передбачають цілеспрямовану роботу з формування діагностичних умінь. Не передбачено розкриття даного питання і в підручниках вищезазначених предметів. Як наслідок, навіть студенти випускних курсів не розуміють важливості призначення діагностичної діяльності, не знають методів діагностики, бо така робота не планується, не коригується, не аналізується і не контролюється.

Таким чином, діагностична діяльність має важливе значення в процесі організації виховного процесу, повинна супроводжувати його на всіх етапах, коригувати й оптимізувати результати. Тому в процесі вузівського навчання майбутні вчителі початкових класів мають

засвоїти комплекс знань про різні аспекти діагностування педагогічного процесу, виробити вміння розробляти і добирати систему методів для безпосереднього вивчення особистості дитини з метою накопичення емпіричного матеріалу, формулювання необхідних висновків та узагальнень.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У двох книгах. – Кн. 2. – К.: Либідь, 2003. – 342.
2. Голубев Н.К., Битинас В.П. Введение в диагностику воспитания. – М.: Педагогика, 1989. –157с.
3. Витцлак Г. Основы психодиагностики //Психодиагностика: теория и практика: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1986. –С.14-104.
4. Ингекамп К. Педагогическая диагностика /Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 238с.
5. Кочетов А.И., Коломинский Я.Л., Прокопьев И.И. Педагогическая диагностика в школе. – Минск: Народная асвета, 1987. –214с.
6. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 – Запоріжжя, 2002. - 21с.
7. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. –К.: Україна, 1998. –343с.
8. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя: Спецкурс. – Ярославль, 1976. -126с.
9. Шилова Н.И. Учителю о воспитанности школьников. – М.: Педагогика, 1990. –144с.
10. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога //Сов. педагогика. –1991. - №9. – С.83-86.

Лариса Бригадир,

Вінниця, Україна

студентка магістратури

ВДПУ ім. М.Коцюбинського

Наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Голюк О.А.

ОРГАНІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти виникла необхідність у внесенні суттєвих змін як до змістової, так і до процесуальної компоненти підготовки майбутнього вчителя і зокрема, вчителя початкової школи. Особливої уваги потребує переорієнтація взаємодії між викладачами і студентами в контекст гуманістичного напрямку, під час якого здійснюється взаємний вплив учасників навчально-виховного процесу, спрямований на взаєморозвиток. В умовах, коли авторитарно-дисциплінарний підхід змінює концепція особистісно зорієнтованої освіти, дедалі більше простежується тенденція розглядати студентів – майбутніх учителів початкових класів як самостійних суб'єктів навчання, здатних вчитися не за примусом, а добровільно, за власним бажанням та вільним вибором. Йдеться про переосмислення ступеня свободи студента у виборі засобів навчання, стилю, стратегій оволодіння інформацією; підвищення відповідальності за процес і результати власного навчання.

Сутнісною основою сучасної парадигми навчання та виховання є особистість суб'єкта навчання, орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи навчання, взаємини співпраці, взаємоповаги, уваги, щирості. Саме вони виступають ознаками суб'єкт-суб'єктних взаємин в освітній діяльності.

Витоки суб'єкт-суб'єктних взаємин присутні у західній гуманістичній психології ХХ ст. (А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм та ін.). Їхні основні положення (позитивна психологічна установка на кожен особистість, довіра до неї, її підтримка; активність особистості як суб'єкта процесу саморозвитку й навчання) утворюють теоретичне підґрунтя побудови міжособистісних стосунків викладачів та студентів.

У сучасній науці окреслена проблема стала об'єктом досліджень широкого кола учених. Ознаки суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії викладачів і студентів визначають В.Гашимова, С.Подмазін, О.Легун, С.Яценко та ін. Умови створення середовища, сприятливого для професійного та особистісного розвитку суб'єктів навчання досліджують І.Дичківська, М.Максюта та ін. Деякі дослідники обґрунтовують роль та особливості діяльності викладача у процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії (І.Бех, О.Бондаревська, О.Легун, Н.Якиманська та ін.).

Метою нашої статті є визначення характеристик суб'єкт-суб'єктної взаємодії: ознак суб'єкт-суб'єктних взаємин та умов організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави визначити головні ознаки суб'єкт-суб'єктних взаємин, що формуються у процесі полісуб'єктної, міжособистісної взаємодії викладача і студентів: рівноправність позицій у процесі навчання, відповідно до розподілу обов'язків; усвідомлення себе як головних діючих осіб навчально-виховного процесу; визнання пізнавальної діяльності студента як домінуючої, що сприяє набуттю ним суб'єктного досвіду; організація навчального процесу відповідно до здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій та суб'єктного досвіду студентів, реалізація їхнього творчого потенціалу [3, 15].

Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія в умовах вищої освіти зумовлюється наявністю двох активно діючих суб'єктів – викладача і студента. Як зазначають науковці, відповідальність за керівництво навчально-виховним процесом значною мірою лежить на викладачеві. Саме він створює педагогічні ситуації, в яких студенти отримують простір для розвитку власної ініціативи, самооцінки, позитивних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності, завдяки чому розвиваються їхні здібності, реалізується особистісний потенціал [4, 164]. Від педагога, його установок, загальної й педагогічної культури, особистісних рис значною мірою залежить організація навчального процесу. Сучасні вимоги до навчальної діяльності викладача передбачають визнання студента як суб'єкта навчання, залучення його до організації навчального процесу; прояв гуманної педагогічної позиції; вміння створювати й постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище; вміння працювати зі змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм особистісно розвивальну спрямованість [2, 12-16].

Зазначаючи важливість особистості педагога для формування особистості учня, І. Бех, акцентував увагу на тому, що самі по собі його особистісні, індивідуальні та функціонально-рольові особливості слугують лише передумовою формування особистості вихованця. Реалізацію ж педагогічних здібностей забезпечують насамперед суб'єкт-суб'єктні взаємини [1, 14]. Тому студентам, майбутнім учителям, необхідно якомога швидше усвідомити важливість організації саме суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії. Формування у них ставлення до майбутніх учнів, стилю спілкування з ними у навчально-виховному процесі залежить значною мірою від моделей організації педагогічної взаємодії у вищій школі, що ґрунтується на відповідних засадах. Саме організація суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів впливає на формування у них готовності та здатності розвивати в учнів суб'єктну позицію у навчально-виховному процесі.

Зауважимо, що організація суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у вищій школі передбачає відмежування від жорстко раціоналізованого підходу до суб'єкта навчання; відмежування від авторитаризму, вимоги "суворої дисципліни" та критичних зауважень; розуміння студента як цілісної особистості, на розвиток якої передусім спрямована сучасна система методів організації навчально-виховного процесу. Ці умови визначають освітнє середовище, що сприяє формуванню педагогічних здібностей студентів, самореалізації їхнього особистісного потенціалу. Створення відповідного середовища, сприятливого як для професійного та особистісного розвитку студента, так і для професійної самореалізації викладача, охоплює організацію навчального процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ознаками такого середовища є гуманізація педагогічного процесу, за якої суб'єкт навчання не втрачає своєї індивідуальності; гуманітаризація наукових методів педагогічного впливу;

наближення навчання до реалій життя і використання у цьому сенсі як особистого, так і колективного досвіду; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування [4, 164]. Саме таке середовище гармоніює із цілісним світом особистості суб'єктів навчального процесу, забезпечує їм психологічний комфорт.

Отже, викладачі повинні усвідомити, що головне завдання педагога – не контролювати процес засвоєння студентами знань та карати їх за помилки, а допомогти їм на шляху їхнього професійного становлення та розвитку, спрямовувати майбутніх учителів до вироблення у них особистісної педагогічної позиції, визначення індивідуального стилю педагогічної взаємодії з учнями. Цілеспрямована підготовка студентів до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії охоплює також відповідну організацію процесу навчання, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Актуальними напрямками розвитку орієнтації майбутніх педагогів на суб'єкт-суб'єктну взаємодію є застосування доцільних педагогічних засобів, таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта освітнього процесу.

З метою професійного розвитку майбутніх учителів на практичних заняттях необхідно активно впроваджувати діалог між суб'єктами навчання як домінуючу форму навчального процесу; збагачення змісту навчання інформацією, дидактичним матеріалом, що є особистісно значущим для майбутніх фахівців; залучення студентів до самооцінки та самовдосконалення у різних видах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, у процесі виконання завдань (вправ) різного ступеня складності; забезпечення багатоваріантності, гнучкості форм організації різних видів діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної); застосування завдань на формування допитливості, фантазії, уяви, гіпотетичного мислення студентів тощо [5, 8]. Саме у процесі виконання навчально-пізнавальних завдань, що мають професійне спрямування, студенти усвідомлюють себе як педагоги. Особливо цінними є завдання, що передбачають особистісно значущий вибір, пов'язані з життєвими та професійними цінностями, соціальним досвідом, потребами та інтересами. Особистісно значущим для майбутніх учителів є дидактичний матеріал, що охоплює теми, пов'язані з професійною діяльністю та фаховим становленням.

Діалог, дискусія найбільш доцільні форми навчального спілкування, оскільки сприяють підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Адже кожний студент повинен навчитися вирішувати професійно значущі проблеми, висловлювати своє ставлення до них, приймати рішення у процесі професійної підготовки. Дискусія викликає у студентів інтерес до проблеми обговорення, кожного її учасника, спонукає їх до вибору власної позиції, вияву умінь аргументовано її представити. Інтерес до предмета дискусії дає змогу її учасникам фіксувати свою увагу на смислових інтерпретаціях предмета, а не технологічних (комунікативних) аспектах процесу, що значною мірою сприяє формуванню природного комунікативного середовища, реальності комунікативної ситуації, отже, і формуванню власної моделі поведінки в ній. У такому разі мовлення із мети перетворюється на засіб, а оволодіння ним відбувається не через механічне запам'ятовування штампів і використання їх у відповідних ситуаціях, а через організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виконання професійно спрямованих завдань на заняттях передбачає вільне використання студентами набутих у процесі навчання мовленнєвих умінь, навичок та знань, соціокультурних цінностей, соціально-інтерактивних форм поведінки суб'єктів спілкування. Зазвичай свобода для студентів у навчально-пізнавальній діяльності відносна й обмежена рамками імітації в умовах аудиторного заняття. За визначенням науковців, змодельовані на заняттях професійні, практичні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя; учасники навчання повинні бути психологічно готові до прийняття своїх ролей [4, 165].

Моделювання реальних ситуацій у навчальному процесі, імітування певних дій спрямовують студентів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ці ситуації також набувають спонукальної сили для подальшої самостійної роботи майбутніх учителів щодо оволодіння методичними та педагогічними вміннями.

Означений підхід зумовлює підвищення рівня пізнавального інтересу студентів на навчальних заняттях, а відтак і їхньої активності як суб'єктів процесу навчання і продуктивності навчально-пізнавальної діяльності в цілому.

Отже, організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, що спрямована на їхній професійний розвиток, ґрунтується на вияві кожним суб'єктом власної позиції. Пояснюють це передусім необхідністю актуалізації власного досвіду студентів упродовж виконання будь-якого виду завдань. У процесі виконання майбутніми вчителями початкових класів професійно спрямованих завдань, що базуються на особистісно значущому для них матеріалі, організовуються суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, яка виступає провідною умовою професійного та особистісного розвитку всіх учасників освітнього процесу. Умовами організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії є відмежування від авторитаризму, жорстко раціоналізованого підходу навчального процесу, а також його суб'єктів; створення сприятливого психологічного середовища; відповідна організація процесу навчання.

Література:

1. Бех І.Д. Методико-діагностичний мінімум педагога. – К., 1997. – 156 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації //Рідна школа. - 1999. - № 12. - С. 13-16.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования //Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11-17.
4. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 3. - С. 164-168.
5. Иванова С.П. Учитель XI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. - Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. - 228 с.

*Тетяна Волошина,
Вінниця, Україна
студентка магістратури
ВДПУ ім. М.Коцюбинського
наук. кер. – канд. пед. наук, доц. Голюк О.А.*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах соціально-економічних реформ особливого значення набуває формування всебічно розвиненої творчої особистості. У державних національних програмах “Освіта (Україна XXI століття)”, “Діти України”, “Про загальну середню освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти”. У законі України “Про освіту” зазначено, що характерною особливістю сучасної школи повинна бути орієнтація на виявлення і розвиток творчих здібностей кожного учня. Це пов'язано з тим, що збереження людської індивідуальності набуває першорядного значення при стандартизації всіх сфер життя суспільства.

У той же час початкова школа гостро відчуває потребу в оновленні наукової бази, яка дозволила б учителям розвивати творчі здібності учнів і забезпечувати цей складний процес на належному науковому і професійному рівні. Для учнів молодшого шкільного віку творча діяльність стає природною і необхідною формою пізнання матеріально-предметного світу; вона виявляє резерви особистості, нові шляхи власного вдосконалення. Тому проблеми розвитку творчих здібностей школярів у процесі навчання набувають особливої актуальності. А відтак, виникає потреба значного розширення, вдосконалення змісту та методів навчально-виховної роботи в системі освіти, постановки в основу навчання і виховання у сфері розвитку особистості поряд із традиційними нових завдань, що розглядається як складна, цілісна система регуляції творчої поведінки та діяльності для створення нових, особистісно та суспільно значущих продуктів.

Успішне вирішення цих завдань, суттєві зміни всього навчально-виховного процесу, розвиток пізнавальної активності, творчих здібностей дітей безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки майбутніх учителів, їхньої професійної майстерності й творчої активності.

Основна увага сучасних досліджень зосередилась на вивченні шляхів, засобів і методів професійного становлення вчителя в умовах педагогічного ВНЗ, на формуванні готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (Є.Белозерцев, В.Бондар, А.Войченко, Н.Кузьміна, О.Мороз, Р.Хмелюк); удосконаленні педагогічної майстерності майбутніх учителів (Є.Барбіна, І.Зязюн, Л.Рувінський); дослідженні творчої особистості вчителя, основних його рис, діяльності з формування творчої особистості учня (Ю.Бабанський, В.Загвязінський, В.Кан-Калик, Н.Кичук, Н.Кузьміна, М.Поташник, Р.Шакуров).

Серед учених, які приділяли особливу увагу питанням підготовки студентів до творчої педагогічної діяльності, – Л.Відерникова, О.Виговська, З.Левчук, Н.Романенко. Філософські аспекти дослідження творчості розглядали Г.Батіщев, Г.Гіргінов, Г.Давидова, Б.Кедров, А.Коршунов, А.Шумілін та інші. У роботах В.Андреєва, Л.Виготського, Ю.Гільбуха, В.Давидова, О.Киричука, В.Крутецького, Н.Лейтиса, А.Леонтьєва, А.Лука, В.Моляко, М.Морозова, Я.Пономарьова, В.Рибалки, С.Рубінштейна, О.Савченко, С.Сисоевої та інших висвітлюються психолого-педагогічні фактори, які сприяють формуванню творчих можливостей особистості, мотивів її творчої діяльності, розвитку творчої активності. Значну теоретичну цінність і практичну значущість у розкритті форм і методів розвитку творчої особистості у навчально-виховному процесі становлять роботи Ш.Амонашвілі, І.Волкова, Л.Дашевської, Н.Істоміної, С.Логачевської, О.Савченко, З.Слепкань, В.Сухомлинського; дисертаційні дослідження І.Акуленко, О.Гришко, Л.Макрідіної, Н.Максименко, К.Маланюк.

Однак у дослідженнях з філософії, психології, педагогіки не має єдиного підходу і погляду щодо сутності і структури творчості, творчих здібностей, як немає і певної системи у визначенні змісту, форм і методів розвитку творчих здібностей молодших школярів та підготовки майбутніх учителів до цієї діяльності. Отже, вирішення зазначеної проблеми потребує з одного боку, реалізації творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, з іншого – науково-обґрунтованої системи його підготовки.

Аналіз досліджень із професійної підготовки вчителів початкової школи показують, що значна частина випускників виявляє достатній рівень знань та вміє їх застосовувати у знайомій ситуації. Проте варто змінити ситуацію – і більшість із них розгублюється і не бачить шляхів виходу з неї. Це свідчить про невміння інтегрувати здобуті методичні знання з дидактичними, психологічними, бачити нову проблему та знаходити шляхи її вирішення, вільно орієнтуватися в тому, де і як отриманні знання можуть бути використанні. Отже, цей факт важливо врахувати під час підготовки студентів педагогічних ВНЗ, які будуть здатними застосовувати нові навчальні технології в початковій школі, а також збагачувати і розвивати творчий потенціал учнів. Так, загальноприйнятим є твердження про те, що творча особистість учителя – найважливіша передумова результативного формування творчої індивідуальності молодшого школяра.

У науковій літературі є чимало трактувань феномену творчості, висловлюються різноманітні думки про природу, об'єктивну основу, структуру творчого процесу, про формування творчих здібностей людини.

Аналіз філософських джерел (С.Васильєв, Г.Гіргінов, А.Спіркін, А.Шумілін) свідчить, що результат творчості – це щось якісно нове, якого раніше не існувало; з іншого боку, результат повинен мати зв'язок із попереднім станом, перебувати в ньому, мати там свою основу.

У філософських, психологічних, педагогічних джерелах творчість визначається як діяльність, спрямована на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей суспільного значення. Творчість притаманна тільки людині – суб'єкту творчої діяльності.

При цьому творчість розглядається у двох аспектах:

1) діяльнісний (процес створення нового, нестандартне бачення проблеми, вміння знаходити оригінальні способи її розв'язування);

2) особистісний (через суб'єктивну новизну).

Роз'яснюючи творчість у психологічному значенні як створення нового, Л.Виготський писав: “Якщо розуміти творчість в її істинному психічному розумінні як створення нового, легко дійти висновку, що творчість властива всім більшою чи меншою мірою, вона також є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку” [1, 51].

Аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що багато авторів звертались у своїх дослідженнях до проблеми творчих здібностей. Але більшість із них конкретно не розглядали творчі можливості як одну із складових творчих здібностей. Розвиток творчої особистості учня передбачає не тільки всебічний і гармонійний розвиток здібностей, які забезпечують успіх у творчій діяльності, а й розвиток певних мотивів і рис характеру, які мають вирішальне значення для успішної творчої діяльності та які не можна об'єднати терміном “творчі здібності”. С.Сисоева використовує термін “творчі можливості”, який об'єднує творчі якості особистості, що “детермінують її творчий потенціал і мають провідне значення для досягнення успіхів у творчій діяльності”. Така назва вказує як на динаміку розвитку творчих якостей протягом усього життя людини, так і на природне й надбане в певних умовах розвитку особистості (навчання і виховання).

Однією з важливих ознак навчально-творчої діяльності є те, що в її результаті створюються нові психічні утворення: знання (Л.Виготський, С.Рубінштейн), уміння (Я.Пономарьов), творчі можливості особистості (С.Сисоева). При цьому виділяються різні компоненти психічних утворень – відкриття нового знання, породження нових цілей і змісту, нових способів діяльності, знань, пізнавальних мотивів (В.Андрєєв, В.Давидов). Результати досліджень у галузі психології, педагогіки та інших наук дозволили виділити такі компоненти (“блоки”) творчих здібностей особистості учня, які, на нашу думку, найбільш повно розкривають їх структурну модель – мотиваційні, інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, моральні, естетичні, комунікативно-творчі, самоорганізаційні, індивідуальні.

На основі науково-теоретичного аналізу літератури визначено, що всі компоненти тісно пов'язані між собою і в процесі творчої діяльності відіграють певну роль. Але творчими у вузькому значенні слова є інтелектуальні (логічні та евристичні). Це передусім уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, асоціативно мислити, бачити суперечності, переносити знання й уміння в нові ситуації; це здатність мислити, оцінювати. Саме ця група творчих здібностей більшою мірою, ніж інші, бере участь у створенні нового творчого продукту. Тому у процесі розвитку творчих здібностей школярів слід зосередити увагу саме на цих властивостях особистості.

Проблема сутності професійної підготовки вчителя завжди була одним із значущих питань педагогічної теорії та практики. Заявлений ще Я.А.Коменським ідеал вчителя, наділеного величезними творчими силами, здатність до пізнання світу, прагненням до активності і творчості, залишається актуальним і для сучасності. Між тим, О.А.Казанський [2, 123] зазначає, що для у педагогічній середовища характерні “адаптивні” вчителя, орієнтовані на повсякденний успіх, наведення дисципліни і порядку, що діють у згоді з середовищем, з позиції “світ заданий”, відповідно до засобами, які загальноприйняті і схвалені оточуючими; “комунікативні” вчителя розуміють недосконалість світу, які не вважають можливим змінювати, перетворювати його, характеризуються пасивним існуванням. Винятком є вчителі – “автори”, будують *свій* світ, в якому завжди є місце творчості, свободи, самостійності, відповідальності і перспективі діяльності, характеристикою яких є те, що вони “постійно попереду, завжди на новому напрямку, (їх) борг у безперервному винахід стратегій, (їх) життя полягає в якомусь безперервному творенні” [3, 46].

Між тим, Н.І.Пілюгіна звертає увагу на те, що розгляд творчості в діяльності вчителя, як і раніше, здійснюється переважно з позицій педагогічної майстерності, що значно звужує

можливий простір розвитку творчості. У контексті сучасної освіти розвиток творчості вчителя має переміщатися з прикладного, практичного рівня в теоретико-методологічну площину, основною сутнісною характеристикою якої, є глибоке наукове осмислення які педагогічних процесів [4].

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей молодших школярів багато в чому залежить від мети і змісту системи навчання в педагогічному вузі у процесі вивчення предметів професійно-зорієнтованого циклу. На основі науково-теоретичного аналізу досліджень цього питання були визначені риси творчого вчителя, специфічні педагогічні здібності та якості його особистості. У процесі дослідження основна увага була звернена на формування творчих умінь майбутніх учителів у процесі підготовки їх до творчої педагогічної праці, до розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Важливими для нашого дослідження є висновки В.А.Лісовської, яка розглядає творчу особистість вчителя як єдність внутрішніх його передумов до творчої діяльності (педагогічна креативність) і зовнішніх виявів (різні види професійної діяльності: навчальна, навчально-дослідна, спілкування тощо). Креативність розглядається як системоутворюючий компонент професійної творчої діяльності майбутнього вчителя і визначається як потенціальна готовність до нестандартної продуктивно-перетворюючої педагогічної діяльності, яка, на наш погляд, так необхідна у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Враховуючи мету дослідження, ми виходили з того, що не кожен вчитель може здійснювати ефективний розвиток творчої особистості дитини. Вчитель, який спроможний до такої роботи з дітьми – це творча особистість з високим ступенем розвинутості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення набуває знань, умінь та навичок педагогічної праці з дітьми, оволодіває творчими вміннями по виявленню, збереженню і розвитку здібностей і обдарувань дітей в навчально-виховному процесі.

За таких умов здатність творчого вчителя до педагогічної взаємодії з обдарованими дітьми характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності (термін за В.А.Лісовською), відповідними сучасними вимогами до рівня знань предмета, який викладається, але і набутими психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують його ефективну взаємодію з обдарованими учнями з розвитку їх творчих можливостей у навчально-виховному процесі.

У ході дослідження було виявлено основні психолого-педагогічні фактори, які обумовлюють результативність процесу підготовки студентів до розвитку творчих здібностей школярів: усвідомлення майбутніми вчителями важливості формування творчої особистості учня; наявність у студентів динамічної системи спеціальних знань, навичок і вмінь діяльності з розвитку творчих здібностей учнів; диференціація засобів педагогічного впливу на навчально-виховний процес у відповідності зі здібностями студентів; безперервність, системність і систематичність процесу підготовки майбутніх учителів.

Всі ці фактори взаємопов'язані, залежні один від одного. Урахування їх забезпечує розуміння студентами цілей і завдань діяльності з розвитку творчих здібностей учнів, усвідомлення її необхідності, активне засвоєння відповідних знань, навичок і вмінь. Крім того, це стимулює творчу ініціативу студентів, сприяє збагаченню їх творчого потенціалу, актуалізації потреби в цій діяльності, розвиває позитивне ставлення до педагогічної творчості.

Під системою підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів ми розуміємо взаємодію і взаємообумовленість цілей і завдань; змісту, форм, методів і засобів навчання; умов, які сприяють створенню у майбутніх спеціалістів комплексу професійно-значущих спеціальних знань і вмінь, формуванню творчих здібностей, прагненню до самовдосконалення і розвитку творчих можливостей школяра.

Система має передбачати внутрішню активність студентів стосовно спеціально організованого процесу, який формує основи їх творчості та здійснює підготовку до розвитку

творчих здібностей учнів; ця система має бути компонентом загальної системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя; включати цілі, зміст, форми, методи і засоби її організації і мати певну цілісність. Це надасть студентам можливість реалізувати себе у творчій діяльності, актуалізувати свої творчі здібності при створенні відповідних умов; здійснити ефективне управління процесом підготовки майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Система підготовки майбутніх учителів до розвитку творчих здібностей молодших школярів має складатися з трьох етапів.

Перший етап (мотиваційно-цільовий). Основний напрямок – включення студентів в активну діяльність з оволодіння науково-теоретичною базою, тобто тією основою, що є фундаментом теоретичної підготовки майбутнього вчителя. Це відбувається шляхом засвоєння знань про розвиток людства; вивчення закономірностей, принципів, форм, засобів і методів психолого-педагогічних дисциплін і методик навчання предметів початкової школи. Вивчення зазначених навчальних дисциплін передбачає не лише оволодіння теоретичними знаннями згідно програми, але й розвиток розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація та ін.), які є “інструментом” творчого мислення. Разом з цим майбутні вчителі знайомляться зі змістом предметів початкової школи, опановують методи, форми, засоби навчання молодших школярів і розвитку їхніх творчих можливостей.

Другий етап (організаційно-діяльнісний), спрямований на організацію професійного становлення майбутніх учителів, формування у них адекватної самооцінки, самовдосконалення на основі самоаналізу. У значній мірі цьому може сприяти спеціальний спецкурс, метою якого був би розвиток творчих здібностей майбутніх учителів, професійну підготовку їх до організації навчально-виховної роботи з розвитку творчих здібностей учнів. Суттєвим напрямком цього етапу є вивчення, узагальнення педагогічного досвіду, використання на практичних заняттях сучасних технологій під час розв'язання конкретних педагогічних завдань.

Третій етап (оцінно-результативний) передбачає реалізацію творчих здобутків майбутніх учителів у процесі ігрового проектування (захист педагогічних проектів, розробка творчих завдань, рольовий тренінг тощо), включення у науково-пошукову діяльність (участь у роботі проблемних груп, наукових гуртків, у конкурсах наукових робіт, студентських науково-практичних конференціях), залучення під час педагогічної практики до безпосередньої роботи з розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Таким чином, у кожному з умовно виділених етапів студенти мають засвоїти досвід творчої діяльності з урахуванням ускладнень та інтелектуального збагачення її змісту: від сприйняття теоретичного матеріалу до застосування своїх творчих здібностей у процесі розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Отже, в процесі надбання студентами досвіду творчої діяльності, теоретичних знань формується якісно новий рівень професійної підготовки майбутніх учителів, відбувається процес спрямування їх на педагогічну творчість, удосконалюються уміння з розвитку творчих здібностей учнів молодших класів.

Література:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте // Психология развития ребенка. – М.: Смысл-Эксмо, 2003. – С. 44-65.
2. Казанський О. А. Педагогіка як любов. – М., 1996. – С. 123-125.
3. Менегетті А. Система і особистість. – М., 1996. – С. 45-47.
4. Пілюгіна Н.І. Становлення творчої індивідуальності вчителя в умовах навчання у вузі: Дис... канд. пед. наук. – СПб., 1994.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ
ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ**

***Збірник матеріалів
науково-практичної конференції викладачів і
студентів***

Редагування – Тарасенко Г.С.

Комп'ютерна верстка - Грицай Л.І.

Підписано до друку 12.04.2012
Формат 64.84/8. Папір офсетний
Гарнітура Times. Друк різнографічний
Умов. друк. арк. 50,25. Обл.-видавн. арк. 46,73.
Наклад 300 прим. Зам. № 195.

Відруковано з оригіналів замовника ФОП Корзун Д.Ю.
Тел.: (0432) 69-67-69, 52-82-78
e-mail: tvory2009@gmail.com