

**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**

Вип. 3

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

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 10 від 23 квітня 2014 року)

Редакційна колегія:

- Тарасенко Г.С.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ ім. М. Коцюбинського (*голова*)
- Шахов В.І.,** доктор педагогічних наук, професор кафедри психології ВДПУ ім. М. Коцюбинського
- Библук М.,** доктор педагогіки хаб., професор Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)
- Шабельська Г.,** доктор педагогіки, ад'юнкт педагогічного відділу Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)
- Бражене Н.,** доктор соціальних наук, доцент кафедри систем навчання Шяуляйського університету (Литва)
- Ємельянова М.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Мозирського державного педагогічного університету І.П. Шамякіна (Білорусь)
- Гинжу С.,** доктор біологічних наук, доцент, зав. кафедри дошкільної педагогіки Державного педагогічного університету «Іон Крянге» (Молдова)

Рецензент:

- Акімова О.В.,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського)

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, 9-11 квітня 2014 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – Вип. 3. – 452 с.

ISBN 978-617-7121-66-3

А 43 **Actual problems of preschool and primary education in the context of European educational strategies:** Proceedings of the conference of faculty and students of the Institute of Pedagogy, Psychology and Art (Vynnitsya, VSPU named after M.Kotsyubynsky, 9-11 April 2014) / ed. G.S.Tarasenko, Vynnitsya State Pedagogical University named after Michael Kotsyubynsky, Institute of Pedagogy, Psychology and Art. – Vynnitsya: LLC «Nilan-LTD», 2014.– Issue 3. – 452 p.

ISBN 978-617-7121-66-3

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

Матеріали збірника адресовані викладачам і студентам ВНЗ 11-IV рівня акредитації, педагогічним працівникам початкової школи та дошкільних закладів, а також усім, хто цікавиться проблемами навчання й виховання дітей.

The proceedings include articles on topical issues of preschool and primary education in the context of European educational strategies prepared by scientists from Ukraine, Belarus, Poland, Lithuania, Moldova and Romania within the research collaboration.

Materials of the collection are addressed to teachers and students of universities of the 2nd-4th levels of accreditation, teaching staff of primary schools and pre-schools, as well as all those interested in the problems of education and upbringing of children.

ISBN 978-617-7121-66-3

© Авторський колектив Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2014

З М І С Т

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

1.	<i>Тарасенко Галина.</i> Середовищний підхід до виховання дітей: аспект інноватики.....	8
2.	<i>Більська Ольга.</i> Суперечності та перспективи розвитку освітніх систем країн Західної Європи.....	15
3.	<i>Слободиська Наталія.</i> Концепції вільного виховання в історії педагогічної думки.....	18
4.	<i>Іваниця Галина.</i> Проблема добродіяння в гуманістичній педагогіці: генеза становлення.....	20
5.	<i>Деркач Оксана.</i> Виховний потенціал арт-педагогіки: європейські абрисы.....	28
6.	<i>Хіля Анна.</i> Методи мультимодальної арт-терапії та їх місце у системі засобів виховного впливу в умовах інклюзивної освіти.....	35
7.	<i>Задворна Анна.</i> Система розвивального навчання в контексті розвитку сучасних концепцій освіти.....	39
8.	<i>Кривошея Тетяна.</i> Блоки Дьенеша як засіб розвитку логічного мислення дітей у контексті європейських освітніх підходів.....	42
9.	<i>Голюк Оксана.</i> Використання потенціалу соціальних Інтернет-мереж у взаємодії педагогів з родинами вихованців: аспект освітніх інновацій.....	47
10.	<i>Альошина Антоніна.</i> Цінності та ціннісні орієнтації в контексті дефінітивних підходів.....	50
11.	<i>Ковальчук Ірина.</i> Структурний аналіз світоглядної культури особистості: історичний огляд.....	53
12.	<i>Чекотун Леся.</i> Аксіологічна спрямованість освітніх систем у країнах Європи....	55
13.	<i>Білик Тетяна.</i> Гуманно-особистісний підхід до взаємодії педагога і учня в контексті аксіосфери сучасної освіти.....	62
14.	<i>Клещенко Ірина.</i> Особливості формування навичок моральної поведінки молодших школярів у контексті освітніх інновацій.....	68

Розділ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В БІЛОРУСІ, ЛИТВІ, МОЛДОВІ, ПОЛЬЩІ, РУМУНІЇ

15.	<i>Wybluk Marian.</i> Z najnowszej historii opieki instytucjonalnej i pieczy zastępczej nad dzieckiem w Polsce.....	74
16.	<i>Шабельська Гражина.</i> Роль сямьи в воспитании социального доверия.....	78
17.	<i>Wasilewska-Ostrowska Katarzyna.</i> Supporting children and adolescents in loneliness.....	83
18.	<i>Бражене Ниёле.</i> Формирование личности детей младшего школьного возраста с помощью сказок: аспекты качественного исследования.....	87
19.	<i>Болбас Валерий.</i> Этико-педагогическая мысль: сущность и функции.....	94
20.	<i>Болбас Галина.</i> Принцип природосообразности воспитания в историко-педагогическом контексте новейшего времени.....	99
21.	<i>Гуцко Ирина.</i> Инновационные подходы к организации обучения иностранному языку в начальной школе.....	104
22.	<i>Емельянова Марина, Исмаилова Людмила.</i> Профессиональные компетенции будущего учителя: мониторинг и проблема формирования.....	106
23.	<i>Емельянова Инна.</i> Опыт диагностики уровней ценностных ориентаций учащихся (на материалах школ Беларуси).....	112
24.	<i>Силюк Лариса.</i> Проблема использования мультипликационных фильмов в воспитании младших школьников.....	115

25.	<i>Сычѣва Инна.</i> Особенности нравственного воспитания в белорусской народной педагогике.....	119
26.	<i>Морозевич Валерия.</i> Европейский языковой портфель в контрольно-оценочной деятельности учащихся.....	122
27.	<i>Карабет Наталья.</i> Специфика современного дошкольного воспитания в Республике Молдова.....	123
28.	<i>Галбен-Панчук Зинаида.</i> Развитие значимости информационных технологий и коммуникаций (ИТК) на начальной ступени образования.....	128
29.	<i>Gînju Stela, Naheu Efrosinia.</i> The modeling method – an efficient method of acquainting preschoolers with nature.....	132
30.	<i>Chirosca Angela.</i> Digital class collaboration.....	135
31.	<i>Botan Aliona.</i> Qualitative aspects of didactic discourse in training young specialists for primary school.....	138
32.	<i>Buduleanu Alina.</i> Creative ways of solving problems through otsm-triz techniques....	142
33.	<i>Vizitiu-Oprea Marioara-Ina.</i> Creativity a new dimension in modern education.....	145
34.	<i>Duminică Stella.</i> Effective strategies to improve the level of pedagogical culture of parents in gender education of schoolers.....	150

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

35.	<i>Ланпо Віолетта.</i> Реалізація принципу етнізації в умовах українських дошкільних закладів, що працюють за альтернативними освітніми програмами	155
36.	<i>Кім Галина.</i> Вихователь дитячого навчального закладу як дослідник.....	159
37.	<i>Імбер Вікторія.</i> Пропедевтика впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес ДНЗ.....	165
38.	<i>Колосова Олена.</i> Українські народні дитячі ігри як засіб формування соціальної компетентності старших дошкільників.....	168
39.	<i>Нестерович Богдан.</i> Використання музичних ігор у навчально-виховній роботі зі старшими дошкільниками.....	172
40.	<i>Грановська Ірина.</i> Діагностика соціальної зрілості майбутніх першокласників...	175
41.	<i>Волос Тетяна.</i> Формування еколого-природничої компетентності дошкільників засобами авторської екологічної казки.....	178
42.	<i>Марущак Інна.</i> Вивчення рівня елементарної літературної освіти дітей старшого дошкільного віку.....	182
43.	<i>Синько Людмила.</i> Ігрова діяльність як засіб формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.....	184
44.	<i>Мазур Катерина.</i> Наступність у формуванні логічного мислення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (на матеріалі вивчення математики).....	188
45.	<i>Загребельна Олена.</i> Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання.....	191
46.	<i>Корнійчук Людмила.</i> Створення предметно-ігрового середовища у формуванні творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності.....	193
47.	<i>Радковська Юлія.</i> Організація рухової активності дітей у системі фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ.....	195
48.	<i>Лобур Світлана.</i> Виховання у старших дошкільників інтересу до рухів і музики у процесі фізичного виховання.....	197
49.	<i>Присяжнюк Лариса.</i> Ознайомлення дошкільників з природою в контексті інноваційних підходів.....	199
50.	<i>Шевченко Інна.</i> Особливості розвитку творчої уяви і фантазії дітей старшого дошкільного віку.....	201

51.	<i>Береза Марія.</i> Педагогічні умови творчого розвитку дитини у сім'ї.....	203
52.	<i>Нечипуренко Наталія.</i> Вплив суспільного середовища на соціальний розвиток дошкільника.....	206
53.	<i>Колощук Олена.</i> Моральне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами української народної казки.....	209
54.	<i>Завершинська Катерина.</i> Створення природно-розвивального освітнього середовища як необхідна умова ефективного формування природознавчої компетентності дітей дошкільного віку.....	212
55.	<i>Довголюк Олена.</i> Особливості виховання гідності у дітей старшого дошкільного віку.....	217

Розділ 4. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

56.	<i>Пагута Тамара.</i> Естетичне виховання молодших школярів у процесі навчання.....	220
57.	<i>Мельничук Лілія.</i> Інтерактивні технології громадянського виховання молодших школярів.....	224
58.	<i>Комарівська Надія.</i> Розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку засобами літературної загадки.....	229
59.	<i>Фуштей Оксана.</i> Використання ігрових комп'ютерних технологій для розвитку творчих здібностей молодших школярів.....	233
60.	<i>Кмитюк Інна.</i> Мультимедійні програми в початковій школі.....	236
61.	<i>Фалатюк Тетяна.</i> Розвиток алгоритмічного мислення молодших школярів у процесі використання комп'ютерних навчальних засобів.....	239
62.	<i>Більська Ольга, Присяжнюк Юлія.</i> Особливості адаптації першокласників до умов навчання в школі.....	242
63.	<i>Сіваш Тетяна.</i> Сучасні підходи до естетизації освітнього середовища початкової школи.....	244
64.	<i>Коваль Тетяна.</i> Організація музично-театральної діяльності молодших школярів на засадах пісенного фольклору.....	248
65.	<i>Гулішевська Марина.</i> Роль навчально-пізнавальної евристичної діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи.....	253
66.	<i>Тарасюк Аліна.</i> Словесно-творча діяльність молодших школярів: контекст розвитку образного сприймання природи.....	260
67.	<i>Береза Інна.</i> Особливості використання ТРВЗ-інструментарію як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів.....	266
68.	<i>Гук Любов.</i> Психолого-педагогічні умови розвитку творчих здібностей математично обдарованих дітей молодшого шкільного віку.....	269
69.	<i>Бондар Ольга.</i> Формування узагальнених прийомів розумової діяльності на уроках математики в учнів початкових класів.....	273
70.	<i>Марушко Аріна.</i> Коригування виховного середовища сімей з метою подолання важковиховуваності учнів.....	275
71.	<i>Крамнична Катерина.</i> Вплив колективної творчої діяльності на емоційний розвиток молодшого школяра.....	280
72.	<i>Кордонська Марина.</i> Роль художньо-естетичного сприймання твору у процесі художньо-мовленнєвої діяльності молодших школярів.....	285
73.	<i>Наумець Людмила.</i> Формування уявлень молодших школярів про патріотизм засобами природознавчої роботи.....	287
74.	<i>Марчук Марина.</i> Роль і місце стилістичних вправ на уроках рідної мови в школі 1-го ступеня.....	294
75.	<i>Кіцул Олена.</i> Методика формування культури спілкування молодших школярів.....	298
76.	<i>Діденко Оксана.</i> Особливості розвитку медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку.....	302

77.	Пшеничук Валентина. Екологічна казка як засіб формування екологічної культури молодших школярів.....	305
78.	Бондарева Майя. Особливості виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку в контексті педагогіки В.Сухомлинського.....	308
79.	Булейко Олександр. Досвід діагностики культури мовленнєвої поведінки дітей молодшого шкільного віку.....	313
80.	Баженова Альона. Особливості формування пізнавального інтересу та активізації пізнавальної діяльності в учнів початкової школи.....	316
81.	Вуйко Олеся. Діагностика ціннісних орієнтацій сучасних молодших школярів.....	319
82.	Опалінська Олена. Психолінгвістичні засади формування культури мовлення молодших школярів в умовах полікультурного середовища.....	322
83.	Головенько Ірина. Образне сприймання молодшими школярами слова як психолого-педагогічна проблема.....	325
84.	Скрипаловська Ліля. Естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку засобами природи: теоретичний та діагностичний аспекти.....	328
85.	Москалик Ірина. Шляхи розвитку графічних навичок в учнів початкових класів.....	333
86.	Котлярова Яна. Казка як засіб морального виховання молодших школярів.....	337
87.	Блок Ольга. Вплив професійного іміджу вчителя на формування особистості молодшого школяра.....	340
88.	Мандзюк Марина. Використання цікавого дидактичного матеріалу у процесі позакласних занять з математики у школі I ступеня.....	343
89.	Гальченко Ілона. Врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів у процесі організації самостійної рухової діяльності.....	348
90.	Дозорча Надія. Розвиток писемного мовлення молодших школярів на інтегративній основі.....	350
91.	Шевчук Ірина. Місце та роль літературної гри у розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку.....	354
92.	Слюсар Юлія. Робота з дитячою книжкою у контексті формування особистості молодшого школяра.....	356
93.	Микуцька Леся. Особливості вивчення творів малих фольклорних жанрів з молодшими школярами	358
94.	Рудь Світлана. Розвиток пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку до природничих дисциплін.....	360
95.	Керпань Людмила. Розвиток творчих здібностей молодший школярів з використанням елементів ТРВЗ.....	363
96.	Драчук Тетяна. Поняття інтелектуального розвитку молодого школяра та його стадії	366
97.	Вержаківська Наталія. Ігровий підхід до навчання математики у початковій школі	369
98.	Ільїна Євгенія. Інтеграція змісту початкової освіти на уроках “Сходинки до інформатики”.....	372
99.	Бондаренко Ірина. Формування естетичної культури молодших школярів засобами природи	375
100.	Доцич Вікторія. Виховання творчої особистості учня засобами математики в початковій школі.....	378
101.	Кощей Олена. Формування читацьких інтересів дітей в умовах школи I ступеня.....	381
102.	Коробка Алла. Шляхи використання комп’ютерних технологій у процесі вивчення математики у школі I ступеня.....	383
103.	Білоусова Марина. Використання прийомів ейдетики у процесі гурткової роботи з математики у школі I ступеня.....	388
104.	Швець Катерина. Трудове виховання у сім’ї як один із засобів розвитку духовності молодших школярів.....	392

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

105. <i>Любчак Людмила.</i> Проблема використання інтерактивних технологій навчання у фаховій підготовці вчителя-вихователя.....	396
106. <i>Загоруй Раїса.</i> Особливості формування методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.....	399
107. <i>Лапшина Ірина.</i> Ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з оновленням змісту підручників “Російська мова” для шкіл з української мовою навчання.....	405
108. <i>Литовченко Валентина.</i> Формування мовної особистості майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки	409
109. <i>Козак Ірина.</i> Особливості підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників.....	412
110. <i>Грошовенко Ольга.</i> Інтегрування змісту природничої освіти у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи	415
111. <i>Сарафинюк Петро.</i> Підготовка майбутніх педагогів до валеологічного виховання дітей молодшого шкільного віку.....	419
112. <i>Пахальчук Наталя.</i> Використання інфографіки в підготовці студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку.....	422
113. <i>Кленко Валентина.</i> Формування творчого ставлення студентів до майбутньої професії в контексті європейських освітніх парадигм	424
114. <i>Стахова Інна.</i> Розвиток творчого потенціалу вчителя початкових класів у процесі розв’язання педагогічних задач.....	428
115. <i>Коляда Наталя.</i> Підготовка майбутніх учителів до освоєння передового педагогічного досвіду у контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього середовища.....	432
116. <i>Василенко Маріанна.</i> Освітньо-виховне середовище ВНЗ як чинник професійного становлення майбутніх учителів початкової школи.....	437
117. <i>Мельник Юлія.</i> Формування у майбутніх учителів початкових класів інтересу до мовних явищ як складової їх мовної свідомості.....	441
118. <i>Ксьондз Ольга.</i> Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання різноманітних форм роботи з батьками.....	443

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

*Галина Тарасенко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ: АСПЕКТ ІННОВАТИКИ

Одвічна проблема пошуку ролі і місця педагога у виховному процесі часто-густо відволікає молодих дослідників від розуміння всеосяжної і непоборної сили середовища, яке, по суті, визначає результат виховної роботи більшою мірою, ніж окремо застосовані (навіть адекватно!) методи і форми виховного впливу на вихованців. Д.Дьюї неодноразово зазначав, що педагоги виховують дітей не безпосередньо, а за допомогою середовища [4, 24]. Л.Виготський, розмірковуючи над природою виховання, підкреслював, що соціальне середовище можна умовно розуміти як сукупність людських відносин, і абсолютно зрозумілою та винятковою є пластичність соціального середовища, яка робить його чи не найгнучкішим засобом виховання. Елементи ж середовища знаходяться між собою не в скutoму і нерухомому стані, а в мінливому, тобто такому, що легко міняє свої форми і контури. Комбінуючи відомим чином ці елементи, вихователь може створювати всякий раз нові й нові форми соціального середовища. Тому на долю вчителя в процесі виховання, зазначає Л.Виготський, випадає теж активна роль – ліпити, кроїти, шматувати і різати елементи середовища, поєднувати їх різним чином, щоб вони забезпечували реалізацію того завдання, яке йому потрібне. На думку видатного психолога, виховний процес є трибічно активним: активний учень, активний учитель і активне (сконструйоване між ними) середовище [1, 84-87].

Отже, траєкторія підходу до особистості вихованця пролягає через спеціально змодельоване освітнє середовище, а середовищний підхід до виховання зовсім не відкидає інші методологічно плідні підходи і традиційно поєднується з діяльнісним, особистісно орієнтованим, системним, компетентнісним підходами. У той же час особливої ваги набувають нові методологічні орієнтири – аксіологічний, полісуб'єктний, холістичний підходи як ті, що забезпечують розуміння ціннісної наповненості, пульсуючих взаємовпливів і загальної цілісності освітньо-виховного середовища. Сучасна педагогіка пропонує середовищний підхід як теорію і технологію безпосереднього управління (через середовище) процесами виховання і розвитку особистості учня; як систему дій суб'єкта управління, спрямованих на перетворення середовища у засіб проектування й діагностики результату навчання і виховання.

Базовим поняттям середовищного підходу є поняття “освітнє середовище”, що виникло на стику екології, педагогіки і психології, при цьому деякі дослідники вважають синонімічними поняття “середовищний підхід” і “освітнє середовище”. Учені досліджують зміст поняття “освітнє середовище”, обґрунтовують різні типології і класифікації освітніх середовищ, виокремлюють етапи вивчення і проектування освітнього середовища.

Сьогодні науковий пошук на основі середовищного підходу активно здійснюють сучасні дослідники: Л.Волкова, О.Генісаретський, О.Даценко, І.Демакова, Г.Корнетов, Н.Крилова, Ю.Мануйлов, О.Мітіна, Л.Новікова, Л.Приходченко, І.Сулима, А.Цимбалару, І.Шендрік, О.Ярошинська, В.Ясвін та ін. Середовищний підхід до освітніх процесів у більшості тлумачать як систему взаємодії із середовищем, що забезпечує його перетворення на засіб діагностики, проектування і продукування освітнього результату [3; 6; 8; 11; 12; 16].

Привертає увагу досвід дефінітивного аналізу ключових понять середовищного підходу. На думку дослідників, освітнє середовище утворює той виховний простір, в якому здійснюється педагогічно організований розвиток особистості (Г.Корнетов). Освітній же простір є педагогічним феноменом зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її

елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання (А.Цимбалару).

Середовищний підхід в освіті орієнтує вчителя і вихователя не тільки на організацію безпосередньої педагогічної взаємодії, але й на педагогічно доцільну організацію виховного простору життя дитини і вибудовування на цій основі системи педагогічних взаємин з нею.

Теорія середовищного підходу у притаманній йому філософській заглибленості визначає новаторські координати організації освітнього процесу. Так, Ю.Мануйлов середовище розуміє не як абсолютно все, що оточує дитину. Середовище, як відзначає дослідник, перетворюється на засіб виховання тільки при певних значеннях його ніш (параметрів можливого). Він пише: “Модальні значення середовища, які формуються під впливом стихій, є тим важелем у механізмі його перетворення на виховний простір і виховний засіб, на якому тримається вся технологія середовищного підходу” [8, 38].

Знаменно, що у середовищному підході О.Генісаретський виокремлює дві інтелектуальні перспективи: з одного боку, це естетично організоване просторово-часове місце існування людини; з іншого – накопичуються навички розуміння будь-яких, а не тільки просторово-часових явищ повсякденного життя як явищ, що перебігають в умовах того або іншого середовища, – знакових, культурних, соціальних [2]. Дослідник виокремлює поняття “середовищна поведінка”, якій притаманні рівномірність, насиченість і своєчасність. Коли всі характеристики, на думку науковця, є в наявності, тоді поведінці властива така якість, як природність. Середовищна поведінка, на думку О.Генісаретського, спирається на сюжет поведінки в умовах даного середовища, з погляду якої його учасники – це дійові особи ситуації-мізансцени, а події – акти поведінкової екодрами. З погляду дослідника, середовищна поведінка має дві міри: доцільність, тобто здатність діяти згідно предметному значенню ситуації, і своєчасність, тобто здатність діяти згідно її часовому значенню. Отже, природно доцільною О.Генісаретський пропонує вважати поведінку перш за все доречною і своєчасною [2, 24].

Численні дослідження (І.Демакова, Л.Новікова, І.Суліма та ін.) піднімають проблему співвідношення понять “виховне середовище” і “виховний простір”. Поняття “простір” не є ідентичним поняттю “середовище”. Якщо середовище – це даність, яка не є результатом конструктивної діяльності людини, то простір – це результат педагогічного освоєння цієї даності. Виховний простір може стати чинником гуманізації дитячого життя і виховання у тому випадку, якщо воно буде простором дитячої спільної діяльності, сповненим реальними і емоційно значущими для дітей проблемами і питаннями, на які необхідно знайти відповіді, якщо діти сприймають простір як свою власну територію, за яку вони несуть особисту відповідальність [3, 31-32].

Виховне середовище є, по суті, сукупністю природних та соціально-побутових умов, у яких перебігає життєдіяльність дитини і відбувається становлення її особистості. Виховне середовище, з одного боку, є місцем існування школяра, сприятливим для формування у дитини позитивних якостей; з іншого боку, це найближче людське оточення в ситуаціях щоденного спілкування (родина, шкільний та класний колективи, неформальні об’єднання, референтні групи і т.д.)

Виховне середовище активно впливає на спосіб життя дітей, задаючи ті або інші стереотипи, моделі, “коридори руху по життю” (І.Суліма). У результаті середовище своєрідно “типізує” особистість дитини і тим самим дозволяє суспільству через виховання реалізовувати в широкій практиці ті або інші ідеали, отримувати той або інший тип особистості. Але при цьому індивідуальність, неповторність, унікальність дитини не страждає, оскільки діапазон прояву індивідуального залишається виключно широким. Це можливо завдяки тому, що середовищний підхід спирається на гуманістичні філософсько-методологічні ідеї. Більше того, чим повніше особистість дитини використовує позитивні впливи середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток (О.Ярошинська).

Виховний простір дослідники тлумачать як особливу педагогічну реальність, як “середовище в середовищі”, яке адекватне складовим вихованості людини. “Для педагогів, – пише Л.Новікова, – виховний простір є об’єктом вивчення (якщо воно вже створене), моделювання і конструювання (якщо його треба створювати в рамках певного середовища), а

також інструментом виховання (якщо його можливості цілеспрямовано використовуються в роботі з дітьми). Вплив виховного простору обумовлений, насамперед, позитивним сприйняттям його дитиною, її “включеністю” в процес його створення і вдосконалення. Ефективність освоєння цього простору з боку дитини залежить від того, яким вона його бачить” [11, 32-33].

У контексті інноваційних процесів привертають увагу питання конструювання (або ж проектування чи моделювання) виховного середовища. Середовищне проектування – це, по суті, моделювання середовища, необхідного для визначення цілей, засобів їх досягнення і отримання належних результатів. Його основу складають прогнозування виховних можливостей середовища, конструювання її належних значень, моделювання “середовищновиховної” стратегії, необхідної для додання середовищу потрібних значень, для планування заходів, спрямованих на реалізацію певних виховних стратегій (В.Ясвін).

Проектування виховного середовища передбачає взаємодію дитини з навколишнім світом, що постійно розширюється і збагачується на основі соціально-культурних цінностей. Тому на часі культурологічний підхід до конструювання виховного середовища, яке покликано стати, насамперед, культурним середовищем, а вчитель повинний уміти змодельовати культурне середовище на основі дитячої субкультури. Педагог, стверджує Н.Крилова, “повинен самовизначитися не просто як транслятор якоїсь (що вже відходить) культури, а як активний учасник того культурного середовища, в якому живе і творить дитина. Створюючи разом з дитиною культурно значущу ситуацію освіти і самоосвіти, вчитель вступає в особливий освітній простір – простір проекту” [7, 32-33].

Культурно-виховне середовище, з нашого погляду, є насамперед результатом духовно-культурної єдності учасників виховної взаємодії, на основі якої народжується спільна освітня діяльність, найоптимальнішою формою якої є співтворчість (творча гра, творча праця, художня творчість). Таке середовище ніби “задає” межі існування суб’єкта. Культурно-виховне середовище, в якому опиняється дитина, містить у собі певну “матрицю” його взаємодії як з природою, так і з продуктами духовного життя людей (релігією, наукою, мистецтвом та ін.).

Зокрема, культурно-виховне середовище успішно гармонізує позицію дітей щодо навколишнього світу, адже включає як природу, так і трансльовані культурою загальнолюдські, гуманні способи взаємодії з нею. Серед домінуючих способів взаємодії людини з навколишнім світом культурне середовище завжди акцентує естетичне ставлення до природи і пропонує осмислення культурних зразків такого ставлення, адже конструюється тільки на високого класу цінностях.

Якщо згадати типологію виховного середовища, яку розробив ще Я.Корчак, виокремивши його чотири типи (догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього лоску і кар’єри), то культурно-виховне середовище характеризується наявністю добре виражених ідей самотворення особистості в культурі. Як влучно зазначив В.Ясвін, ідейне середовище характеризується вільним польотом думок, поривом душі, творчістю, ентузіазмом, доброю волею, моральним естетизмом, терпимістю, гуманним поглядом у майбутнє, а дитина, що виховується в такому середовищі, є активною і вільною [16]. Зокрема, саме такий тип середовища – ідейний (не догматичний і не споживчий) потрібний дитині для екологізації позицій щодо природи. Не система табування ставлення до природи (догматичний тип), не егоцентричне задоволення від природи (споживчий тип) – дітям потрібне своєчасне і глибоке усвідомлення красивої (естетичної) ідеї про загальну виразність (оригінальність, неповторність, самотність) всього в природі.

У такому сенсі ми схильні віднести естетико-виховне середовище до окремого типу, оскільки воно створюється на чітко вираженій духовно-культурній ідеї естетичної виразності буття. Знаменно, що до буттєвих цінностей А.Маслоу зарахував не лише істину, добро, справедливість, необхідність, порядок, але й красу, життєвість, унікальність, досконалість, завершеність, простоту, врешті цілісність [9]. Полемізуючи з таким “атомарним” поділом, С.Клепко однозначно віддає перевагу холістичному підходу: “Атоміст ділить речі, щоб знати їх краще; холіст хоче дивуватися на речі або системи загалом і доводити, що, розглядаючи їх цілісно, ми можемо більше знати і краще розуміти їх природу” [5, 109].

З нашого погляду, естетична виразність буття як результат холистичного (цілісного) осмислення цінності природи дійсно гідна стати центральною (наскрізною) ідеєю проектування естетико-виховного середовища, яке пропонуємо тлумачити як особливо змодельовану педагогічну реальність, що утворює виховний простір для успішного естетичного розвитку особистості дитини в результаті пізнання та осмислення нею естетичної виразності буття у всіх іпостасях його проявів (природних, інтелектуально-культурних, духовно-мистецьких тощо). У такому значенні естетико-виховне середовище має вимір “модулятора” екології людського буття. Недаремно естетико-виховне середовище в широкому сенсі дослідники тлумачать як педагогічний феномен, що має високий потенціал у розвитку екологічної культури людей, що проживають в одному регіоні [10].

Окремим результатом виховного впливу естетико-виховного середовища можна вважати формування естетичного ставлення до природи як особливо вмотивованого типу її сприймання та оцінки на засадах естетичної виразності, який уможливорює гуманно-творчий тип поведінкових реакцій щодо об’єктів і явищ довкілля (що значно наближує такі поведінкові програми до екологічно значущих).

Молодший шкільний вік є сенситивним щодо формування естетичного ставлення дітей до природи. Саме у молодшому віці безболісно і ненав’язливо, часто у грі, дитина опановує основи середовищної поведінки, які згодом трансформуються в основи особистісної поведінкової культури. У цьому зв’язку значний естетико-виховний потенціал притаманний інвайроментальному підходу до виховання дітей. Інвайроменталізм (англ. *environment – середовище*) є філософсько-соціологічною концепцією збереження засобів життя. Інвайроментальний підхід орієнтований на створення локального середовища з метою гармонізації стосунків з довкіллям (природним і соціальним) та пошук свого – людського – місця у ньому [14].

Практика засвідчує, що поза середовищним підходом естетичне ставлення до природи формується вельми загальмовано. В результаті багаторічної експериментальної роботи ми виокремили типи ставлення молодших школярів до природного середовища:

- **“Прагматики”**, для яких характерні: переважання в структурі ставлення до природи утилітарних мотивів; схематичність, естетична індіферентність сприймання навколишнього; неспроможність згрупувати й висловити найбільш яскраві враження від зустрічей з природою; збідненість, невиразність мовлення; переважання в творчій діяльності формально-пасивного виконання завдань з високим ступенем запозичення; бездіяльність у природі або праця з примусу старших за відсутності власної ініціативи. Нерідко спостерігається жорстокість поведінкових програм; безапеляційність у стосунках з живими істотами; відсутність емпатії та рефлексивних реакцій на зв’язок з природою.

- **“Дослідники”** з притаманними їм: зацікавленням ставленням до природи на основі домінування пізнавальних мотивів (*Чому так, а не інакше? Звідки береться? А що буде, якщо я відірву, відріжу, відломлю?* та ін.); емоційно-позитивним ставленням до природи з елементами естетичної зацікавленості, що відзначається нестійкістю, епізодичністю вияву в різноманітних видах діяльності; частковою здатністю оцінювати сприйняте за недостатньої повноти й образності мовлення; нейтрально-оцінювальним характером естетичних суджень; частковим розумінням й відтворенням художнього образу природи на тлі недостатньо розвинених навичок її емоційно-естетичного оцінювання; обмеженість діапазону асоціативно-образного мислення. Для дослідників характерні також переважання в творчій діяльності елементів наслідування; часте вживання загальноприйнятих висловів; епізодичне виявлення рис індивідуального стилю; відносна розвиненість фантазії, творчої уяви; епізодичне виявлення активності, самостійності у праці на природі за відсутності естетичних компонентів діяльності. У дітей з цим типом ставлення до природи спостерігається яскраво виражена інтелектуальна реакція на природу на тлі загальмованості рефлексивних реакцій і млявості емпатійних процесів.

- **“Художники”**, у яких добре розвинені і яскраво виявляються (у можливих для молодшого шкільного віку межах) усі складові естетичного ставлення до природи: школярі цієї групи вирізняються достатньо розвиненим сенсорним сприйманням природи за яскраво виявленої емоційної реакції на її красу; у процесі оцінювання робляться спроби опоетизувати

сприйняте; характерні спроби метафоризації художньої мови; естетичні судження відносно розгорнуті, образні, відбивають особисті переживання; діти уміють передати власне бачення краси природи в різних видах творчої діяльності; їхні роботи вирізняються достатньою оригінальністю мислення, творчого рішення, розвиненістю фантазії, уяви, вмінням оперувати образами; для діяльності таких школярів у природі характерні ініціативність і самостійність; до пізнавальних, моральних та екологічних мотивів, що лежать в її основі, додається естетичний. Для дітей з цим типом ставлення до природи характерні виражені рефлексивні реакції і достатньо розвинена емпатія щодо природи та її мешканців.

Знаменно, що не всіх дітей однозначно можна віднести до умовно виокремлених типів. Спостерігається певне змішування оцінних і поведінкових реакцій учнів на естетичну виразність довкілля, що зобов'язує констатувати так звані перехідні типи ставлення дітей до природи.

Так, **прагматики-дослідники** тяжіють до поглибленого інтелектуального пізнання навколишнього світу, втім керуються суто прагматичними потребами (*“Щоб отримати найвищу оцінку вчителя”*; *“Щоб зробити відкриття і стати відомим на весь світ”*). Для таких дітей важливим є результат пізнання природи, але їх не обходять засоби досягнення результату, що врешті загрожує граничною жорстокістю ставлення до природи та її мешканців.

Дослідники-художники, спираючись, в основному, на лівопівкульний (раціональний) тип мислення, в оцінках та поведінкових реакціях активніше наближуються до морально-естетичної позиції щодо природи, оскільки інтелектуальна діяльність мотивується здебільшого творчодіяльнісними мотивами (*“Щоб створити квіткове поле, яке квітує цілий рік”*; *“Щоб придумати вічнозелений дуб”*; *“Щоб сконструювати для риб захисну сітку від браконьєрів”*).

Прагматиків-художників, зрозуміло, виявлено не було, оскільки естетична реакція на природу на основі утилітарного оцінювання її об'єктів і явищ є нонсенсом.

Таким чином, можемо стверджувати, що дитяче світосприймання – це цілий космос, непозбуття виразність якого цікавила і буде завжди цікавити педагогів. Діти, як засвідчує наше дослідження, сміливо і неупереджено пізнають природу, рухаючись від незнання до знання (втім стежки обирають різні, що й обумовлює тип ставлення до природи).

Дитина, приходячи до школи із виниклим в її уяві цілісним “образом світу” – емоційним, алегоричним, ідеальним, дуже швидко втрачає його, адже цей образ руйнується, “розвалюється” – і цілісність його губиться у численних навчальних предметах, присвячених природі (С.Гончаренко). Традиційна предметна система навчання, що склалася переважно під впливом механістичної картини світу та раціоналістично-технократичних підходів до навколишнього, мимоволі перетворила природу на “неживий механізм”, розчленований у процесі його пізнання. Це зумовило домінування у шкільній практиці навчання і виховання вербально-логічних способів ознайомлення учнів з навколишнім світом. Невміння школи оперувати естетичними факторами світоглядного виховання спричинило загальне небажання їх використовувати. Внаслідок цього відбулися серйозні перекося у ціннісному ставленні дітей до природи. Як засвідчує наше дослідження, одним з найпоширеніших типів оцінювання учнями природи є утилітарно-практичний, в основі якого лежить усвідомлення перш за все корисності тих чи інших її об'єктів. Велика частка споживацьких мотивів ставлення до навколишнього не дозволяє школярам всебічно оцінити духовно-практичну роль природи у житті людини. Абсолютна “естетична інфантильність” у ставленні до природи є поширеним явищем серед учнів початкової школи. Не можуть не турбувати і низькі (нижчі, ніж у зарубіжних однолітків) показники розвитку дітей: простота когнітивної перцепції, бідність словникового запасу, недорозвиненість емоційно-чуттєвої сфери, слабкий самоконтроль і саморегуляція (О.Киричук). Все це загалом є наслідком недбалого формування освітньо-виховного середовища і значно гальмує формування у молодших школярів естетичного ставлення до природи.

Сьогодні початковій школі потрібні нові підходи до створення виховного середовища, зокрема сміливе використання екологічної естетики як оновленого погляду на філософію природи, який, по-перше, допоможе побудувати особистісне ставлення до неї на базі суб'єктифікації сприймань та оцінок, забезпечить особисте позиціонування учня в природі, уможливить усвідомлення ним власної екологічної поведінки на рівні рефлексії. Синтез

екології з естетикою, з нашого погляду, якнайкраще гармонізує стосункову сферу в естетико-виховному середовищі. Гармонізація стосункової сфери передбачає взаєморозуміння суб'єктів взаємодії, взаємне прийняття позицій, визнання права на життя кожного і відповідне врахування життєвих потреб, тобто знаходження правильного “зустрічного руху” в контексті взаємодії. Якщо йдеться про гармонізацію стосунків дітей з природою, то передбачається, перш за все, їх підготовка до екологічно доцільного сприйняття довкілля та екологічно виправданої поведінки у природі.

Конструювання естетико-виховного середовища початкової школи, з нашого погляду, повинно підпорядковуватись чіткому цілепокладанню й організаційно-методичним алгоритмам. Зокрема, системне цілепокладання уможливує цілісний підхід до реалізації освітньо-виховних завдань. Спробуємо сформулювати систему ознак (одночасно цілей) створення локального естетико-виховного середовища:

–це середовище, побудоване на найвищих суспільних цінностях, етичних та естетичних орієнтирах, прийнятих шкільним співтовариством;

–це середовище інтелектуально-пізнавального пошуку, що сприяє формуванню світоглядної культури вихованців;

–це середовище художньо-естетичного розвитку, яке обумовлює гармонізацію особистісної сфери дітей;

–це середовище високої комунікативної культури, толерантної діалогової взаємодії вихованців і вихователів, учнів один з одним;

–це середовище, орієнтоване на психологічну комфортність і здоровий спосіб життя, багате культурно-духовними подіями, етнічними традиціями, що сповнені високого виховного смислу.

Організаційно-методичні алгоритми конструювання естетико-виховного середовища початкової школи можуть бути наповнені інноваційними способами організації шкільного життя. Зокрема, йдеться про наскрізне “вплетення” ситуацій милування природою в канву різноманітної естетичної діяльності молодших школярів. Упровадження ситуацій милування природою можливе під час навчальних екскурсій, у ході прогулянок у регламенті роботи ГПД, у системі позакласної виховної роботи (сезонних свят, творчих годин, трудових операцій тощо). Створення естетико-виховного середовища на засадах емоційно-образного сприймання дітьми світу може відбуватися у контексті певних організаційно-методичних вимог [13], зокрема:

➤ технологія милування природою повинна відрізнитись від звичайного спостереження способом інформативного домінування – в процесі милування має переважати не стільки номінативна, скільки емоційно-образна інформація про природу на фоні постійного звертання вихователя не лише до інтелектуальної, але й до емоційно-чуттєвої сфери дітей;

➤ у створенні ситуацій милування потрібно повсякчас турбуватися про активізацію чуттєвих аналізаторів вихованців, забезпечуючи належну гостроту колірної зору, слуху, тонку диференціацію запахів, тактильних та смакових відчуттів (приклад установок на сприймання: якого кольору весна? чим пахне літо? назви звуки зими; знайди оксамитовий листочок; вгадай квітку за запахом; відшукай листочок навпомацки; знайди дерево за корою; назви ягідку за смаком тощо);

➤ педагогу слід підносити дитяче сприймання на належний емоційно-образний рівень, вправно організовуючи оцінну діяльність вихованців. Забезпечити високу інтенсивність переживання краси довкілля, пробудження образного мислення дітей допоможуть оціннотворчі завдання, наприклад:

• *вербальні* – добір порівнянь (що нагадує листопад? на що схожа кульбаба? з чим порівнюємо бурульку?); віршування за початком (прийшла зимонька-зима...; здрастуй, зіронько ясенька...; дощик сумно накрапає...); віршування за пропонованими римами (сонечко – віконечко; рухливий – примхливий; сяє – вкриває та ін.); придумування монологів об'єктів природи (я – найшвидший струмочок весни; не топчіть мене, тендітну сніжинку; жу-жу: я мед шукаю; не руйнуйте мій мурашник тощо); конструювання діалогічного контакту з об'єктами та явищами природи (моя розмова з квіткою; суперечка з кропивою; добрий день, весно; я розумію

пісню пташечки та ін.); складання оповідань і казок екологічного спрямування (ми з тобою однієї крові; я за них у відповіді; люблю травинку і тваринку та ін.);

- *музично-пластичні* – склади пісеньку весняного дощучу; передай голосом плач зимового вітру; станцюй танок листопаду; передай рухами народження підсніжника тощо;

- у ситуаціях милування природо варто вийти за межі статичного споглядання природи, надавши цьому процесу необхідного динамізму (у цьому значно допоможуть активні форми емоційно-естетичного пізнання природи – ігри, змагання, конкурси, трудові справи тощо);

- важливу роль відіграє експресія світоглядної позиції самого вихователя (яскраве емоційне слово, виразність пантомімічних реакцій, доречна сугестія, і, як наслідок, – потужна трансляція власного ставлення до природи);

- не можна перетворювати милування у щоденні “чергові” вправління (дитячі оцінки неминуче втратять свіжість, природність і будуть приречені на умисну пишномовність, що врешті-решт приведе до фальші, нудьги та байдужості);

- ситуації милування доречно створювати “презентативно”, тобто пов’язуючи їх із своєрідним станом природи, як-от: листопад, перший сніг, ожеледиця, іній, відлига, льодохід, капіж, перші струмки, повінь, квітнування садів, райдуга, мжичка та ін.

Конструювання естетико-виховного середовища (крім організації безпосереднього контакту дітей з природою) передбачає активізацію дитячої творчості на теми природи, що допомагає педагогу зрозуміти дитячу творчість не лише як феномен дитинства, але й як феномен ставлення до навколишньої природи. Естетико-виховне середовище повинно стимулювати природну здатність дітей створювати багатющий уявний світ, перевтілюватися і ставати його учасником (наприклад, в ігровій діяльності), зливатися в процесі художньо-ігрової діяльності з тим, що придумав і втілює у результаті власної творчості. Є ще один, безперечний позитив на користь потужного використання естетико-виховного середовища в освітньому процесі початкової школи – це розвиток дитячої емпатії саме в процесі естетичної творчості. Коли дитина створює творчий образ “своєї природи”, вона ніби привласнює (суб’єктифікує) її на особистісному рівні. І в цьому уявному образі все неживе стає живим, мислячим, значущим. Персоніфікуючи природу, дитина ніби заново вчиться розуміти її “мову” й аналізувати свої відчуття. В ній прокидається потреба співпереживання. Все це утворює надійний ґрунт для естетизації ставлення дітей до природи і до світу загалом.

Таким чином, реалізація середовищного підходу у вихованні дітей є дієвою альтернативою будь-яким “рафінованим моновпливам” з боку найдосвідченішого педагога. Тільки в контексті ефективно сконструйованого виховного середовища належної результативності набудуть і учительське слово, і обрані ним методи та форми виховної роботи з дітьми.

Педагогічна інноватика в конструюванні виховного середовища, з нашого погляду, полягає в нівелюванні будь-якої формалістики і шаблонності підходів до організації виховної взаємодії між її суб’єктами. Натомість надзвичайно затребуваний сьогодні “ідейний” тип виховного середовища. Прикладом може стати естетико-виховне середовище, сконструйоване на основі наскрізної ідеї про естетичну виразність усього суцього в здоровій нормі його існування. Визнання своєрідності, унікальності і неповторності естетично виразного в природі, людині та навколишньому житті взагалі забезпечить належний рівень естетизації освітнього середовища з наступним розвитком його здатності до творчого самооновлення. Відповідно важливою ознакою інноваційного естетико-виховного середовища є його спроможність забезпечити всім суб’єктам виховного процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку. Особливо сприятливу ситуацію особистісного розвитку естетико-виховне середовище забезпечує для дітей молодшого шкільного віку – це створення простору ампліфікації (О.Запорожець), тобто простору системного збагачення ситуацій виховання і розвитку дитини за рахунок оптимального використання специфічних видів дитячої діяльності на основі цілісного врахування сенсорної допитливості, ігрового пізнання світу, спонтанної і педагогічно керованої словотворчості (В.Сухомлинський), завжди принадливого для дітей казкового фантазування, предметно-пластичного і музичного самовираження тощо. Сконструйоване на такій основі виховне середовище ефективно сприятиме гуманізації освітнього процесу в школі першого ступеня.

Література:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Генисаретский О. И. Экология культуры. Теоретические и проектные проблемы / О. И. Генисаретский. – М.: Путь, 1991. – 153 с.
3. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : вопросы теории / И. Д. Демакова. – Казань : Изд-во «R-пресс», 2000. – 164 с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. Пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
5. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
6. Корнетов Г. Б. Общая педагогика : учебное пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. / Г. Б. Корнетов. – АСОУ, 2009. – 296 с.
7. Крылова Н. Б. Проектирование как создание культурно значимой ситуации в образовании / Н. Б. Крылова // Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения. – М. : Институт педагогических инноваций РАО, 1994. – С. 32-34.
8. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Академия. – 1999. – 425 с.
10. Митина Е. Г. Потенциал средового подхода в образовании для устойчивого развития : региональный аспект / Е. Г. Митина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. URL: www.science-education.ru/101-5464 (дата обращения: 15.02.2014)
11. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28-35.
12. Приходченко Л. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / Л. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 22-27.
13. Тарасенко Г. С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г. С. Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 с.
14. Тарасенко Галина. Проблеми виховання дошкільників у контексті інвайроментального підходу / Галина Тарасенко // 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, 3-5 квітня 2013 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – Вип. 2. – С. 8-14.
15. Цымбалару А. Д. Качество модели образовательного пространства младших школьников в общеобразовательном учебном заведении: инструментарий и методика диагностики / А. Д. Цымбалару // Веснік адукацыі. – 2013. – № 2. – С. 31-36.
16. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

*Ольга Більська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

СУПЕРЕЧНОСТІ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТНІХ СИСТЕМ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Наукове передбачення розвитку та становлення української освіти у XXI столітті вимагає прогнозу розвитку освітніх систем інших країн світу, встановлення основних тенденцій, їх причин та особливостей прояву. Потреба м'якої інтеграції нашої освітньої системи у світовий простір, зокрема у західноєвропейське освітнє товариство, актуалізує потребу у порівняльних дослідженнях, спрямованих на вивчення динаміки суперечностей як рушійних сил освіти та історичний шлях розвитку світових освітніх систем.

Освіта як соціально обумовлений процес ґрунтується на об'єктивно існуючих суперечностях, які за певних умов стають його рушійними силами, які обумовлюють появу освітніх інновацій та реформування освітніх систем.

Основною суперечністю сучасного світу вважаємо протиріччя між постійно зростаючими соціальними й особистісними потребами в освоєнні, відтворенні і збільшенні духовних багатств і матеріальних благ людської культури з однієї сторони і можливостями освітньої системи в задоволенні цих потреб – з іншої. Серед інших протиріч можна виокремити такі:

- між масовим характером освіти і необхідністю індивідуального розвитку особистості в освітньому процесі;
- між соціальним замовленням і змістом шкільної освіти;

- між цілісністю особистості як продукту освіти і множинністю компонентів і факторів освітнього процесу;
- між підвищенням професійно обумовлених вимог до педагога і наявної в нього рівнем професійно-педагогічної компетентності;
- між гуманістичною спрямованістю сучасної освіти і нормативно-командним характером керування навчально-виховним процесом тощо.

Сучасне людство стурбоване перспективами подальшого розвитку освіти, оскільки вони усвідомлюються як необхідна умова руху вперед до ідеалів миру, свободи, соціальної справедливості. Протягом кількох десятиліть дослідження таких перспектив здійснюються міжнародними освітніми організаціями, у тому числі ЮНЕСКО. Так, у 1968 році групою дослідників під проводом Ф.Г.Кумбса було розроблено рекомендації щодо впровадження перспективних інновацій в освіту [2]. У 1972 році Е.Фором представлено концепцію освіти протягом усього життя [6].

Варто відзначити, що сучасні інновації в освіті на пострадянських теренах обумовлені також суперечностями, які загострилися на межі 70–80-х років ХХ ст., коли у вітчизняній школі вочевидь стали виявлятися ознаки кризи. Такими ознаками виявився спад інтересу школярів до навчання, погіршення шкільної дисципліни, ослаблення виховної відповідальності родини, відрив школи від практичної діяльності та соціального життя людини, від сучасної організації і технології виробництва, формалізм виховної роботи, наукова необґрунтованість змісту освіти, непродуктивність форм і методів навчання і виховання, відчуженість між педагогами і дітьми тощо [1; 3].

Основними суперечностями, які обумовили даний кризовий стан вважаються протиріччя [5] між зростаючими вимогами громадського життя до людини взагалі і школяра зокрема, і застаріваючим змістом і організацією життя, форм і методів виховання і навчання в школі та суперечність між підвищенням потреб дітей і можливостями школою їх задовольнити. До розв'язання цих протиріч масова школа виявилася не готова. Украй низька результативність реформи 80-х років і подальше загострення зазначених протиріч привели педагогічну науку і практику до усвідомлення необхідності удосконалення освітнього процесу, до розробки нових цілей, змісту і способів навчання і виховання школярів.

На початку 1993 року міжнародна комісія з проблем освіти для ХХІ століття під керівництвом Ж.Делора сформулювала рекомендації щодо шляхів подолання та розв'язання основних проблем та протиріч, з якими зіткнулася сучасна освіта [4]. Згідно досліджень комісії у центрі уваги освітнього співтовариства на порозі ХХІ століття стоятимуть такі суперечності:

- між глобальними (усвідомлення себе громадянином світу) та локальними проблемами (поцінювання власного коріння);
- між універсальним (загальна глобалізація культури) та індивідуальним (унікальність кожної людини, її право самій обирати свою долю і використовувати для цього культурні надбання власного народу);
- між традиціями (власна незалежність та свобода) та змінами (розвиток суспільства);
- між надзвичайно інтенсивним ростом інформації та можливістю людини її засвоїти;
- між духовним та матеріальним тощо.

Вирішення означених суперечностей обумовлює орієнтацію головного завдання розвитку освіти у ХХІ столітті на надання можливості всім без винятку проявити свої таланти і весь свій творчий потенціал. Досягнення цієї мети вимагає перегляду етичних та культурних аспектів освіти.

Особливістю сучасного етапу розвитку освіти у західноєвропейському суспільстві є провідна роль розумової діяльності, що обумовлює необхідність раннього залучення до науки, до методів використання її досягнень, необхідність навчання використанню досягнень науково-технічного прогресу за умови поваги до людської особистості та її цілісності. Зростає роль освіти в економічному та соціальному розвитку суспільства. Передусім це стосується системи підготовки кадрів, яка повинна надати змогу адекватно вирішувати проблеми, пов'язані з розривом між попитом та пропозицією на ринку праці.

З метою запобігання безробіттю, нерівності у сфері розвитку особистості необхідне подальше осмислення концепції освіти протягом усього життя людини. Така освіта повинна допомогти людині зрозуміти саму себе, навколишнє середовище, сприяти виконанню її ролі в процесі праці і життя в суспільстві. Створення безперервної освіти повинно перетворити людську спільноту в «суспільство освіти». Зокрема, встає завдання посилення ролі школи у прищепленні смаку до освіти, підвищенні задоволення від навчання, навчанні вчитись, розвивати допитливість та пізнавальний інтерес.

Нові вимоги до сучасної західноєвропейської системи освіти зумовлені новими суспільними реаліями, що виникають у різних сферах життя Західної Європи. Актуальності набирає навчання жити разом через формування знань про інших, про їхню історію, культуру, традиції, мислення. Оскільки економічна, соціальна, політична взаємозалежність суб'єктів Західної Європи зростає, то нагальним стає спільний аналіз ризиків, здійснення спільних проєктів, розумного і мирного вирішення конфліктів. Напрями виховання толерантності, гуманності, терпимості, поваги до людей інших поглядів та культур стають основними для розвитку системи освіти.

Особливої актуальності набирає формування міжнаціональних стосунків у контексті імовірних конфліктних ситуацій, навчання критичному осмисленню масмедійної інформації, розрізненню пропаганди, формуванню активної громадської позиції та волі.

В умовах науково-технічного прогресу і розвитку нових форм економічної і соціальної діяльності постає необхідність у навчанні отримувати знання, а не власне знанням. Найбільш оптимальним вважається поєднання широкої загальнокультурної освіченості з глибоким засвоєнням конкретних вузькоспеціалізованих знань. Завдання формування актуальних компетенцій, що стоїть перед середньою освітою, не повинно, однак, звужувати її завдання до формування «людського фактора в економіці». Загальний культурний рівень стає фундаментом для безперервної освіти протягом усього життя.

Особливого значення для розвитку освітніх систем набуває забезпечення подвійної цілі: якості знань і рівності можливостей в освітній сфері. Доступність якісної освіти для молодих людей у віці 18-19 років має бути реальністю, оскільки сучасне суспільство і економіка потребують молодь з високим рівнем підготовки до професійної діяльності, здатних забезпечити конкурентоспроможність країн у системі глобальної економіки.

Суперечності, які виникають у сучасних зарубіжних системах освіти, обумовлюють також реформування початкової ланки освіти. Нагальною проблемою є навчальне перевантаження учнів початкових класів та завищена складність навчального матеріалу, призначеного для засвоєння дітям. Так, міністр освіти Франції К.Дарко у 2008 р. висвітлив основні напрями реформи початкової освіти, в яких особлива увага була приділена реорганізації шкільного графіку і перегляду шкільних програм. Він акцентував увагу освітньої громадськості на потребі скоротити кількість дітей, що закінчують початкову школу з труднощами чи залишаються на другий рік. Прогнозовані результати запропонованої міністром реформи становили зменшення кількості таких дітей втричі за 5 років. Відповідно було внесено зміни до тижневого розподілу навчальних годин, відбулося скорочення тижневого навантаження до 24 годин, а річного до 864 годин. Але навіть за таких заходів залишається відчутним перевантаження дітей, що вимагає перегляду програм.

Прогнозування перспектив розвитку освітніх систем Західної Європи та України також базується на врахуванні основних економічних, соціально-політичних тенденцій розвитку суспільства. Так, зростання і посилення явищ глобалізації економіки та її інтернаціоналізації призводить до того, що зміни в освітніх системах одних країн спричиняють зміни в інших. Тотальна комп'ютеризація та інформатизація освіти спричиняє доступ до культурних надбань інших націй, країн, полегшує спілкування, пришвидшує обмін інформацією. Це стає причиною трансформації культурних цінностей, традицій та норм, які склалися історично у певній державі, формування загальноосвітньої культури. Це посилює прагнення зберегти свою автентичність та культурну самобутність, що може спричинити віддалення опонентів, міжнаціональні та міжетнічні конфлікти. Ці риси сучасного світового розвитку суттєво впливають на освіту та її розвиток.

Таким чином, освіта має постійно адаптуватися до змін, що відбуваються в суспільстві, одночасно зберігаючи основні досягнення, знання людської цивілізації. Саме вміння набувати знання, працювати і жити є основою створення світового освітнього співтовариства, успішність формування якого визначається здатністю до набуття, актуалізації та використання знань. В епоху розвитку інформаційного суспільства освіта повинна надати можливість кожному користуватися інформацією, тобто отримати можливості для її збору, відбору, упорядкування, управління та використання. Інтернаціоналізація освіти здійснюється головним чином у масштабах геополітичних регіонів, що об'єднують країни з подібними умовами історичного розвитку та подібною соціально-економічною структурою. Закономірно, що інтеграційні процеси, які відбуваються в освіті країн Західної Європи, безперечно є важливими для передбачення імовірних шляхів розвитку освіти України.

Література:

1. Беляев В. И. Педагогическая инноватика / В.И. Беляев. – Москва : Педагогика, 1986. – 152 с.
2. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире : системный анализ / Ф. Г. Кумбс и др. ; Под ред. Г. Е. Скорова ; Пер. с англ. С. Л. Володиной и др. ; Послесл. В. А. Жамина. - Москва : Прогресс, 1970. – 259 с.
3. Найн А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО Адм. Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995. – 288 с.
4. Образование : сокрытое сокровище : основные положения доклада международной комиссии по образованию для XXI века / Ж.Делор и др. – Москва : ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
5. Соломатин А. М. Взаимодействие педагогической теории и практики в условиях развития муниципальной системы образования / А. М. Соломатин, Л. Г. Сосновская // Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 28-31 октября 2002 г.) // <http://www.open.websib.ru/conference/solomatn.html>
6. Learning to be : the world of education today and tomorrow / E.Faure and other. – Paris : Unesco, 1972. – 39 p.

*Наталія Слободиська,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

КОНЦЕПЦІЇ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Сучасний етап розвитку освіти закономірно відображає протиріччя між освітньою моделлю, яка слугувала індустріальній культурі, й ознаками культури нового типу – постіндустріального. Значний інтерес у цьому контексті становить теорія вільного виховання, що плідно розвивалася вітчизняними та зарубіжними педагогами кінця XIX – першої половини XX ст. й увібрала в себе основні досягнення гуманістичної педагогіки та через ідеологічні мотиви довгий час залишалася незатребуваною виховною практикою.

На особливу увагу в цьому аспекті заслуговують ідеї західноєвропейської теорії вільного виховання, яка досягла найбільшого розквіту у період кінця XIX – першій третині XX століття. До ідей гуманізму і свободи розвитку дитячої особистості звертаються у своїх роботах З.Борисова, І.Зязюн, М.Євтух, В.Пікельна, Б.Ступарик, О.Сухомлинська, Г.Сухотіна, Т.Сущенко, М.Ярмаченко та інші. Проблеми соціальної адаптації та реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку досліджуються та розкриваються у працях науковців: В.Бондаря, Л.Вавіної, А.Висоцької, В.Засенка, В.Золотоверх, А.Колупаєвої, Г.Мерсіянової, Т.Сак, В.Синьова, Є.Соботович, М.Супруна, О.Хохліної, О.Шевченко, М.Шеремет та інших вчених і практиків [1].

Уперше концепції вільного виховання були сформульовані П.Верджеріо (Італія, XIV ст.) та впроваджені в практику діяльності школи В. да Фельтре (Італія, XVст.). Продовжували розвиток ідей вільного виховання особистості М.Монтень, Ж.-Ж.Руссо (Франція, XVI-XVIIIст.), І.Песталоцці (Німеччина, XVIIст.), Г.Сковорода, К.Ушинський (Україна, XVIII-XIXст.), Л.Толстой, К.Вентцель (Росія, XIX-XXст.). Саме на межі XIX і XX століть найбільш рельєфно виявилася гуманістична традиція західної педагогіки, розвиток

якої у цей час пов'язаний з діяльністю прибічників ідей вільного виховання: Л.Гурлітта (Німеччина), Ж.-О.Декролі (Бельгія), Е.Демолена (Франція), Е.Кей (Швеція), М.Монтессорі (Італія), А.Нейлла (Англія), Б.Отто (Німеччина), А.Фер'єра (Швейцарія), Г.Шаррельмана (Німеччина), Р.Штайнера (Німеччина) та ін.

Порівняльний аналіз їхніх педагогічних поглядів дає підстави виділити декілька основних напрямів розвитку ідей вільного виховання у зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX ст.:

- експериментальна педагогіка (А.Лай, Е.Мекман, А.Біне, П.Бове, О.Декролі, Е.Торндайк, У.Кілпатрик та ін.), в контексті якої всебічного обґрунтування набув педагогічний принцип саморозвитку особистості;

- психоаналітична педагогіка А.Нейлла, яка полягає в наданні дітям свободи природного розвитку, права самостійної організації свого життя, забезпечення щасливого дитинства через усунення диктату з боку дорослих;

- педагогіка прогресивізму Дж.Дьюї, в якій виховання розглядається як безперервна реконструкція особистого досвіду дітей з опорою на їхні природжені інтереси й потреби;

- антропософська педагогіка Р.Штайнера, в якій визначені загальні закономірності поетапного розвитку дитини в єдності її тілесної, душевної і духовної сфер, обґрунтовані педагогічні шляхи виховання особистості в умовах вільного самовизначення;

- теорія „нового вільного виховання” педагогів-реформаторів Бременської наукової школи (Ф.Гансберг, Л.Гурлітт, Г.Шаррельман), які з позицій антропологізму запропонували аксіологічне трактування принципу природовідповідності виховання, обґрунтували засади педагогіки співробітництва як вільного, партнерського спілкування дітей і дорослих [4].

Особливий внесок в обґрунтування теорії вільного виховання зробили такі педагоги досліджуваного періоду, як Ю.Айхенвальд, К.Вентцель, І.Горбунов-Посадов, А.Готалов-Готліб, О.Залужний, Я.Мамонтов, М.Рубінштейн, С.Русова, Я.Чепіга, М.Чехов [5]. Аналіз їхніх педагогічних поглядів дає підстави стверджувати, що у вітчизняній педагогіці кінця XIX – початку XX ст. поступово формується стійке ідейно-теоретичне ядро теорії вільного виховання, що увібрало в себе найбільш значущі положення гуманістичної педагогіки.

Більшість гуманістично орієнтованих педагогів початку XX ст. тією чи іншою мірою визнавали необхідність побудови виховання на засадах свободи, врахування індивідуальних особливостей і закономірностей розвитку дитини, стимулювання її власної активності у вихованні. Водночас між педагогами спостерігалися певні відмінності в розумінні дитячої природи й значення свободи у вихованні. Порівняльний аналіз вітчизняних педагогічних концепцій кінця XIX – початку XX ст. дозволив виділити чотири основні напрями, в руслі яких розвиваються ідеї вільного виховання.

Помітне місце ідеї вільного виховання посідали також у творчості таких українських педагогів досліджуваного періоду, як Г.Вашченко, А.Готалов-Готліб, М.Крупський, С.Русова, С.Сірополко, І.Ющишин [3].

Порівняльний аналіз педагогічних ідей основоположників теорії вільного виховання свідчить, що теоретична складова цієї течії являла собою сукупність певною мірою автономних концепцій, об'єднаних ідейним інваріантом. Кожна з них характеризувалася своїми особливостями й різним ступенем розробленості, проте в своїй основі ґрунтувалася на фундаментальних принципах вільного виховання.

Інваріантними принципами вільного виховання ми називаємо основоположні ідеї про сутність й організацію виховного процесу, які тією чи іншою мірою декларуються в усіх напрямках вільного виховання, незважаючи на їхню національну, часову чи соціальну специфіку. Варіативність педагогічних позицій різних представників вільного виховання виявляється в мірі орієнтації на той чи інший принцип та в методичних шляхах їхньої реалізації. Серед таких принципів ми виділяємо: принцип самоцінності особистості, принцип абсолютної цінності дитинства, принцип природовідповідності виховання, принцип свободи й принцип гармонізації впливів соціального середовища та виховання.

Ідеї вільного виховання, обґрунтовані в реформаторській педагогіці кінця XIX – початку XX

ст., суттєво впливають на розвиток сучасної педагогічної думки в країнах Західної Європи і США. Найбільшою мірою вони позначилися на розвитку трьох напрямів сучасної західної педагогіки: гуманістичної педагогіки (Р. Берне, Ф.Гродден, А. Комбс, Р.Мей, К.Роджерс, Р.Тауш, В.Хінте та ін.); екзистенціальної педагогіки (М.Бедфорд, Т. Брамельд, П.Кнелер, Д.Коатс, Г.Кюн, У.Стенлі, Р.Харпер, С.Форд, М.Фрідман та ін.) і так званої антипедагогіки (К.Берейтер, М.Манпоні, Р.Шерер, Е. фон Браунмюль, К.Рутчкі, Х. фон Шенебек, А. Міллер та ін.). Зусиллями представників цих напрямів вектор наукового пошуку в зарубіжній педагогіці переорієнтовується з традиційної, когнітивно-орієнтованої парадигми освіти на особистісну, яка акцентує увагу на емоційно-вольовому розвитку вихованців. Основною цінністю проголошується становлення особистості, здатної до самовизначення і самореалізації, особливе значення надається спонтанному, природному розвитку вихованців. Вихованець при цьому розглядається як особистість, що здатна самостійно обрати такий шлях розвитку, який забезпечує реалізацію індивідуальних задатків і досягнення самореалізації. Функція педагога полягає в уважному спостереженні за особистісним становленням дітей, постійному врахуванні їхніх індивідуальних інтересів і проблем, визначенні на цій основі завдань виховання, шляхів і засобів їх реалізації.

Таким чином, на перший план у сучасній зарубіжній педагогіці виходять ідеї, співзвучні принципам теорії вільного виховання початку ХХ ст.: створення емоційно стимулюючого навчального середовища, розвиток ініціативи й творчості учнів, формування позитивної психологічної атмосфери в школі, надання учням можливостей для вибору «пізнавальних альтернатив» і максимального розвитку власних задатків.

Література:

1. Барило О. Теорія вільного виховання і сучасні освітні технології / О. Барило // Наукові записки Ужгородського університету. – 2002. – № 5. – С. 11-13.
2. Єльченко А. М. Психолого-педагогічна корекція затримки психічного розвитку у дітей за допомогою гри / А. М. Єльченко // Імідж сучасного педагога. Інтеграція у міжнародну освіту. – 2003. – № 7-8 (36-37). – С. 111-113.
3. Євдокієва Т. Сутність нових підходів до виховної роботи в навчальних закладах / Т. Євдокієва // Нива знань. – № 3. – Дніпропетровськ : Промінь, 1997. – С. 56-62.
4. Калінська Л. Ф. Ідеї вільного виховання у розвитку духовної свободи особистості / Л. Ф. Калінська // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка : Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 8. – К. : Київський університет, 2000. – С. 74-77.
5. Щербатюк Б. А. Обґрунтування принципу свободи у теорії вільного виховання / Б. А. Щербатюк // Теоретичні питання освіти та виховання: Збірник наукових праць. – Випуск 6 / За заг. ред. акад. АПН України М.Б.Євтуха., укладач О.В.Михайличенко. – Київ : ВЦ КДЛУ, 2001. – С. 27-30.

*Галина Іваниця,
м. Вінниця, Україна
Вінницький обласний інститут
післядипломної освіти
педагогічних працівників*

ПРОБЛЕМА ДОБРОДІЯННЯ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ГЕНЕЗА СТАНОВЛЕННЯ

Прояви гуманізму, добродійності були притаманні всім історичним епохам, виявлялися в різних сферах: соціальній, ідеологічній, науково-філософській, як початок зародження гуманістичного світогляду про єдність, цілісність й уразливість людського суспільства, що потребує взаємної підтримки. Гуманізм виступає як головна спрямовуюча цінність у такі моменти історії людства, – зауважує Т.Поніманська, – коли потрібна злагода на всіх рівнях: загальноцивілізаційному, державному, локальному, особистісному... В умовах глобальної екологічної і духовної кризи гуманізм набуває значення категоричного імперативу збереження життя на Землі й людини як духовної особистості [15].

Проблема добродіяння, як педагогічна, означилась із становленням гуманістичної педагогіки. Д.Пашенко, аналізуючи історію розвитку гуманістичних тенденцій у вітчизняній і світовій педагогіці від античних часів до наших днів з'ясував, що ідеї гуманістичного виховання пронизують усю історію розвитку філософії, педагогічної теорії та практики навчання і виховання. У педагогічній спадщині класиків вітчизняної і зарубіжної педагогіки міститься потужний гуманістичний потенціал, проте він не використовується належним чином як у початковій школі, так і в підготовці учительських кадрів. Проведений вченим аналіз досвіду вчителів-практиків минулого і, зокрема, плеяди творців педагогіки співробітництва, засвідчив, що їхні напрацювання (ідеї, методичні прийоми і навіть окремі методики) не є анахронізмом 80-х років ХХ ст., а можуть успішно використовуватися і в наші дні [12, 234].

Отже, розв'язання сучасних завдань формування добродійності особистості потребують аналізу історико-педагогічного досвіду щодо виховання й різних інтерпретацій добродійної, милосердної діяльності.

Зародження гуманістичної педагогічної теорії пов'язане з працями П.Верджеріо, Е.Роттердамського, М.Монтеня, Ф.Рабле, Т.Мора, Т.Кампанелли, В.Фельтре та ін. Зокрема, важливими для дослідження є практика організації гуманістичного виховання В.Фельтре в школі-інтернаті „Будинок радості”, де основними засобами виховання гарних манер і моральної чистоти виступали ласка, переконання, особистий приклад вихователів, відсутність покарань (зла). Ф.Рабле пропагував гуманістичне виховання людини, засноване на гармонійному поєднанні фізичного і духовного розвитку. Е.Роттердамський розробив важливі правила із зміцнення духу, моральності та благочестя в дітей раннього віку. М.Монтень наполягав на вихованні моральних якостей методами прикладу, вправлення, з врахуванням індивідуальних особливостей.

У XVII ст. Я. Коменський високо підніс традиції гуманізму і великої любові до людини, яку вважав найдосконалішим творінням Бога, що характеризується гармонією „як щодо тіла, так і щодо душі”. При цьому, педагог справедливо наголошував, що „людина робиться людиною лише завдяки вихованню”, загальну мету якого він убачав в оволодінні мудрістю, що досягається через розумове виховання, освіту; оволодіння доброчесністю – через моральне виховання; оволодіння благочестями – шляхом релігійного виховання [9].

Домінуючу роль виховання над спадковістю і середовищем у процесі розвитку дитини підкреслював Дж. Локк. Особливої ваги він надавав програмі морального виховання, що спрямована на формування доброчесностей: розумності, честі, скромності, поміркованості, стриманості, передбачливості, щедрості, хоробрості, мудрості, відповідальності, сорому за неправильні вчинки й благовихованості (внутрішньої делікатності, чемності душі) методами вправ, позитивного прикладу, нагород і гуманних покарань [11].

З XVIII ст. гуманістичний напрям у педагогіці набув самостійного статусу, що засвідчують праці А.Дістервега, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо. Наприклад, А.Дістервег наголошував: „Неможливо дати іншому те, чого не маєш сам; неможливо розвивати, виховувати і навчати інших, не будучи самому розвиненим, вихованим, освіченим” [5, 330]. Головним методологічним положенням педагогіки Й.Песталоцці виступає твердження про провідну роль виховання гуманних почуттів до людей, дієвої любові (добродійності) до них у процесі формування здатності особистості до саморозвитку моральних, розумових та фізичних сил людської природи. Ж.-Ж.Руссо демонстрував принципову позицію щодо виховання дитини: любов до неї, індивідуальний підхід, природовідповідність, неприпустимість авторитаризму, відмову від покарань, забезпечення моральної та фізичної свободи в діях і вчинках, повага до її природи. „У дитинства свої власні погляди, свій власний хід думок і почуттів, і немає нічого безрозсуднішого за бажання замінити його нашим” [18, 362].

У контексті дослідження цінними є педагогічні ідеї К.Роджерса та його кредо – завжди перемагає добро. У своїх працях, гуртку гуманістичної орієнтації він закликав колег стати на позиції добра й доводив, що основою зміни поведінки людини є щире її прийняття і здатність розвиватися, опираючись на власний досвід, який не можна передати в готовому вигляді, а лише створивши „необхідні й достатні” умови, гуманізацію стосунків, уміння педагога підходити до людей без абстракції, незалежно від своїх теорій, упереджень [17, 148].

Продуктивним для осмислення функцій гуманістичних цінностей у процесі орієнтації людини є звернення до педагогічної спадщини Л.Толстого, П.Лесгафта, С.Шацького, М.Бердяєва, К.Ушинського. Зокрема, Л.Толстой виступав з філантропічних позицій благодіяння, згодом став прихильником ідеї вільного виховання, взявши за основний педагогічний критерій свободу дитини, а в останні роки життя педагог прийшов до релігійного виховання, непротивлення злу насильством. С.Шацький наполягав на вихованні дітей фізичною працею, діловим самоврядуванням, мистецтвом, грою, розумовою діяльністю, охороною здоров'я (самозбереженням). І лише поєднання усіх цих видів діяльності в позитивному навколишньому середовищі (оскільки формування особистості відбувається й під впливом середовища, в якому перебуває дитина) визначає повноту дитячого життя, забезпечує всебічний їхній розвиток.

Справжнім відкриттям у розвитку гуманістичної педагогіки стало вчення К. Ушинського, побудоване на основі антропологічного принципу, ідеї гуманізму, людяності, доброти, безкорисливості, відповідальності за моральність дітей. Воно окреслило демократичні основи школи, в якій моральним повинно бути все: зміст навчального матеріалу; особистий приклад учителя; розумно влаштована навчальна діяльність дітей, „ласкавість без прикидання”, порядок без педантизму, „систематична розумова діяльність”, вправлення для вироблення моральних звичок, переконання (але не моралізаторство), заохочення [22, 305]. Головна мета – „виховати людину в людині”, оскільки без гуманістичного ставлення до людини не можна виховати в неї інших важливих для особистості якостей, а моральне виховання є більш важливим, ніж розвиток розуму і наповнення голови знаннями. „Виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед її очима ясно лежала дорога добра” – стверджував педагог [23, 43].

Однією з найбільш загальних концепцій реформаторської педагогіки вважають педагогіку вільного виховання, оскільки її елементи проникли майже до усіх інших педагогічних напрямів. Засновником її вважають Е.Кей, а найбільш яскравими представниками – Г.Шаррельман, М.Монтессорі. Загалом представники вільного виховання виступали за відмову від педагогічних традицій, які обмежували свободу та ініціативу дитини й натомість пропагували створення для дітей умов, які б давали їм поживу для самовиховання. Недоліком цього напрямку вважаємо надмірний педоцентризм.

Концепція гуманістичного виховання Я. Корчака спрямована на цілісний і гармонійний розвиток природних задатків і здібностей дитини, обіймає всі сторони життя і дитини, і вихователя, і батьків, а, найголовніше, пронизана переконаністю в силі добра, якого в тисячу разів більше, ніж зла й добро сильне і непохитне. У книзі „Правила життя” педагог розмірковує над тим, що означає „бути добрим” й переконує, що добра людина – це така людина, яка володіє увагою і розуміє, як іншому, уміє відчувати, що відчуває інший. „Бути добрим, не добреньким” – це найважче на світі й для цього потрібний особливий талант, безконечне терпіння, готовність, якщо доведеться, пожертвувати життям. Педагогічна творчість, життєвий шлях педагога-гуманіста, „його подвиг дивовижної моральної сили й чистоти стали” – символ самовідданого служіння дітям, приклад шляхетної добродійності [10, 208].

Зрештою, гуманістичні ідеї, пов'язані з розумінням людини як частини природи і самоцінності її особистості, сформували основу провідної світової орієнтації прогресивних суспільних рухів. Гуманізм, як ідейно-цілісний комплекс, вміщував у собі загальнолюдські цінності, вироблені людством на суперечливому шляху розвитку – людяність, доброту, свободу, справедливість, гідність, працьовитість, добротинність, відповідальність та ін.

Початок розвитку гуманізму в Україні своїм корінням сягає історії життєдіяльності стародавніх слов'ян. Відомо, що добротність і діяльне милосердя (добродійність) були їхніми характерними рисами, зумовленими слов'янською ментальністю, мирним родом занять, кліматом, самою природою людини, її схильністю до добра. Проведене дослідження виявило, що ідеї гуманності, людяності, любові й справедливості знайшли відображення в книгах духовно-церковного змісту, пам'ятках писемності Київської Русі (твори Ізборника Святослава – „Слово Ксенофонта до своїх синів”, „Слово про прочитання книжне”, „Слово о законі і Благодаті” митрополита Іларіона; „Заповіді гуманності”, в Біблії та ін.). У „Повчанні” Володимира Мономаха проголошується: „...убогих не забувайте, але наскільки зможете, по силах годуйте і подавайте

сироті і вдовицю виправдовуйте самі та не дозволяйте сильному губити людину. Ні правого, ні винного не вбивайте та не дозволяйте вбити... Старих шануйте як батька, а молодих як братів... Хворого відвідайте... Не пропустіть людину, не привітавши її, і добре слово їй скажіть..." [4].

Найвизначнішими гуманістами XV-XVII ст. в Україні були Ю.Дрогобич, П.Русин, С.Оріховський. У постренесансний період національно-генетичні благодійні тенденції слов'янських народів підхопили громадсько-культурні організації – братства, які стали культивувати й розвивати добродійні й благодійні традиції до культуротворчих процесів, в основі яких знаходиться суспільно-значуща мета – творіння добра. Братства допомагали бідним, хворим та їхнім родинам, виховували в собі і своїх дітях риси солідарності, взаємної любові й поваги, потягу до взаємної безкорисливої допомоги (добродійності). Процес навчання й виховання в братських школах будувався на засадах поєднання національних культурно-просвітницькі гуманістичних традицій з надбаннями європейської культури. Наприклад, у „Порядку шкільному” 1586 року – статуту першої братської школи, заснованої при Успенському Ставропігійному братстві у Львові, серед інших завдань зазначено, що дидакал, або вчитель цієї школи, має бути „благочестивим, розумним, смиренно мудрим, кротким, не гнівливим”; взявши „дітище, має його вчити промислом доброї науки, за непослушенство карати не тиранськи, але вчительськи”; багаті над убогими в школі нічим вищими не мають бути, тільки самою наукою; вчити і любити має „всіх нарівно, як синів багатих, так і сиріт убогих...” [16, 26].

Ціннісними для нашого дослідження є погляди активного учасника братського руху Л.Зизанія-Густановського, який обстоював ідею „самовладдя людини” (людина – творець своєї долі), доводячи, що саме від волі і розуму людини залежить той шлях, який вона обирає в житті, і всі вчинки – як добрі, так і погані – залежать від неї самої. Люди можуть бути добродійними самі собою, їхнє життя має бути сповнене активною творчою працею і добрими вчинками, бо людина завжди повинна служити добру на землі.

На теренах української педагогічної думки XVI-XVII ст. працювали П.Беринда, І.Борецький, А.Елласонський, брати З. і С.Полоцькі, Ф.Прокопович, М.Смотрицький, К.Ставровецький. Ідеями гуманізму проникнуті релігійно-педагогічні погляди І.Галятовського на природу людини, як гармонійне поєднання душі й тіла, творця власної долі, яка володіє свободою вибору між добром і злом, добродійністю й гріховністю. Основоположною категорією діяльності вченого виступало добро, а милосердя (добродіяння) – його ціннісною складовою, бо саме творення добра, виховання добродійностей у собі є основними завданнями людини, реалізувати які можна, лише активізуючи свої внутрішні потенції і керуючись біблійними принципами (будь милосердним, дотримуйся покаєння, твори добро, не чини зла, умій прощати, чини справедливо, полюби ближнього свого як самого себе, будь скромним). Сприяли розвитку гуманної вітчизняної педагогіки педагогічні ідеї щодо організації педагогічного процесу на гуманістичних засадах О.Духновича, який наголошував, що „сили духовні виправляються через неперервну старанність до добра”; С.Миропольського, який вказував, що стосунки вчителя й учня, „дух” школи є показником рівня навчально-виховного процесу і засобом виховання різних якостей особистості. М.Козачинський у своїх дослідженнях доводив необхідність формування гуманних якостей особистості шляхом вироблення моральних звичок, які створюють другу індивідуальну природу людини. Він указував на важливу роль добродійних (добродійних) вчинків у становленні особистості, оскільки людина тим і відрізняється від тварини, що перед тим, як діяти, усвідомлює мету і засоби своєї діяльності.

В педагогічній спадщині Г.Сковороди центральне місце посідає Людина в її взаємовідносинах зі світом [14, 270]. Суть морального виховання, на думку філософа, полягає в зміцненні добродійності, опануванні особистістю таких шляхетних почуттів, як любов, дружба, вдячність, та відповідної поведінки: готовності до самопожертви та самообмежень заради оточення, а формування здатності до морального вчинку має здійснюватись у відповідності до природи та життєвого прикладу дорослих, йти від серця. Добродійності можуть бути виховані людиною, якій самій притаманні ці якості: адже „любов викликається любов'ю і, бажаючи бути любимим, я сам перший люблю” [14, 272].

Представники української демократичної думки (М.Коцюбинський, І.Франко, Леся Українка, Т.Шевченко) також рішуче відстоювали ідеї гуманізму, добра в навчанні та вихованні.

М.Пирогов одним із перших серед педагогів як центральну висунув вимогу гуманного ставлення до дітей і формування людяності в дитини, поваги до її гідності. Виховувати дитину, на його думку, означає виробляти в неї усвідомлення високого людського покликання в житті, що вимагає від батьків, учителів та всіх членів суспільства сприяння всебічному розвитку дитини і формуванню чесної, благородної (милосердної, добродійної, чутливої, порядної) людини, здатної творчо трудитися на благо всіх. Свій ідеал людини педагог висловив так: „Шукай бути і будь людиною! Не шукай нічого іншого, як бути людиною в істинному значенні цього слова!” [14].

П.Юркевич відстоював значення не тільки моральної індивідуальності людини, а й мотивів її моральних вчинків, оскільки дієвість людини пов'язана з „серцем”, яке „любить добро і прагне до нього так само, як око охоче зупиняється на прекрасному образі”. Справжнім добрим вчинком філософ вважав такий, який здійснений не під впливом зовнішніх умов і примусу, а безкорисливо, під впливом „свобідної любові серця до добра” [25, 90-196.]

Принцип гуманізму став пріоритетним при створенні нової школи в період становлення національної системи освіти й виховання, яку представляли В.Антонович, Б.Грінченко, М.Драгоманов, В.Дурдуківський, П.Житецький, В.Науменко, І.Огієнко, О.Русов, С.Русова, Я.Чепіга, С.Черкасенко та ін. У радянський період, попри ідеологічні перешкоди, ідеї гуманізму займали основне місце педагогічних концепціях Г.Ващенка, А.Макаренка, В.Сухомлинського.

Погляди Г.Ващенка на процес виховання, відбір виховного інструментарію не акумульовані в окремій праці педагога, однак аналіз його спадщини дає підстави виділити в цій сфері дуже суттєві для нашого дослідження моменти: по-перше, не втратив своєї актуальності яскравий образ виховного ідеалу української людини, створений вченим на основі глибокого вивчення історії, культури та педагогічного досвіду українського народу. Його підґрунтям виступають два головних принципи: християнської моралі, яка закладає в основу виховання загальнолюдські цінності (закон творення добра і боротьби зі злом, побудову справедливого суспільства, яке спирається на закони краси й любові) та української духовності, яка відображає національні цінності, виплекані впродовж віків й найбільше відповідають психології народу (гостинності, мистецькій творчості, вірності у коханні, добротності і діяльному милосердю тощо.) По-друге, у вихованні (як у родинному, так і в громадському) однозначно заперечується авторитарність. „На ґрунті насильства не може розвиватись ні любов, ні краса, ні добро. Бо все це вияв свободної волі людини, як образу і подоби Божої”. По-третє, Г.Ващенко категорично відкидає тезу, що християнство „ослаблює людину”, спонукаючи її „підставляти другу щоку”, бо характер людини має поєднувати в собі і силу, і християнський світогляд, бути спрямованою на добро. „Характер є виявом свободної волі людини. Тому людина відповідає за свій характер, чи добрий, чи злий” [3, 47].

У контексті нашого дослідження цінним є базовий стрижень педагогіки А.Макаренка – вчення про дитячий колектив, який і виступає необхідною умовою повноцінного розвитку особистості. Особливого значення набувають гуманістичні ознаки стилю й тону дитячого колективу: мажор; готовність до спланованих корисних дій; почуття власної гідності, яке впливає з уявлення про цінність свого колективу; здатність обирати залежно від обставин таку лінію поведінки, яка найбільше відповідає інтересам колективу; єдність колективу; відчуття захищеності кожного його члена; здатність до гальмування, уміння поступитися товаришеві в суперечках, загальна ввічливість; активність, постійна готовність до корисного ділового руху. Вся діяльність у виховних закладах заснована на принципах колективне рішення і виконання всіх дій, зміни складу загонів, системи перспективних ліній. Ці ідеї А.Макаренка, згодом узагальнив санкт-петербурзький учитель І.Іванов і розробив технологію колективного творчого виховання [7]. Сутність її – це формування особистості в процесі роботи на користь інших людей, організація такого способу життя колективу, що ґрунтується на засадах моральності та соціальної доброторчості.

Узагальнення гуманістичних поглядів В.Сухомлинського дало підстави для визначення основних напрямків виховання добродійності через формування в дітей ставлення: до рідних (вчити дітей любити батьків, співчувати, жаліти, сприяти духовному спілкуванню дітей з батьками); до людей похилого віку (виховувати терпимість, поблажливість, чутливість); до товаришів (вносити в дитячий колектив дух сімейної сердечності, задушевності, взаємної довіри, співпереживання, допомоги); до природи (попереджати байдужість і жорстокість до живого й прекрасного в навколишньому світі); до незнайомих людей (вчити делікатності, стриманості у взаємостосунках із хворими, самотніми, людьми з фізичними вадами; терпимості до вад інших). Педагог-гуманіст піклувався про те, щоб його вихованці переживали багатогранні, різноманітні відтінки почуттів (співчуття, жалість, хвилювання про добро, радощі інших людей, докори сумнівів) і щоб робили добрі вчинки не через бажання вирізнитися серед інших, а з внутрішніх безкорисливих спонукань, отримуючи задоволення як від процесу здійснення добродіяння, так і від його результату. Аналіз педагогічної спадщини В.Сухомлинського збагатив дослідження практичними рекомендаціями щодо засобів, форм, методів формування в дітей найтонших моральних почуттів – людського обов'язку, доброти, чутливості, чуйності. „Бережіть дитину від добродісного марнослів'я і солодких теревенів, – закликає В.Сухомлинський, – хай добро живе в душі, у вчинках, а не на язиці. Серце болить, коли бачиш, як у багатьох школах вихователі заохочують пустопорожнє базікання про доброту замість того, щоб запалити вогник людяності й доброти, який би, образно кажучи, освітлював зсередини дитяче серце” [20, 322].

Вагоме значення для дослідження має спадщина О.Захаренка – майстра створення особливої освітньої науково зорієнтованої практики, яка втілюється в систему виховних ситуацій. В основі педагогіки О.Захаренка лежить „принцип трикутника”: дитина – батьки – вчитель, й центром педагогічного процесу є дитина, її розвиток, формування її внутрішнього світу й організації її життя. Ідеалом вихованої людини педагог вважає фізично і духовно здорову людину, яка живе за законами добра й краси, сповідає загальнодержавні закони, загальнолюдські принципи й цінності. У діяльності вчителя, за його переконанням, мають бути: глобальна ідея (здоров'я і життя людини), актуальна ідея (потреба в інформованості кожного вчителя), найнеобхідніша ідея (школа – затишний родинний будинок, де кожна дитина – скарб) та найдавніша ідея (милосердя, як найвища цінність людини). О.Захаренко обґрунтував методичну систему формування духовних цінностей, згідно з якою до навчально-виховного процесу школи було впроваджено новітні технології, шляхи, форми й методи формування духовних цінностей особистості. Багато фактів шкільного життя, різних за змістом й емоційною напругою, сприяли формуванню в дитини потреби бути доброю, ніжною, ласкавою, добродійною. Турбота про людей була наріжним каменем системи родинного виховання в школі. Педагог усім своїм життям, усією діяльністю закликав своїх вихованців: „Поспішаймо робити добро. Духовне добро. Воно в стократ цінніше від матеріального!” [6, 54].

Наше дослідження збагатило звернення до експериментальних пошуків грузинського педагога й психолога Ш.Амонашвілі, автора нового наукового напрямку – „Гуманно-особистісний підхід до дітей в освітньому процесі”. Зокрема, найбільш привабливими вважаємо три принципи гуманної педагогіки (одухотворення середовища навколо дитини; утвердження в дитині її особистості; вияв творчого терпіння, при допомозі дитині в самопізнанні) та три закони гуманної педагогіки (любити кожну дитину; розуміти й приймати її такою, якою вона є; озброїтись оптимізмом у ставленні до будь-якої дитини). Гуманістична педагогіка орієнтована на саморозвиток особистості, врахування її природної індивідуальності, самостійність у поєднанні з відповідальністю за власну діяльність. Це означає, що дитина сама створює себе, робить вибір, приймає рішення і відповідає за них. Батьки, вчителі тільки допомагають створити умови для самовираження й самоутвердження. Ш.Амонашвілі визначив формулу гуманістичної педагогіки: прийняти – зрозуміти – допомогти – любити – співчувати – радіти успіху дитини – надихати [7].

Нова освітня гуманістична філософія – теорія особистісно зорієнтованого виховання, розроблена І.Бехом – альтернатива директивному підходу до виховання, яка забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу і цінність життя

загалом, на можливість його дієвого здійснення за наявності в неї установки на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Особистісно зорієнтоване виховання, за визначенням І.Беха, – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з ним добро стає сутнісним визначенням людини, істина ж – лише засобом для розвитку її духовності. Виховні ситуації, які створюються в межах особистісно зорієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання й самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. І.Бех розробив нові методологічні підходи (систему положень, які виступають пояснювальними схемами щодо організації виховного процесу) до морально-духовного виховання і розвитку особистості. Запропоновані ним виховні інваріанти (формування в суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість; культивування цінності іншої людини; формування образу „хорошого іншого”; використання „ефекту генерації” та „ефекту присутності” у виховному процесі; культивування у вихованця досвіду свободи приймати особистісних рішень; культивування зворушливого виховного впливу) покликані зробити процес виховання більш прогнозованим, а значить і більш розвивально ефективним [2, 88-94].

Наукові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах на засадах особистісно зорієнтованого виховання висвітлено в дослідженнях В.Білоусової, М.Боришевського, А.Вірковського, С.Гончаренка, І.Осадченко, О.Бялик, О.Комар, Г.Данилової, В.Добровського, К.Дорошенко, Г.Жирської, О.Кононко, О.Ростовцевої, О.Столяренко, Ю.Танюхіна, Т.Шангірей та ін.

Практичними рекомендаціями щодо організації процесу формування добродійності молодших школярів стали дослідження О.Коберника. Зокрема, в них визначено сутність, місце, роль, принципи та об'єкти, особливості проектування і організації виховного процесу, обґрунтовано об'єктивну необхідність системи психолого-педагогічного проектування виховного процесу в освітньому закладі як умови і засобу забезпечення особистісно-розвивального підходу у вихованні підростаючого покоління й розкрито її основні структурні компоненти (психолого-педагогічна діагностика вихідного стану об'єкта педагогічної діяльності; визначення та обґрунтування педагогічних способів впливу на процес досягнення бажаного стану об'єкта з конкретизацією педагогічних завдань; прогнозування динаміки активності об'єкта педагогічного управління та його динаміки, визначення етапів контрольної діагностики; моделювання, планування й організація діяльності об'єкта; моніторинг динаміки активності; поточне регулювання та корекція шляхів управління виховним процесом; підсумкова діагностика рівня розвитку об'єкта, співставлення його з прогнозованим, розробка проекту для нового етапу його розвитку [8, 147].

Збагатило дослідження звернення до праць Г.Тарасенко з проблеми зв'язків етично-естетичного та екологічного виховання молодших школярів й актуальних завдань підготовки вчителів до їх реалізації. Зокрема, Г.Тарасенко стверджує, що етична норма завжди була і буде одним з найважливіших регуляторів екологічної поведінки людини. „Поряд з добром та істиною, краса завжди була могутнім засобом упорядкування дійсності, адже духовні рівні моральної та естетичної довершеності є тотожними” [21, 54-55]. Використання розробленого Г.Тарасенко методичного інструментарію та практичного матеріалу для організації безпосереднього емоційно-чуттєвого контакту дітей з навколишнім забезпечують їх „ціннісне ставлення до природи” [21, 135]. Уроки милування природою (радість щоденних прогулянок), трудові справи в природі (енергія добрих і дбайливих рук) пропонують широкий спектр активних форм допомоги довкіллю; свята на честь природи, театр, ігри розвивають художньо-образне мислення, навчають співпереживанню і є одним з основних шляхів виховання в учнів естетично-гуманного добродійного ставлення до природи.

До експериментальних досліджень проблем формування моральної культури й вихованості молодших школярів у позашкільних навчальних закладах спрямоване дослідження Н.Шагай. Зокрема, дослідницею вперше на основі логічної єдності філософських та психолого-педагогічних чинників обґрунтовано концептуальні підходи до побудови

функціональної моделі і технології морального виховання учнів молодшого шкільного віку, визначено педагогічні умови ефективного їх застосування в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, окреслено психолого-педагогічні засади особистісно-орієнтованих методик, їх структурних і функціональних компонентів. Розроблені Н.Шагай програма з морального виховання молодших школярів у позашкільних навчальних закладах, плани роботи із педагогами та батьками, зошит з друкованою основою для учнів „Скринька вихованого школяра”, створенні методики проведення тренінгових виховних занять та комплексної методики психодіагностики моральної вихованості молодших школярів допомогли у визначенні основних засобів виховання добродійності [26].

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що проблема добродіяння є стрижневою для гуманістичної педагогіки, а гуманістичне виховання має певну логіку розвитку та специфіку, пов'язану із соціокультурним середовищем суспільства і певним конкретно-історичним періодом. Важливою для нашого дослідження є практика організації гуманістичного виховання. Зокрема, провідну роль у формуванні здатності особистості до саморозвитку моральних якостей відіграє виховання, для якого потрібно створити відповідні умови. Виховання добродійності відбувається через формування в дітей ставлення до рідних, до товаришів, до природи, до незнайомих людей та людей з фізичними вадами тощо. До основних гуманних засобів та методів морального виховання дітей відносять переконання, особистий приклад вихователів, наслідування, вправлення для вироблення моральних звичок. Гуманний педагог виявляє любов до дитини, вірить у її власні сили, розуміє її природу, здійснює індивідуальний підхід, не вдається до авторитаризму, сліпого підкорення дітей наказам дорослих, упроваджує гуманну систему заохочень і покарань, забезпечує моральну та фізичну свободу в діях і вчинках учнів.

Література:

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя : трактат про почат. ступінь освіти, засн. на принципах гуманно-особистісної педагогіки : пер. з рос. / Ш. О. Амонашвілі ; [пер. з рос. : М. М. Литвин, В. К. Гаврилькевич]. – Хмельницький : Подільський культ.-просвітит. центр ім. М. К. Реріха, 2002. – 169 с.
2. Бех І. Д. Нові методології виховання підростаючої особистості / І. Д. Бех // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 88-94.
3. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підручник для педагогів / Г. Ващенко ; редкол. : А. Алексюк та ін. ; передмова В. Герасименка. – К. : Школяр, 1995. – 385 с.
4. Давня українська література : хрестоматія / упоряд. М. М. Сулима. – 3-є вид. – К. : Освіта, 1996. – 656 с.
5. Дистерверг А. В. Избранные педагогические сочинения / А. В. Дистерверг. – М. : Учпедгиз, 1956. – 347 с.
6. Захаренко О. А. Школа над Россью / О. А. Захаренко, С. М. Мазурик. – К. : Рад. школа, 1979. – 150 с.
7. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 96 с.
8. Коберник О.М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Олександр Миколайович Коберник ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 34 с.
9. Константинов М. А. История педагогики / М. А. Константинов, Е. Н. Мединский, М. Ф. Шабаева. – М. : Педагогика, 1974. – 343 с.
10. Кузь В. Г. Школа О. Захаренка – центр виховуючого середовища / В. Г. Кузь // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 8. – С. 149-152.
11. Локк Дж. Избранные философские произведения : в 2-х т. / Дж. Локк ; ред. И. Нарский ; пер. А. Савин. – М. : Соцэкгиз, 1960. – Т. 1 : Опыт о человеческом разуме. – 736 с.
12. Пашенко Д. І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання : монографія / Д. І. Пашенко. – К. : Знання, 1999. – 208 с.
13. Пирогов Н. И. Новоселье лицея / Н. И. Пирогов // Пирогов Н. И. Сочинения : в 2-х т. / Н. И. Пирогов. – Киев : Типогр. П. П. Сойкина, 1910. – Т. 1. Педагогические и публицистические статьи. – С.71–80.
14. Подольська Є. А. Філософія / Є. А. Подольська, Н. І. Парафійник. – Х. : Основа, 1997. – 592 с.
15. Поніманська Т. І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку / Т. І. Поніманська ; Рівненський держ. гуманітарний ун-т. – Рівне : РДГУ, 2006. – 364 с.
16. Ржепецький Л. А. Засади християнської педагогіки у соціокультурному просторі : до проблеми виховання особистості : навч. вид. / Л. А. Ржепецький. – Миколаїв : МФ НаУКМА, 2002. – 52 с.
17. Роджерс К. Эмпатия : пер. с англ. / К. Роджерс // Психология эмоций : тексты. – М. : Мир, 1984. – С. 136-178.
18. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 420 с.

19. Сковорода Г. С. Пізнай в собі людину / Г. С. Сковорода ; пер. М. Кашуба, пер. поезій та ред. В. В. Войтович. – Л. : Світ, 1995. – 528 с.
20. Сухомлинський В. О. Педагогічні статті / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 5. – 639 с.
21. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 367 с.
22. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані пед. твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1 – С. 9–191.
23. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. / Институт теории и истории педагогики. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР. – 1950. – Т. 8. – С. 11-683.
24. Чанышев А. Н. Курс лекций по древней философии : [учеб. пособие для филос. фак. и отд. ун-тов] / А. Н. Чанышев. – М. : Высш. школа, 1981. – 374 с.
25. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. І. Чижевський ; ред. О. Шокало. – К. : Орій, 1992. – 230 с.
26. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Надія Михайлівна Шагай. – Рівне, 2007. – 208 с.

*Оксана Деркач,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний
педагогічний університет
ім. М. Коцюбинського*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ПЕДАГОГІКИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ АБРИСИ

Аналіз наукових праць, дисертаційних досліджень, а також публікацій теоретико-методологічного та практично-методичного спрямування з арт-педагогіки дозволяє зробити висновок, що на сьогодні арт-педагогіка, як педагогічний напрям арт-терапії, перебуває у стадії активного становлення та дистанціюється від арт-терапії, спеціальної художньої освіти і традиційного художньо-естетичного навчання і виховання дітей та молоді.

В межах даної публікації спробуємо визначити місце арт-педагогіки у системі сучасних освітніх технологій, а також теоретичні та методичні аспекти реалізації її виховного потенціалу в освітньому просторі, що має місце у наукових дослідженнях провідних фахівців Західної та Східної Європи.

Вивчення наявних тенденцій розвитку арт-педагогіки засвідчує, що на сьогодні залишається суперечливим питання походження та сутності арт-педагогіки. Зокрема, ряд науковців є прихильниками теорії, відповідно до якої арт-педагогіка є синонімічним поняттям до таких вже традиційних напрямків мистецької освіти, як художня педагогіка, художній розвиток та художньо-естетичне виховання дітей та молоді. Прихильники другої теорії розглядають арт-педагогіку як різновид художньої педагогіки, що має місце у системі закладів спеціальної освіти та, окрім завдань художньо-естетичного розвитку дітей з особливими потребами переслідує ряд корекційних завдань. Представники третього напрямку розглядають арт-педагогіку як педагогічний напрямок арт-терапії, що особливо активно почав проявлятися на теренах пострадянського освітнього простору наприкінці ХХ – ХІ століть. В межах нашого дослідження ми притримуємося саме даної теорії, то ж спробуємо прослідкувати основні історичні віхи становлення арт-педагогіки в лоні арт-терапії та висвітлити основні концепції реалізації її виховного потенціалу в умовах освітнього простору.

У відповідності до міжнародної класифікації Європейського консорціуму арт-терапевтичної освіти (ЕСАгТЕ, 2005), у системі різноманітних форм психотерапії мистецтвом арт-терапія розглядається як «сукупність психологічних методів впливу на людину, що використовуються з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації та розвитку осіб з різноманітними фізичними недоліками, емоційними і психічними розладами, а також представників групи ризику» [5, 5]. Таким чином, становлення та розвиток арт-терапії у США та країнах Західної Європи протягом ХХ ст. головним чином відбувалося у психіатричних клініках та центрах психічного здоров'я. Серед наукових досліджень зарубіжних фахівців

вагоме місце посідають праці, присвячені різним аспектам використання методів арт-терапії у роботі з дітьми, проте усі вони стосуються питань індивідуальної та групової терапії дітей в межах безпосередньо психіатричної та психотерапевтичної практики.

На сьогодні наявний значний досвід застосування арт-терапії у роботі з дітьми та підлітками, що мають різноманітні емоційні та поведінкові проблеми. Існуючі дослідження засвідчують ефективність даного напрямку роботи. До тих, хто є засновниками перших технік арт-терапевтичної роботи з дітьми, варто віднести таких науковців, як В.Ловенфельд, Е.Кейн та Е.Крамер. В своїх працях вони розглядали образотворчу діяльність дитини у нерозривному зв'язку з розвитком її пізнавальної та емоційної сфери та вбачали у цій діяльності великий потенціал для гармонізації її психічного стану. Так, на думку Е.Крамер, в багатьох випадках така спонтанна образотворча діяльність дитини є ще й «важливим комунікативним інструментом, що дозволяє їй компенсувати дефіцит спілкування і побудувати більш гармонійні стосунки із зовнішнім світом» [Цит. за: 5, 15].

У відповідності до інформаційних матеріалів Європейського консорціуму арт-терапевтичної освіти, основними факторами терапевтично-корекційного впливу арт-терапії на дитину є її безпосередня образотворча діяльність, психотерапевтичні стосунки із арт-терапевтом та зворотній зв'язок від дитини за результатами її художньо-творчої діяльності. Особливої цінності серед означених факторів набуває саме зворотній зв'язок, сутність якого, на думку Д.Аллана, полягає у розвитку у дітей здатності до розуміння і вербального вираження своїх почуттів та потреб, до усвідомлення мотивів своїх вчинків та їх подальшого впливу на оточуючих. Таким чином, зворотній зв'язок, побудований на обговоренні та інтерпретації творчості дитини і її результатів, виконує важливу виховну та соціалізуючу функції, що дозволяє дитині розвинути механізми самоконтролю та емоційної саморегуляції [1, 29].

На жаль, переважна кількість зарубіжних досліджень, що мали місце протягом минулого століття у закладах освіти Західної Європи та США, носили характер психологічної допомоги і виконувалися не учителями, а психологами та, безпосередньо, фахівцями з арт-терапії у форматі індивідуальної або групової психокорекційної та психотерапевтичної роботи. На сьогодні у західноєвропейській та американській практиці наявні праці, що відображають теоретичні та методичні засади використання групової арт-терапії в умовах школи. Так, К.Кейз і Т.Деллі відзначають потужний виховний потенціал такої роботи, оскільки, не зважаючи на ідентифікацію себе із групою, діти швидко «занурюються в індивідуальну роботу над темою, що відображає власні особистісні проблеми». В межах групи діти нерідко утворюють пари і внутрішні мікрогрупи, що «створює унікальну робочу атмосферу високої терпимості» і «сприяє розвитку соціальних навичок дітей» [16, 199].

Серед прихильників дитячої групової арт-терапії в умовах школи варто також назвати Д.Вудза, Д.Енлі, М.Лібманна, Ф.Прокоф'єв, Ш.Рілі та ін., які неодноразово відзначали такі її можливості, як:

- виховання у дітей «культури поведінки, що могла б стати альтернативою характерної для них тенденції до застосування фізичного насилля у ситуації конфлікту» (Д.Вудз);
- розвиток комунікативних навичок та здатності до контролю над власними сильними почуттями (Д.Мерфі, Д.Пейслі, Л.Пардоу);
- сприяння соціалізації дітей, коли «агресивна чи імпульсивна поведінка, що пов'язана із гіперактивністю і соціальною тривожністю, завдяки творчій діяльності може бути спрямована в інше русло та трансформована у соціально конструктивну поведінку» (Д.Енлі);
- «формування психологічної, гендерної та культурної ідентифікація школярів, усвідомлення власного «Я – образу» (Ш.Рілі)
- посилення групової згуртованості» (Ф.Прокоф'єв) [5, 18-22].

Таким чином, можемо сміливо стверджувати, що групові форми арт-терапевтичної роботи мають потужний виховний потенціал і допомагають сформувати у школярів досвід соціокультурної поведінки, навички ефективної комунікації, рефлексії, контролю за власними почуттями та емоційно-вольової саморегуляції; формують довіру до оточуючого

світу паралельно із навичками захисту власних психологічних кордонів та особистісного простору. Проте аналіз наявного досвіду використання арт-терапії в закладах освіти Західної Європи та США свідчить про домінування вузької клінічної спрямованості цієї роботи з боку психологів та включених у штат шкільних працівників клінічних арт-терапевтів.

Не зважаючи на все вище зазначене, необхідно констатувати, що питання впровадження елементів арт-терапії у шкільну художню освіту протягом минулого століття все таки неодноразово піднімалося. Як зазначав свого часу В.Ловенфельд, один із провідних фахівців з арт-терапії, викладання образотворчого мистецтва у школі неможливо відокремити від терапії, тож не дивно, що провідний арт-терапевт закликав учителів з мистецтва застосовувати підхід, що отримав умовну назву «терапевтичне навчання образотворчому мистецтву». На переконання В.Ловенфельда, основна ціль освіти в галузі образотворчого мистецтва має полягати у «розвитку здатності дитини чутливо сприймати свою сутність та світ», що допомогло б їй стати корисним членом суспільства [Цит. за: 1, 136]. На глибоке переконання Ф.Кейна, це мало б сприяти «максимальному наближенню інноваційних здоров'язберігаючих технологій до дітей та підлітків, оскільки дає можливість раннього вияву у неповнолітніх з групи ризику розвитку емоційних та поведінкових порушень з подальшим застосуванням психокорекційних програм раннього втручання». [Цит за: 5, 5]. Та, як свого часу зазначав президент американської арт-терапевтичної асоціації Ш.Макніфф, такі спроби зазнавали постійного спротиву з боку професійних арт-терапевтів, які намагалися усіляко попередити вихід учителів за рамки розв'язання ними безпосередньо навчальних завдань [7, 18].

На кінець ХХ ст. питання впровадження елементів арт-терапії у заклади освіти США знову набувають актуальності, оскільки, на думку Н.Ессекса, К.Фростіга, Д.Хертза (1996) та інших дослідників (Д.Буш, С.Хайт, 1996; Р.Сільвер, 2000, 2005; Є.Холт, Д.Кейзер, 2004; Л.Пфейффер, 2005 та ін.), саме шкільне середовище є найбільш сприятливим для формування здорової та соціально продуктивної особистості. На думку дослідників, не зважаючи на суттєві відмінності між їх пріоритетними завданнями, і педагоги, і арт-терапевти все ж таки мають ряд спільних довготривалих завдань, серед яких – «розвиток у школярів навиків розв'язання проблемних ситуацій та здатності справлятися зі стресом, підвищення якості їх міжособистісної компетентності та вдосконалення комунікативних навиків, розкриття творчого потенціалу та формування здорових потреб у дітей та молоді» [Цит. за: 5, 25]. Аналогічні дослідження нині мають місце і у Великобританії (К.Кейз, Т.Деллі, 1992; Ф.Прокофьев, 1998; К.Уелсбі, 2001; М.Лібманн, 2004 та ін.), Ізраїлі (Л.Ааронзон, М.Хаусман, 2001; Д.Морія, 2000), Японії (Т.Окада, 2005) та інших країнах. Проте більшість із дослідників залишаються прихильниками ідеї клінічної арт-терапії, не відводячи належної уваги можливостям реалізації виховного потенціалу арт-терапії, спрямованого на корекцію системи цінностей, світогляду, поведінкових моделей та життєвих стратегій школярів в межах професійної діяльності учителя та безпосереднього навчально-виховного процесу.

На відміну від проаналізованих вище тенденцій, що мають місце у Західній Європі та США, питання використання арт-терапії у закладах освіти саме в контексті реалізації її педагогічного (розвивального, виховного, пропедевтичного) потенціалу у країнах Східної Європи набувають все більшої популярності. Аналіз наукових джерел засвідчує активний прояв цих тенденцій у Болгарії, що проявляється у «перебудові методики навчання мистецтву, в якій образотворча освіченість поступається першим місцем естетичній виразності та спонтанності» [3, 158]. Спостерігається підвищення інтересу методистів у галузі образотворчого мистецтва і до питань терапевтичних аспектів навчання та виховання дітей та підлітків, а саме:

- реалізація переваг колективної образотворчої діяльності та її психотерапевтичних можливостей у виховному процесі початкової школи (С.Нунєв, 1994);
- соціалізація та ресоціалізація дітей, що перебувають у закладах інтернатного типу засобами мистецтва та художньо-творчої діяльності (В.Борисова, 2000);
- розвиток художньої експресивності вихованців дитячих будинків (А.Іванова, 2006);

– емоційне виховання і профілактика поведінкових розладів у дітей дошкільного віку засобами мистецтва та художньо-творчої діяльності в умовах ДНЗ (П.Чешмеджиева, 2012) та ін.

Таким чином, головним елементом педагогічного реформаторства, на думку Н.Бояджиєвої, є новий підхід до організації навчально-виховного процесу, в якому дидактичні елементи і репродуктивні технічні прийоми не є найважливішими елементами освіти і поступаються питанням виховання. Мистецтво розглядається при цьому «неоціненним засобом для осмислення актуальних проблем і оволодіння новими життєвими стратегіями, розвитку умінь самоаналізу і більш успішної соціальної адаптації». То ж, на початку ХХІ століття у наукових працях все частіше з'являється термін «арт-педагогіка», спрямований на реалізацію безпосередньо виховних завдань в умовах дошкільних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл та закладів додаткової освіти. Використання методів арт-педагогіки, на думку науковців, допомагає «розв'язанню екзистенційних проблем, покращенню комунікації, засвоєнню нових способів організації життя та дозвілля» [3, 159].

Аналогічні дослідження мають місце і у Прибалтійському регіоні. Зокрема, найбільший інтерес до даного питання ми нині спостерігаємо у науковців Литви. Передусім – це використання таких елементів мультимодальної арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу закладів освіти, як: казкотерапія з метою розвитку креативності школярів (Н.Бражене, 2004) [15], танцювально-рухової терапія з метою формування у школярів відчуття «ритму життя» та «ритмізації дитячого життя» (А.Сорака, Л.Сапезінскієне, 2012), мистецтва театру та кіно у виховній роботі з молодшими школярами (Г.Страксієне, 2012) та ін. [17, 189-194; 17, 225-240].

Проте найбільшого поширення арт-педагогіка набула сьогодні в Росії, де вона визначається як «новий напрямок педагогічної науки, що вивчає природу, закономірності, принципи та механізми застосування засобів мистецтва для вирішення педагогічних завдань». На думку Н.Сергєєвої, такий інтерес зумовлений міждисциплінарним, практикоорієнтованим характером арт-педагогіки, що об'єднує поліфункціональний потенціал мистецтва, педагогіки та психології, і повною мірою відображує ті тенденції до інтеграції знань, які притаманні нині сучасним гуманітарним наукам [8, 4].

Теоретичному та емпіричному обґрунтуванню цінності арт-педагогіки як окремого напрямку педагогічної науки у Росії сьогодні присвячено цілий ряд наукових досліджень, серед яких – праці Ж.Валєєвої, М.Гузевої, Е.Льїної, Л.Коміссарової, Л.Лебедевої, І.Левченко, Е.Медведевої, Н.Сергєєвої, О.Сметаніної, Є.Таранової, Е.Тарасової, Р.Уленгової, Н.Шумакової та ін. Проте, не зважаючи на активні наукові розробки, арт-педагогіка нині перебуває ще на етапі формування, уточнення та доповнення наукового категоріального апарату та власної методологічної бази. Такі пошуки, як стверджує Н.Сергєєва, нерідко призводять до «різноманіття теоретичних інтерпретацій сутності арт-педагогіки та її ключових понять, що описують феномен арт-педагогічної діяльності». Прикладом цього, на думку дослідниці, є той факт, що в Росії разом із поняттям «арт-педагогіка» паралельно використовуються і такі словосполучення як: «арт-терапевтична педагогіка» (Л.Аметова-Давидовська), «естетопедагогіка або психопедагогіка мистецтва (В.Анісімов) та «арт-педагогічний підхід» (О.Булатова) [8, 4-5].

Інтерес російських вчених і практиків до використання арт-педагогічних методів і прийомів у виховному процесі закладів освіти обумовлений, на думку О.Тарасової, гуманістичними тенденціями, що мають місце у сучасній російській педагогіці і «вимагають вільнодумства і толерантності, відмови від стандартизації та уніфікації освіти, різнобічності його змісту, зростання ролі рефлексивних знань». Основні положення гуманістичних теорій і систем виховання, де на перше місце виходить особистість і її потреби, розширюють сферу завдань вчителів. Визначальним у цих положеннях є моральний розвиток внутрішнього «Я» дитини, її вільної самореалізації, тому роль вчителя полягає передусім у тому, щоб допомогти кожному індивіду розвинути свою власну мову самовираження. Найбільш здатними виконати таке непросте призначення, на переконання провідних фахівців, є предмети, які передбачають

знайомство дітей з мистецтвом. Усвідомлення вчителями такого поліфункціонального потенціалу мистецтва відкриває «нові можливості для вирішення гуманістичних завдань виховання і навчання, автоматично піднімаючи питання про пошук нових методів ознайомлення дитини з мистецтвом і реалізації його здоров'язберігаючого впливу» [12, 3-4].

Таким чином, зазначає Н.Сергеєва, перше десятиліття 20 століття в педагогічній практиці Росії ознаменувалося активним пошуком терміна, що «найкращим чином відображав би специфіку практичної діяльності, за якої учителі використовували б усі засоби мистецтва з метою оптимального розв'язання завдань виховання, навчання, розвитку, формування, підтримки дитини», тобто – завдань загальноосвітнього рівня, а не лише вузько спеціалізованих завдань художньо-естетичної освіти [9, 114]. І цінність мистецтва у цьому процесі визначається самою його сутністю – спроможністю через сприйняття вже існуючих творів мистецтва та власну художню творчість пізнавати не лише навколишній світ, а й самого себе. Саме цим, на думку дослідниці, і визначається виховний потенціал арт-педагогіки, що є «засобом підтримки, виховання, соціалізації» та інструментом «самовираження, самопізнання, саморозвитку» дитини [9, 119].

Що стосується ідей впровадження педагогічного напрямку арт-терапії в освітній простір навчальних закладів різного рівня акредитації, то чи не однією із перших її прихильниць на пострадянському просторі стала доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології молодшого школяра Ульяновського державного педагогічного університету Л.Лебедева. Досліджуючи концептуальні засади здійснення арт-терапевтичної роботи в закладах системи освіти, вона визначала для цього наступні показання:

- негативна Я-концепція як учнів, так і членів педагогічного колективу; дисгармонійна, перекручена самооцінка; низький ступінь самоприйняття;
- труднощі емоційного розвитку; імпульсивність, тривожність, страхи, агресивність;
- переживання емоційного відчуження, почуття самотності, стресові стани, депресія;
- неадекватна поведінка, порушення стосунків із близькими людьми, конфлікти в міжособистісних стосунках, ворожість до навколишнього світу [6, 24].

Проте, як неодноразово наголошувала дослідниця, педагогічний напрямок арт-терапії не передбачає пошук психічних розладів чи відхилень, а розглядається швидше як різновид творчої діяльності з певним «лікувальним ефектом», що полягає у своєрідній «турботі про емоційне та психічне здоров'я особистості, групи, колективу засобами художньої творчості», тож її використання у навчально-виховному процесі загальноосвітнього закладу сприятиме розв'язанню ряду розвивальних і виховних завдань, а також завдань, спрямованих на сприяння соціалізації школярів. Серед них – побудова художньо-творчої взаємодії в дитячому колективі на засадах коректного спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги та взаємопідтримки; сприяння орієнтації школярів у системі моральних норм та формуванню у них морально-етичних цінностей; формування емпатійних навичок та досвіду вербалізації власних емоційних переживань; особистісний та творчий розвиток дитини, формування віра у власні сили, почуття гідності та самоповаги тощо [6, 16].

Одними з перших на пострадянському просторі визначення арт-педагогіки дали Е.Медведева, І.Левченко, Л.Комісарова, Т.Добровольська (2001), що досліджували специфіку її використання у спеціальній педагогіці. На думку цього наукового колективу, арт-педагогіка, що визначається ними передусім як «художня педагогіка» і використовується у роботі із дітьми з особливими потребами, є «синтезом двох областей наукового знання (мистецтва і педагогіки), що забезпечують теорію і практику педагогічного корекційно-спрямованого процесу художнього розвитку дітей з недоліками розвитку та питання формування у них основ художньої культури через мистецтво і художньо-творчу діяльність (музичну, образотворчу, художньо-мовленнєву, театралізовано-ігрову)» [2, 24]. Таким чином, автори не підміняють даним поняттям більш вузький термін «художнє виховання», оскільки прагнуть реалізувати в рамках спеціальної освіти як завдання художнього виховання, так і усі компоненти корекційно-розвивального процесу. Виховний потенціал арт-педагогіки вони розглядають у її здатності формувати «морально-естетичні,

комунікативно-рефлексивні основи особистості» та сприянні соціокультурній адаптації дитини з функціональними обмеженнями за допомогою мистецтва та художньо-творчої діяльності. Це стає можливим завдяки культурологічній функції арт-педагогіки, що «обумовлена об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей, розвитком дитини на основі засвоєння нею художньої культури та становленням її як потенційного творця культурних цінностей» [там само, 25]. Філософську та морально-етичну основу арт-педагогіки, на глибоке переконання авторського колективу, складає «аксіологічна концепція, що базується на ідеях гуманізації, самоцінності людської особистості, поваги до її прав, гідності, свободи, потреб та визнання її вищою цінністю суспільства» [там само, 28].

Аналіз наукових досліджень, що мають місце у Росії, засвідчують значний інтерес педагогів-практиків до можливостей використання арт-педагогіки в умовах навчально-виховного процесу закладів освіти та позашкільних навчальних закладів (закладів додаткової освіти). Зокрема, це дисертаційні дослідження:

– М.Гузевої на тему «Формування професійної готовності майбутніх педагогів-психологів до патріотичного виховання дітей засобами арт-педагогіки» (Ставрополь, 2004), де авторка розглядає арт-педагогіку як один із пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки і обґрунтовує виховний потенціал арт-педагогіки у її здатності «сприяти інтериоризації соціальних цінностей через почуття дитини» засобами мистецтва. На жаль, авторка обмежується трактуванням арт-педагогіки лише з позиції синтезу «двох областей наукового знання (мистецтва і педагогіки), основними функціями якої є: культурологічна, освітня, виховна» [4, 5];

– Є.Таранової на тему «Морально-етичне виховання старших дошкільнят засобами арт-педагогіки» (Ставрополь, 2003), де авторка визначає сутність арт-педагогіки як однієї з педагогічних технологій, що розроблена на перетині вже трьох наук (педагогіки, мистецтва та арт-терапії) і здійснює «комплексний виховний вплив на формування когнітивно-пізнавального, емоційного і практично-діяльнісного компонентів морально-етичного розвитку дошкільнят за допомогою інтегрованого впливу послідовно організованих видів і форм художньої діяльності дітей (художнє сприйняття, індивідуальна та спільна художня творчість, колективна робота по створенню художніх образів, арт-педагогічні ігри)». Авторкою обґрунтовано механізми та методи впливу на особистість дошкільнят засобами арт-педагогіки, серед яких основними є: методи первинного формування морально-етичної свідомості (метод художнього пояснення та аналізу твору, метод аналізу-співставлення, метод контрадикторних переконань, метод розв'язання морально-етичних завдань на основі аналізу проблемних художніх ситуацій, метод художнього втілення морально-етичної ідеї), методи та прийоми формування морально-етичних почуттів та ставлень (метод створення ситуацій емоційної децентрації, метод розвитку емоційно-чуттєвого співпереживання художнім образам, метод створення ситуацій спільних переживань, метод взаємозбагачення морально-етичними почуттями оточуючих), методи та прийоми формування досвіду морально-етичної поведінки дітей у сфері художньо-практичної діяльності (метод педагогічного моделювання ігор-драматизацій з наочним показом дошкільниками альтернативних форм поведінки, метод проблемних морально-етичних ситуацій, метод стимулювання гуманістично-орієнтованих моделей поведінки дітей). Результатом даного дослідження стала експериментальна модель включення арт-педагогіки у процес морально-етичного виховання дітей у ДНЗ, визначена її специфіка та умови реалізації виховного потенціалу арт-педагогіки, центральним компонентом якої є методика створення арт-педагогічного середовища в умовах ДНЗ [11, 9-11];

– Н.Шумакової на тему «Арт-педагогіка як гуманістична система освіти учнів в галузі фізичної культури» (Ставрополь, 2006), де автор розглядає арт-педагогіку як виховну систему, що «базується на історико-логічному підході, гуманістичних ідеалах і цінностях мистецтва у соціумі, що детермінують культурно-історичну та духовно-моральну спадщину, характеризується повагою до гідності людини та реалізації її творчого потенціалу через естетико-художні форми» [14, 334]. Що стосується використання арт-педагогіки в галузі фізичної культури, то авторка розглядає її як «гуманістичну систему освіти, розроблену на основі інтеграції засобів фізичної культури та

цінностей мистецтва, що здійснюють комплексний вплив на мотиваційно-ціннісну, духовну і фізичну сторони особистості учня, розбиває його засобами творчої, естетико-художньої та навчально-пізнавальної діяльності» [14, 15];

– О.Сметаніної на тему «Арт-педагогічний супровід духовного та морально-етичного розвитку дітей в умовах додаткової освіти» (В.Новгород, 2008), де розкрито сутність «комплексно-освітньої технології актуалізації внутрішніх ресурсів мотиваційної сфери творчого самовираження, розвитку та саморозвитку особистості дитини» засобами арт-педагогічного супроводу. При цьому арт-педагогічний супровід, за твердженням авторки, «проявляється в актуалізації станів емоційної чуйності та ініціативної активності суб'єктів художньо-творчої діяльності». Інтегративним фактором при цьому виступає «рефлексивна здатність дитини до співвіднесення емоційних, когнітивних та поведінкових властивостей особистостей під час осмислення та готовності до формування суб'єктивно-значущих цінностей та їх співвіднесення із вищими (об'єктивними) цінностями» [10, 8-9];

– Р.Уленгової на тему «Формування сімейних цінностей у дітей-сиріт засобами арт-педагогіки в умовах дитячого будинку» (Казань, 2008), де автор розкриває виховний потенціал арт-педагогіки, що полягає у «домінуючому впливі на мотиваційну та емоційну сферу дитини і є джерелом нових позитивних переживань», оскільки саме образотворче мистецтво, на думку авторки, «формує морально-етичні засади і ціннісні орієнтири дитини, формує правомірність і обґрунтованість ставлення відношення до моральних норм та сімейних цінностей» [13, 9].

Досліджуючи методичні аспекти використання арт-педагогіки у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, Е.Тарасова зазначає, що «використання різних елементів арт-педагогіки у школі покликане передусім сприяти духовно-моральному вихованню дітей, відкриваючи перед ними все нові простори для самопізнання і вільного творчого самовираження». Таке вільне самовираження є необхідним, щоб допомогти дитині усунути прояви її негативного психоемоційного стану, вирішити наявні психологічні проблеми тощо. І саме використання арт-педагогіки дозволяє, на думку авторки, «стримувати «виплескування» негативної агресивної енергії на оточуючих або «всередину себе»», допомагає сформувати адекватні та ефективні поведінкові моделі [12, 7].

Таким чином, аналіз наукових праць провідних науковців США, країн Західної та Східної Європи ХХ-ХХІ століть засвідчує про надзвичайний інтерес освітньої та психологічної громадськості до питання використання методів арт-терапії та арт-педагогіки як педагогічного напрямку арт-терапії в освітньому просторі. Активність, якою характеризується науково-експериментальна діяльність теоретиків та практиків дозволила визначити теоретико-методологічні засади виховного потенціалу арт-педагогіки, що полягають у створенні максимально сприятливих умов для формувати у дітей, підлітків та студентської молоді не лише досвіду соціокультурної поведінки, навиків ефективної комунікації, рефлексії та емоційно-вольової саморегуляції, а й світоглядного самовизначення на загальнолюдський духовних цінностей. Використання виховного потенціалу мистецтва та художньо-творчої діяльності допоможуть учителю (як предметнику художньо-естетичного циклу, так і класоводу) виховну вибудувати взаємодію із дітьми на засадах ціннісного ставлення до почуттів, прав, потреб, здоров'я, особистісного простору, результатів праці та цінності людського життя взагалі. Саме у цьому, на наше глибоке переконання, і полягає виховний потенціал арт-педагогіки, що і визначає її місце у системі засобів виховного впливу на дітей та молодь.

Література:

1. Алан Д. Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках / Д. Аллан. – Москва : Прогресс, 2012. - 246 с.
2. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Под. ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 248 с.
3. Бояджиева Н. Арт-терапия в социально-педагогической практике и консультирования / Н. Бояджиева // Терапия искусством : Учебное пособие по арт-терапии / Под науч. ред. В. Н. Никитина. – София: Университетско издателство «Св.Клемент Охридски», 2012 – С. 156-171.

4. Гузева М. В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами арт-педагогики : Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / М. В. Гузева ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2004. – 176 с.
5. Копытин А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М. : «Когито-центр», 2007. – 197 с.
6. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
7. Макнифф Ш. Целостное восприятие арт-терапии / Ш. Макнифф // Исцеляющее искусство: журнал арт-терапии. – 2005. – Т. 8. - № 1. – С. 10-23.
8. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. 13.00.08, 13.00.01 / Н. Ю. Сергеева; ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». – Чебоксары, 2010. – 43 с.
9. Сергеева Н.Ю. К вопросу о содержании понятия «арт-педагогика» / Н.Ю. Сергеева // Вестник докторантов, аспирантов, студентов: Чувашский государственный педагогический университет. – 2008. - № 1 (11). – Т. 2. – С. 114-120.
10. Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / А.Ю. Сметанина; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – 201 с.
11. Таранова Е. В. Нравственное воспитание старших дошкольников средствами артпедагогики: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Е. В. Таранова ; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2003. – 200 с.
12. Тарасова Е. Г. Целительные силы искусства. Арт-педагогические техники и приемы: Методическое пособие / Е. Г. Тарасова. – Тамбов, ТОИПКРО, 2006. – 49 с.
13. Уленгова Р. Б. Формирование семейных ценностей у детей сирот средствами арт-педагогики в условиях детского дома: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / Р.Б. Уленгова; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2008. – 21 с.
14. Шумакова Н. Ю. Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры: Дис. ... доктора пед. наук. 13.00.04, 13.00.01 / Н. Ю. Шумакова; Ставропольский государственный университет. – Ставрополь, 2006. – 403 с.
15. Bražienė N. The development of creativity of primary school pupils by fairy-tales: Summary of Doctoral Dissertation Social Sciences, Education Studies (07 S) / N. Bražienė. – Šiauliai, 2004. – 59 s.
16. Case C. The Handbook of Art Therapy / C. Case, T. Dalley. – London: Tavistock and Routledge, 1992.
17. Kūrybiniai metodai reabilitacijoje – 2012: Tartautinės mokslinės-praktinės konferencijos pranešimu medžiaga Klaipėdos Universitetas. – Klaipėda, 2012. – 247 s.

*Анна Хіля,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

МЕТОДИ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ АРТ-ТЕРАПІЇ ТА ЇХ МІСЦЕ У СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Процеси гуманізації та демократизації, що мають місце на сучасному етапі розбудови нашої держави, створили необхідність пошуку та звернення до нових стандартів життя. Така зміна освітніх пріоритетів стала підґрунтям для формування принципово нової моделі в освіті України, спрямованої на реалізацію головної мети, визначеної у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, а саме – створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України; виховання покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Завдяки надбанням світової практики та програмам, які започаткували такі міжнародні організації, як Організація Об'єднаних Націй, Рада Європи та інші, у процес модернізації освіти було включено компонент «рівний-рівному», що є підґрунтям для реалізації основних положень інклюзивної освіти, спрямованої на інтеграцію дітей з функціональними обмеженнями у суспільство. Це висуває до освітянської громади комплекс нових завдань, спрямованих на створення сприятливих умов для навчання, виховання, розвитку та особистісної самореалізації дітей з функціональними обмеженнями.

Аналіз наукових джерел засвідчує зростання інтересу провідних науковців та практиків до питань інтеграції дітей з функціональними обмеженнями в освітній простір, зокрема – це праці В.Бондаря, Г.Дульнева, С.Забрамної, В.Карвяліса, Я.Краваліса, В.Липи, Г.Мерсіянової, А.Раку, В.Синьова, К.Турчинської та ін. Проте вивчення зазначених праць засвідчує наявність ряду питань, що залишаються актуальними і потребують подальшого свого розгляду. Серед них – питання організації шкільного простору у відповідності до особливостей дітей з функціональними обмеженнями, методичного забезпечення навчального процесу, організації виховної взаємодії учителя та особливої дитини з іншими школярами тощо.

У відповідності до вітчизняної нормативної бази, дитина з функціональними обмеженнями (дитина-інвалід) – «це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту» [4]. Тож перше завдання, із яким стикається учитель початкових класів, отримуючи такого учня – це адаптація дитини до нового соціального та шкільного середовища., оскільки зазвичай весь соціальний досвід такої дитини донедавна обмежувався колом сім'ї та персоналом медико-соціальних установ. І від того, як дитина «увійде» у життєвий простір класу та школи, як буде спілкуватися та налагоджувати контакти з однокласниками та учителями – значною мірою залежатиме її майбутнє.

В межах нашого дослідження ми звернулися до словникових джерел з метою вивчення сутності поняття «адаптація». Як зазначає С.Гончаренко, «адаптація», що в перекладі означає «приспосовання», це «процес приспосовання до мінливих умов зовнішнього середовища; приспосовання будови і функцій організмів до умов навколишнього середовища» [2, 15]. Що ж стосується дітей з функціональними обмеженнями, то актуальності набувають питання їх соціально-психологічної адаптації, що визначається науковцями як процес «приспосовання індивіда під групові норми, й навпаки – інтересів соціальної групи до окремого індивіда даної групи» [6, 24]. У цьому контексті, на нашу думку, головну увагу учителю початкових класів необхідно звернути на питання ціннісного виховання дітей з функціональними обмеженнями, оскільки у них нерідко спостерігається відсутність ціннісного ставлення до почуттів, потреб та інтересів інших дітей (через відсутність достатнього досвіду ефективної соціальної самореалізації), а також – відсутність ціннісного ставлення до учителя та його праці, до навчання та школи взагалі (традиційно – через несформовану внутрішню позицію «Я – школяр»). Таким чином, чи не першочерговим завданням сьогодні є пошук ефективних засобів, методів та прийомів здійснення виховного впливу на дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивного освітнього простору з урахуванням їх індивідуальних можливостей та особливостей розвитку.

Аналіз наукових джерел, що мають нині місце у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній практиці, дозволяє стверджувати, що серед ефективних напрямів реалізації основних завдань виховання та розвитку дітей з функціональними обмеженнями є арт-терапія, що поєднує у собі потужний світоглядно-виховний та терапевтичний потенціал мистецтва та дитячої художньої творчості. Саме творчість, на думку провідних психологів та педагогів, є тією «ниточкою», яка сприяє розкриттю особистості, допомагає компенсувати складнощі, що виникають внаслідок наявних «особливостей розвитку», за рахунок інших можливостей дитини та, загалом, дозволяє «вийти за наявні рамки».

На переконання провідних фахівців, усі види мистецтва, до яких торкається особлива дитина у дошкільному та шкільному віці, впливають на адекватність її поведінки, допомагають керувати емоційними проявами в сім'ї та колективі. Це й не дивно, адже мистецтво, як зазначає Е.Медведева є «джерелом нових позитивних вражень дитини, воно породжує нові креативні потреби та способи їх задоволення у тому чи іншому виді мистецтва. Тож підвищення естетичних потреб дітей з функціональними обмеженнями, активізація потенційних можливостей дитини у практичній художній діяльності та творчості – це і є реалізація соціально-психологічної функції мистецтва» [1, 20]. Саме такий підхід дозволяє нам визначити мистецтво

і, зокрема, арт-терапію, як основний компонент соціально-психологічної адаптації дітей з функціональними обмеженнями у шкільному середовищі.

Розглянемо теоретичні аспекти використання методів арт-терапії в умовах інклюзивної освіти, оскільки саме її О.Копитін характеризує як «процес динамічної комунікації, що здійснюється за допомогою «мови» символів» [8, 80], що дозволяє «за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів дитини з функціональними обмеженнями здійснити корекцію порушень психосоматичних, психоемоційних процесів та відхилень в розвитку особистості» [1, 26].

Не зважаючи на медичний концепт «терапія», що вказує на лікувальну спрямованість арт-терапії, хочемо зазначити, що на сьогодні в стані активного розвитку знаходиться педагогічний напрямок арт-терапії, що, як стверджує Л.Лебедева, «передбачає не пошук психічних розладів чи відхилень особистості, а розглядається швидше як різновид творчої діяльності з деяким «лікувальним ефектом» і полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої творчості» [3, 8]. Саме Л.Лебедевою було виокремлено ряд педагогічних задач, які дозволяє розв'язати система арт-терапевтичних занять, а саме:

- виховні – використовуючи групові форми роботи, учитель будує взаємодію в дитячому колективі таким чином, щоб учні навчались коректному спілкуванню, співчуттю, взаєморозумінню, взаємоповазі та взаємопідтримці, що, в свою чергу, позитивно впливатиме на формування міцного, дружнього колективу, забезпечуватиме орієнтацію в системі моральних норм та сприятиме формуванню у дітей морально-етичних цінностей;

- корекційні – достатньо успішно коректується образ «Я» дитини, який раніше міг бути деформованим; покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими дітьми. Позитивні результати можна досягти і у роботі з деякими відхиленнями у розвитку емоційної та вольової сфери дитини, оскільки арт-терапевтичні техніки застосовуються для корекції тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності молодших школярів. Діти вчать вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні, спонтанності. В цілому відбувається особистісний та творчий розвиток дитини, набирається досвід нових форм діяльності та поведінки, формуються вміння та навички емоційно-вольової саморегуляції;

- психотерапевтичні – «лікувального» ефекту можна досягнути завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особистості іншої людини, її почуттів та переживань. Відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості та успіху мобілізує цілющий потенціал емоцій;

- діагностичні – арт-терапія дозволяє отримати унікальні дані про індивідуальні особливості розвитку учня, його психічний та емоційний стан. Це коректний спосіб спостереження за дитиною під час навчальної та позакласної діяльності, що дає змогу краще дізнатися про її інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчуті її неповторність та особистісну своєрідність, виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. В процесі занять легко проявляється характер міжособистісних стосунків і реальне становище кожного учня у колективі, розкриваються деякі закономірності найближчого соціального оточення;

- розвивальні – завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії виникають умови, за яких кожна дитина переживає успіх в даній діяльності, оскільки побічним результатом арт-терапії зазвичай є почуття задоволення, що виникає в результаті виявлення прихованих талантів. Це не лише розвиває художні здібності, а й підвищує самооцінку дитини, сприяє виникненню віри у власні сили, почуттю гідності та самоповаги» [3, 9-10].

Аналіз наявних тенденцій, що ними характеризується сучасний напрямок розвитку арт-терапії засвідчує, що провідні арт-терапевти світу у своїй роботі активно використовують усе розмаїття видів, жанрів та напрямків мистецтв, що дозволяє охарактеризувати природу арт-терапії як мультимодальну. Це дозволяє гармонійно та синкретично поєднувати широку палітру засобів виразності різних видів мистецтва задля комплексної реалізації ряду виховних, діагностичних, розвивальних та корекційних завдань. На думку М.Кісельової, у

своїй виховній роботі із учнями, що мають функціональні обмеження, учитель початкових класів може скористатися такими арт-терапевтичними технологіями, як:

- ізотерапія – терапія образотворчим мистецтвом, у першу чергу малюванням. До технік, які найчастіше використовуються педагогами, є тематичне та вільне малювання, проєктивний малюнок, медитативний малюнок, техніки спрямованої візуалізації, а також – монотипію, аплікацію, колажування та ін. [5, 60];

- казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, здійснення взаємодії з оточуючим світом. Серед основних прийомів роботи з казкою виділяють – аналіз казки, розповідь казки, переписування казки, постановка казки за допомогою ляльок та власне створення казки [5, 100];

- музикотерапія – це контрольоване використання звуків та музики у лікуванні та реабілітації дітей, що являє собою діяльність, яка включає: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою людського голосу та обраних музичних інструментів чи прослуховування спеціально підібраних музичних творів [5, 115];

- танцювальна терапія – це психотерапевтичне використання танцю та руху як процесу, що сприяє інтеграції емоційного та фізичного стану особистості. Танцювальна терапія може проходити як спонтанний, неструктурований танець, як круговий, як аутентичні рухи [5, 134];

- ігрова терапія – це психокорекційне використання гри, яке впливає на розвиток особистості, сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, допомагає зняти напругу, підвищити самооцінку дитини, дозволяє повірити у себе в різних ситуаціях спілкування, оскільки у процесі гри знімається небезпека соціально значимих наслідків. Різновидом ігрової терапії є пісочна терапія, яка іноді розглядається як окрема технологія арт-терапії [5, 148];

- фототерапія – це терапія, що ґрунтується на використанні фотографії чи слайдів для вирішення психологічних проблем, а також для розвитку та гармонізації особистості [5, 184].

Дещо відмінну класифікацію видів арт-терапії пропонує Е.Медведева. У колективній праці «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании» авторський колектив під її керівництвом виокремлює такі технології арт-терапії, як:

- бібліотерапія (терапія літературою, книгою);
- музична терапія, де окремо розглядаються такі напрями, як вокалотерапію, музикопсихотерапію та музикосоматотерапію;
- танцювальна або кінетотерапія, де виокремлюється корекційна ритміка та психогімнастика;
- імаготерапія (терапія театром, образом), у якій виділяють власне імаготерапію, лялькотерапію, образно-рольову драматерапію, психодраму [1, 165-174].

Найбільшого розповсюдження сьогодні отримують такі інтегровані (мультиmodalні) напрями арт-терапії у роботі із дітьми з функціональними обмеженнями, як:

- образотворча робота у поєднанні з поезією;
- образотворча робота у поєднанні з музикою та звуками;
- образотворча робота у поєднанні із драмою;
- образотворча робота у поєднанні із рухом та танцями [5].

Що стосується організаційних форм роботи, то використання методів мультиmodalної арт-терапії в умовах інклюзивної освіти має три форми: індивідуальну, групову та колективну. Однак важливим є те, що у будь-якому разі кожна окрема дитина являється ключовою фігурою впливу, навіть під час групової чи колективної роботи. Як зазначає Е.Медведева, та чи інша форма арт-терапевтичної виховної взаємодії визначається «в залежності від характеру порушень у розвитку дитини та корекційних завдань. Якщо проблеми дитини лежать у сфері емоційних стосунків та емоційного розвитку, то більш ефективним на початковому етапі буде використання індивідуальної форми арт-терапії; коли ж труднощі у розвитку дитини концентруються навколо соціальної адаптації, то більш ефективною є групова форма роботи». Загалом, в умовах актуальності реалізації завдань соціально-психологічної адаптації дітей з функціональними обмеженнями до шкільного середовища, більш доцільною формою роботи буде саме групова арт-терапія, метою якої буде «гармонізація особистості дитини з проблемами

через розвиток здатності до самовираження та самопізнання, які забезпечують корекцію психоемоційного стану дитини, психофізіологічних процесів через мистецтво» [1, 182].

Таким чином, особливістю моменту вступу до школи дітей з функціональними обмеженнями безпосередньо впливає на життя дитини є стресовість даної ситуації, що викликає занепокоєння через зміни, які відбуваються на початковому етапі навчання у школі та вимагають певної готовності – моральної, фізичної, інтелектуальної та соціальної до нових умов. Використання при цьому мультимодальних арт-терапевтичних технологій сприятиме більш «м'якому» входженню дитини у новий період «соціального досвіду». Реалізація творчого, розвивального та виховного компонентів арт-терапевтичних технік під час уроків художньо-естетичного цикли та виховних заходів дасть можливість:

- відчувати дитині себе більш впевнено, зрозуміти власну цінність для себе, класу, соціуму через художньо-творче самовираження, що сприятиме спілкуванню та наступній самореалізації дітей з функціональними обмеженнями;
- зняти психоемоційну напругу, яка досить часто заважає сприйняттю інформації та є причиною відхилень у поведінці;
- здійснити виховний вплив на ціннісні засади світогляду вихованців, що мають функціональні обмеження.

Це всебічно ціннісному вихованню особливих дітей, сприятиме їх адаптації до шкільного середовища та нових умов життя, що є підґрунтям подальшої успішної адаптації до життя у суспільстві.

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : Учеб. для студ.сред. и высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е. А.Медведева. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997.
3. Деркач О. Педагогіка творчості: Арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу: Навчально-методичний посібник / О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 95 с.
4. 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.
5. Киселева М. В. Арт-терапія в практичній психології і соціальній роботі / М. В. Киселева. – Речь, 2007. – 336 с.
6. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів / О. С. Мельничук. – Київ : Головна редакція УРЕ, 1985.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» № 912 від 01.10.2010 р./ Пошукова система: «Верховна рада України: Законодавство» // zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi.
8. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.

*Ганна Задворна,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ КОНЦЕПЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Визначальним у сучасній концепції педагогічної освіти, як і освітньої галузі держави в цілому, є вплив загальних цивілізаційних тенденцій розвитку, які пов'язують із переходом від індустріальних до науково-інформаційних технологій. У зв'язку з цим значно посилюється роль науки, інтелектуального потенціалу країни, а індивідуальний розвиток особистості стає основним критерієм розвитку нації. Освіта як галузь, що забезпечує олюднення наукових знань, розвиток кожного члена суспільства, поряд із наукою стає пріоритетною сферою розвитку і вкладання капіталу у XXI столітті. Аналізуючи те, як швидко в сучасному світі оновлюються наукова інформація, змінюються технології, приходимо до висновку, що навчити людину на все життя неможливо, а мета її навчання перш за все має полягати в тому, щоб вона вміла навчатися самостійно. Саме тому в сучасних зарубіжних освітніх системах став використовуватися термін

"facilitator" – той, хто сприяє, полегшує, допомагає навчатися. Сучасні тенденції розвитку цивілізації, які викликані глобальними процесами гуманізації, гуманітаризації та демократизації, зумовили актуалізацію проблеми розвитку особистісних якостей суб'єктів навчально-виховного процесу. Тому завданням статті є аналіз концептуальних засад системи розвивального навчання в площині сучасних освітніх процесів.

До глобальних процесів у світовій спільноті належать рух до міжнародної інтеграції, який проявляється і в галузі вищої освіти. Прикладом такого інтеграційного поступу є Болонський процес у Європі, який ставить завдання створення єдиної загальноєвропейської освітньої системи навчання, зближення і поєднання систем освіти країн Європи, підвищення престижності Європейської вищої освіти та конкурентоспроможності Європейського регіону на світовому ринку праці, сприяння мобільності населення країн Європи, посилення інтеграції науки і освіти.

Засобом реалізації цих завдань є запровадження в навчальний процес Європейської кредитно-трансферної системи, створення стандартів за напрямками освіти, у яких домінуючим буде діяльнісний аспект засвоєння знань з урахуванням загальноєвропейських і регіональних особливостей, розробка великої кількості спецкурсів, модульних програм, які дають змогу студентам робити власний вибір із набору кредитів, завдяки можливості навчання за індивідуально-варіативною частиною освітньо-професійної програми. У зв'язку з цим у вищих навчальних закладах повинні переважати комунікативні методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти, а в навчальному процесі значно підвищується роль самостійної навчальної діяльності студентів, актуалізуються їхні вміння навчатися, самостійно здобувати знання. Це відповідає основним концептуальним засадам розвивального навчання – особистість учня є центральною фігурою навчального процесу, для якої створюються всі умови для розвитку здібностей, обдарувань, творчості.

Україною як рівноправним членом світового товариства прийнято цілий ряд заходів на законодавчому рівні, які визначають, що найбільшою цінністю освітньої галузі держави є особистість учня і студента. Такими законодавчими актами є закони "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про загальну середню освіту", Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. Зокрема, у Концепції 12-річної загальної середньої освіти зазначається, що освіта XXI століття – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культурно-творча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблеми, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [1].

З метою визначених на законодавчому рівні завдань сучасна педагогічна освіта має бути фундаментальною, а отже, поєднувати світоглядно-методологічні, дидактичні, психологічні і фахові знання. Тільки за цієї умови випускники педагогічного університету здатні швидко перебудувати напрям і зміст своєї професійної діяльності відповідно до нових тенденцій і завдань освітньої галузі. Академік С.Гончаренко з цього приводу зауважує: "Фундаменталізацію професійної освіти не можна зводити лише до механічного збільшення обсягу вивчення математики, природничих, технічних, суспільних наук. Фундаменталізація освіти спирається на системне, цілісне засвоєння матеріалу всіх предметів навчального плану і набуття учнями чи студентами необхідних практичних навичок застосування теоретичних знань, на створення в учнів і студентів внутрішньої потреби, мотивації у саморозвитку й самоосвіті протягом усього активного життя" [2, 6]. Таким чином, фундаменталізація знань особистості ґрунтується на тих же концептуальних засадах, що і система розвивального навчання: системність, цілісність, високий теоретичний рівень, внутрішня мотивація навчальної діяльності, формування вміння самостійно навчатися, здобувати знання.

У Національній доктрині розвитку освіти перехід з інформаційно-описового на особистісно-орієнтоване, розвивальне навчання визнаний головним напрямом удосконалення освітньої галузі держави, оскільки метою освіти є формування і розвиток творчої особистості [3]. Саме тому процес перетворення зовнішніх впливів та стимулів у внутрішні мотиви

особистості, технології, які здатні перетворити кожного студента з об'єкта на суб'єкт навчальної роботи і є засобом демократизації та гуманізації відносин у системі "викладач – студент", повинні стати окремим об'єктом досліджень психологічної і педагогічної наук.

Відповідно до сучасної концепції розвитку педагогічної освіти модернізація методичної підготовки вчителя має здійснюватися через особистісну позицію вчителя у ставленні до дитини, фундаменталізацію знань з базового предмета, високу загальну культуру, глибоку психологічну та дидактичну компетентність в організації навчальної діяльності учнів, яка має особистісно-орієнтований та розвивальний характер.

Зробивши висновок про відповідність сучасних світових, європейських тенденцій, державної концепції розвитку освіти цілям, змісту, формам, методам і результатам системи розвивального навчання, вкажемо на найістотніші аспекти впровадження названої системи навчання в практику загальноосвітніх шкіл, середніх навчальних закладів нового типу та педагогічних вузів.

1. Необхідно відмовитися від антигуманної традиційної системи навчання, у яких учень і студент є об'єктами зовнішніх впливів, завдяки установці на готові знання, емпіричний тип мислення, авторитарні методи організації навчального процесу. Дослідження показали, що в таких умовах переважають дві лінії аномального особистісного розвитку: невротична та асоціальна [5, 111]. Концепція розвивального навчання дозволяє задати й реалізувати зовсім іншу, гуманістичну модель розвитку особистості завдяки побудові навчальної діяльності, у якій учень і студент є її суб'єктами, а в самому навчальному процесі домінують методи комунікативної педагогіки.

2. Ураховуючи те, що формування структури особистості здійснюється в молодшому шкільному віці (О.Дусавицький, В.Репкін), для якого і на теоретичному, і на практичному рівнях уже розв'язана проблема розвивального навчання (система Л.Занкова), особливо гострою стає проблема недостатньої кількості кваліфікованих кадрів системи розвивального навчання. Тому одним із першочергових завдань у галузі освіти є широке запровадження названої системи навчання у педагогічному вузі та початковій школі.

3. Дослідження показують, що вплив на формування та розвиток особистості розвивальної системи освіти значною мірою залежить від особистості вчителя, його власних позицій стосовно цієї системи навчання. Тому актуальною є проблема підготовки і перепідготовки вчителів, які здатні впроваджувати в практику школи розвивальну систему навчання. Складність цієї проблеми полягає в тому, що названа дидактична система навчання передбачає педагогічну діяльність, яка кардинально відрізняється від традиційної. Тільки при особистісному сприйнятті розвивальної системи навчання викладачем і вчителем, наявності їх умінь організувати міжособистісний діалог між учасниками навчально-виховного процесу стає реальною реалізація її на практиці.

4. Система розвивального навчання довела принципово нову роль молодшого шкільного віку в житті сучасної людини, що психологи пов'язують із формуванням структури особистості. Предметом дослідження повинно стати місце студентського періоду життя людини в її особистісному розвитку та вплив особистісних новоутворень студентського вікового періоду на подальшу професійну діяльність.

5. Вагоме місце в концепції розвивального навчання займає мікросередовище, колектив, система особистісних відносин. Практичне впровадження системи розвивального навчання показало, що дійсний розвиток може відбуватися в особливим чином організованій малій групі [5, 110]. У зв'язку з цим потребують дослідження особливості міжособистісних відносин академічної групи, її потреби, інтереси, мотиви, цінності, емоції, які формуються в навчально-професійній діяльності, організованій у системі розвивального навчання.

6. Згідно з концепцією Л.Занкова сформована на принципах розвивального навчання дидактична система, здатна забезпечити найвищу ефективність навчання, що є передумовою загального розвитку учнів. Нова система принципів зорієнтована на досягнення оптимального рівня загального розвитку школярів, що, безперечно, пов'язано і з наложною успішністю у навчанні (принцип навчання на високому рівні складності; принцип навчання швидким темпом;

принцип провідної ролі теоретичних знань; принцип усвідомлення школярами процесу учіння; принцип цілеспрямованої і систематичної роботи з розвитку всіх учнів).

7. Оскільки навчальна діяльність є провідною не тільки в молодшому шкільному віці, але й протягом усіх років навчання в школі (за Д.Ельконіним), в межах особистісно орієнтованого і розвивального навчання має бути з'ясоване місце навчально-професійної діяльності студентів у їх подальшому особистісному розвитку, впливі на майбутню професійну діяльність фахівця, на розвиток особистості. А для цього необхідно попередньо з'ясувати, які механізми перебудови особистості студента на кожній із стадій, які виділяє М.Чобітько [6]: самовиховання (реалізації себе як особистості, суб'єктному управлінні, що передбачає установку до самовдосконалення, об'єктивної самооцінки); самоосвіти (цілеспрямованої систематичної освітньої діяльності, якою керує сама особистість); саморозвитку (вдосконаленні особистості відповідно до вимог навчання і професії); самоактуалізації (прагненні до повнішого виявлення, розвитку і реалізації всіх потенцій особистості).

Реалізацію таких стадій особистісної перебудови в спеціально організованій навчальній діяльності передбачають особистісно орієнтована і розвивальна системи навчання. Це відповідає сучасній концепції розвитку педагогічної освіти України, оскільки є засобом її модернізації та інтеграції до європейського і світового освітнього простору.

Література:

1. Гончаренко С. У. Фундаментальність професійної освіти – проблема часу / С. У. Гончаренко // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 1. – С. 5-6.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Занков Л. В. Беседы с учителями / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1975.– 380 с.
4. Занков Л.В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1968.– 360 с.
5. Концепція 12-річної загальної середньої освіти / Інформаційний збірник МОН. – 2/2002, січень. – 128 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ ст. // Освіта. – 2001. – № 54-55. – С. 4-5.
7. Чобітько М. Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г.Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 57-69.

*Тетяна Кривошея,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

БЛОКИ ДЬСНЕСА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ПІДХОДІВ

У сучасній вітчизняній та закордонній педагогічній науці і практиці відбувається переосмислення концептуальних підходів до навчання й виховання підростаючого покоління, адже з огляду на загальний та економічний розвиток різних країн стало очевидним, що найбільших успіхів досягають держави з високим інтелектуальним потенціалом своїх громадян. Сучасну людину вирізняє широта розумових здібностей, які сприяють її швидкій адаптації у мінливому соціокультурному довіллі. Найсприятливішим періодом їхнього формування визнано дитинство, коли закладається особистісне підґрунтя кожного вихованця, формуються його базисні основи культури пізнання і світогляду [2, 5]. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законі України «Про дошкільну освіту» наголошено на важливості розробки освітніх технологій, спрямованих на розвиток у дітей найбільш продуктивних видів і форм мислення.

Сучасна освіта має забезпечити перехід суспільства від постіндустріального до інформаційного типу розвитку на фоні особистісно-зорієнтованої парадигми освіти, яка базується на бережливому та чуйному ставленні до дитини як індивідуальності, зміні знанневої орієнтації на особистісну, ціннісну. Тому зміст виховання й навчання сучасного дошкільника, як зазначено в Базовому компоненті дошкільної освіти, повинен бути

культуротворчим, а технології – особистісно розвивальними. З огляду на важливість індивідуально-диференційованого навчання і виховання, різнобічний, комплексний підхід до розвитку дитини, збалансованість фондів «можу» (знань, умінь, навичок) і «хочу» (бажань, інтересів, намірів) особливе місце серед засобів розвитку аналітичних здібностей, операційних структур логічного мислення дошкільнят, здатності структурувати, розрізняти властивості об'єктів посідають дарунки для ігор Ф.Фребеля, математичні сенсорні матеріали М.Монтессорі, блоки З.Дьенеша, палички Х.Кюізенера, головоломки В.Воскобовича, розвивальні ігри Б.Нікітіна, логічні фігури М.Фідлер та інші.

Зупинимось детальніше на методиці Дьенеша. Слід зауважити, що сьогодні логічні блоки Дьенеша широко застосовуються в дитячих садках Польщі, Франції, Бельгії, США та інших країн. В Україні дану методику останнім часом широко апробовують дитячі початкові заклади та загальноосвітні школи, зокрема, ДС № 5 «Капітошка» м.Буча, ДНЗ № 3 та ЗОШ № 12 м.Прилуки Чернігівської обл., ДНЗ № 5 «Золота рибка» м.Первомайськ Миколаївської обл., ДНЗ № 1 м.Сквира, ДНЗ № 8 «Калинонька» м.Шепетівка Хмельницької обл., ДНЗ № 54 м.Київ, дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 2 поглибленого інтелектуального розвитку «Пізнайко» та ДНЗ № 11 м.Рівне, Охтирський ДНЗ «Орлятко» Сумської області тощо.

Автором даної методики є Золтан Дьенеш – всесвітньо відомий угорський професор, математик, спеціаліст із психології, творець прогресивної авторської методики – «нова математика», в основі якої лежить навчання дітей науці шляхом захоплюючих логічних ігор, пісень і танцювальних рухів.

У методичній і науково-популярній літературі цей матеріал (блоки Дьенеша) можна зустріти під різними назвами: «логічні фігури» (М.Фідлер), «логічні кубики» (Г.Копилов), «логічні блоки» (А.Столяр), хоча ідея подібних блоків була висунута Л.Виготським [1, 197]. В кожній з назв, як зауважує О.Носова, «підкреслюється їх спрямованість на розвиток логічного мислення» [4, 5]. Основна мета методики – навчити дитину розв'язувати логічні задачі, пов'язані з властивостями предметів. Автор радить починати від простих ігор, наприклад, «знайти фігури однакової за формою, кольором» і переходити до складних «ланцюжків», логічного доміно, гри «Відшукай вихід» та інших.

Дидактичний матеріал «Блоки Дьенеша» – це набір з 48 геометричних фігур:

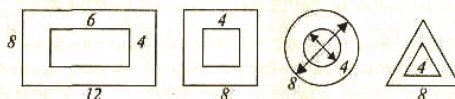
- а) чотирьох форм (круги, трикутники, квадрати, прямокутники);
- б) трьох кольорів (червоні, сині і жовті фігури);
- в) двох розмірів (великі і маленькі фігури);
- г) двох видів товщини (товсті та тонкі фігури).

За задумом З.Дьенеша в наборі блоків немає жодної однакової фігури. Кожна геометрична фігура характеризується чотирма ознаками: формою, кольором, розміром, товщиною.

Логічні блоки представляють собою еталони форм – геометричні фігури (коло, квадрат, рівносторонній трикутник (або прямокутний рівнобедрений), прямокутник) і є прекрасним засобом ознайомлення маленьких дітей з формами предметів і геометричними фігурами.

Таким чином, до комплекту входять 12 кругів – по 6 товстих і 6 тонких, великих і маленьких кругів червоного, синього, жовтого кольорів, а також 12 таких самих квадратів, 12 прямокутників і 12 трикутників.

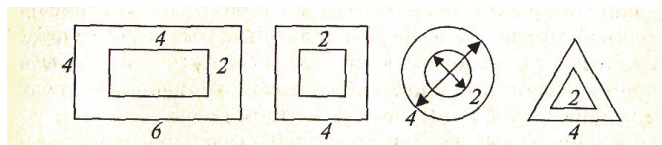
Логічні блоки виготовляють з деревини чи з пластмаси різної товщини. Дослідники творчості З.Дьенеша – О.Носова, Р.Непомняца – подають розміри блоків: круг великий – діаметр 8 см, маленький – 4 см; прямокутник великий – 8х12 см, маленький – 6х4 см, квадрат великий – сторони 8 см, маленький – 4 см, трикутник (рівносторонній) великий – сторони 8 см, маленький – 4 см. Товсті блоки повинні буди товщими від тонких у два рази [4, 5]. Зразкові розміри великих і маленьких фігур (у см) такі:



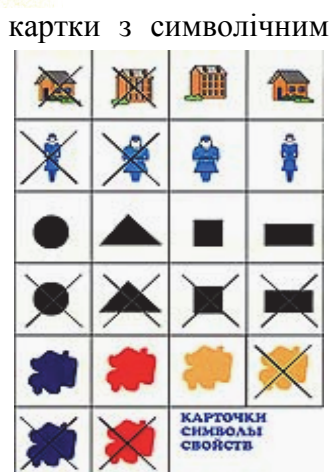
Площинний набір логічних блоків виготовляється з картону. Вони мають такі ж характеристики, як і об'ємні блоки, крім товщини. Розміри фігур мають бути такими: круг

великий – діаметр 4 см, маленький – 2 см; прямокутник великий – 4x6 см, маленький – 4x2 см, квадрат великий – сторони 4 см, маленький – 2 см, трикутник (рівносторонній) великий – сторони 4 см, маленький – 2 см. Разом з тим, можна використовувати геометричні фігури більшої величини на початку роботи з блоками.

Набори плоских логічних фігур можна зробити з картону або пластику за прикладом логічних блоків. Відмітна особливість таких наборів – однакова товщина всіх фігур. Розміри фігур приблизно такі:



У процесі гри з логічними блоками часто використовують картки з символічним зображенням – 11 карток, що підтверджують наявність у предмета тієї чи іншої властивості (наприклад, червоний), і ще 11 карток, що вказують на заперечення тієї чи іншої властивості (наприклад, не квадратний) [5]. Картки-властивості допомагають дітям перейти від наочно-образного до наочно-схематичного мислення, а картки з запереченням властивостей стають містком до словесно-логічного мислення. Наприклад, плями позначають певний колір, зображення одноповерхового будиночка – фігуру малу за розміром, малюнок багатопверхівки – фігуру велику за розміром, зображення худого чоловічка – те, що фігура тонка, а зображення товстого чоловічка – фігура об’ємна (див. малюнок).



Використання карток допомагає розвивати в дітей здібність до заміщення й моделювання властивостей, уміння кодувати й декодувати інформацію в них. Ці здібності та вміння розвиваються в процесі виконання різних предметно-ігрових дій з блоками й картками. Діти добирають логічні блоки відповідно до характеристик, указаних на картках. Разом з тим, практикуються в кодуванні кольору, розміру й форми блоків [1, 199].

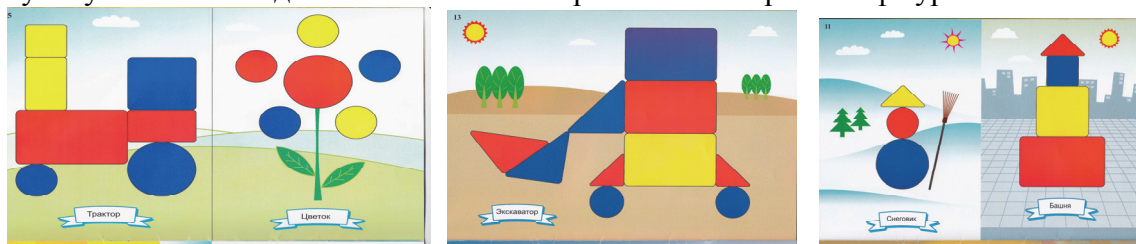
Існує дуже багато різноманітних завдань з логічними блоками Дьенеша. Прослідкуємо методику роботи з даними блоками і послідовність ускладнення завдань.

1) Завдання для ознайомлення дітей з блоками Дьенеша.

Для початку треба познайомити дитину з блоками: викласти перед нею набір і дати їй можливість вивчити фігури, обстежити, перебрати, потримати в ручках і пограти з ними. Трохи пізніше можна запропонувати наступні завдання:

- Знайти усі фігури такого ж кольору, як викладена (покажіть, наприклад, жовту фігуру). Потім можна попросити дитину показати всі блоки трикутної форми (або всі великі фігури і т.д.).
- Попросити малюка дати ведмедику всі сині фігури, зайчику – жовті, а мишці – червоні; потім подібним чином групуємо фігури за розміром, формою, товщиною.
- Визначити яку-небудь фігуру за кольором, формою, розміром, товщиною.
- Побудувати ланцюжок з фігур, однакових за розміром (кольором, формою).

Для дітей 2-3 років можна використовувати елементарні завдання, пов’язані з блоками Дьенеша. Вони так і називаються «Блоки Дьенеша для наймолодших». Сутність гри полягає у відшукуванні і накладанні на малюнок потрібних геометричних фігур:



Сьогодні існують такі наочні альбоми та посібники з завданнями для дітей: альбом Блоки Дьенеша для наймолодших (2-3 роки), посібник «Дивуймося» (2-3 роки), альбом до блоків Дьенеша «Ліпимо нісенітниці» (від 4-х років). Далі завдання ускладнюються.

2) Завдання з блоками Дьенеша на розвиток уваги, пам'яті, спостережливості, логічного мислення дітей:

1. Перед дитиною викладається кілька фігур, які потрібно запам'ятати, а потім одна з фігур зникає або замінюється на нову, або дві фігури міняються місцями. Дитина повинна помітити зміни.

2. Всі фігурки складаються в мішок. Дитина на дотик дістає, наприклад, всі круглі блоки (всі великі або всі товсті). Або дістає фігурку з мішка і характеризує її за однією або декількома ознаками. Або називає форму, розмір або товщину, не виймаючи з мішка.

3. Викладаються три фігури. Дитині потрібно здогадатися, яка з них зайва і за яким принципом (за кольором, формою, розміром або товщиною).

4. Перед дитиною кладеться яка-небудь фігура. Необхідно знайти такі ж фігурки за кольором, але інші за формою або такі ж за формою, але інші за кольором.

5. Викладається ряд фігур, які чергуються за кольором: червоний, жовтий, червоний ... (Можна чергувати за формою, розміром і товщиною). Потрібно продовжити ряд.

6. Викладається ланцюжок з блоків Дьенеша так, щоб поруч не було фігур однакових за формою та кольором (за кольором і розміром; за розміром і формою, за товщиною і кольором).

7. Будується ланцюжок так, щоб поруч були фігури однакові за розміром, але різні за формою і т.д.

8. Кожній фігурі потрібно знайти пару, наприклад, за розміром: великий жовтий круг встає в пару з маленьким жовтим кругом і т.д.

9. Перед дитиною викладається 8 логічних блоків Дьенеша, і поки вона не бачить, під одним з них ховається «скарб» (монетка, камінчик, вирізана картинка тощо). Дитина повинна задавати вам навідні запитання, а ви можете відповідати тільки «так» або «ні»: «Скарб під синім блоком?» – «Ні», «Під червоним?» – «Ні». Дитина робить висновок, що скарб під жовтим блоком, і розпитує далі про розмір, форму і товщину. Потім «скарб» ховає дитина, а дорослий задає навідні запитання [4, 10].

10. В один ряд викладається 3 блоки Дьенеша, а в інший – 4. Запитайте дитину, де блоків більше і як їх урівняти.

11. Викладається в ряд 5-6 будь-яких фігур. Потрібно побудувати нижній ряд фігур так, щоб під кожною фігурою верхнього ряду виявилася фігура іншої форми (кольору, розміру).

12. Пропонується таблиця з дев'яти клітин з виставленими в ній фігурами. Дитині потрібно підібрати відсутні блоки.

13. У грі «Доміно» фігури діляться між учасниками порівну. Кожен гравець по черзі робить свій хід. При відсутності фігури хід пропускається. Виграє той, хто першим викладе всі фігури. Ходити можна по-різному: фігурами іншого кольору (форми, розміру).

14. Дитині пропонується викласти блоки Дьенеша за накресленою схемою-зображенням, наприклад, намальоване червоне велике коло, за ним – синій маленький трикутник і т.д.

15. Мама прибирає в коробку тільки прямокутні блоки, а дитина - всі червоні, потім мама прибирає тільки тонкі фігури, а дитина – великі і т.д.

3) Завдання на оперування 1-4-ма властивостями предметів

Комплект логічних блоків дає можливість вести дітей у їхньому розвитку від оперування однією властивістю предметів до оперування двома, трьома і чотирма властивостями.

Властивості позначаються картками: колір позначається плямою; величина – силует будиночка (великий, маленький); форма – контур фігур (круглий, квадратний, прямокутний, трикутний); товщина – умовне зображення людської фігури (товстий і тонкий).

Дитині показують картку із зображенням на ній однієї властивості або кількох. Наприклад, якщо дитині показують синю пляму, то треба відкласти всі сині фігури; синю пляму і двоповерховий будиночок – відкладаємо всі сині і великі фігури; синю пляму,

двоповерховий будиночок і силует кола – це сині кола – товсті й тонкі і т.д. Потім завдання з картками поступово ускладнюються.

У процесі різних дій з блоками діти спочатку освоюють уміння виявляти і абстрагувати в предметах одну властивість (колір, форму, розмір, товщину), порівнювати, класифікувати і узагальнювати предмети за кожною з цих властивостей. Потім вони оволодівають уміннями аналізувати, порівнювати, класифікувати і узагальнювати предмети відразу за двома властивостями (кольором і формою, формою і розміром, розміром і товщиною та ін.), дещо пізніше – за трьома (кольором, формою і розміром; формою, розміром і товщиною; кольором, розміром і товщиною) і за чотирма властивостями (кольором, формою, розміром і товщиною). При цьому в одному і тому ж завданні легко можна змінювати ступінь складності завдання з урахуванням можливостей дітей. Наприклад, кілька дітей будують доріжки від хатинки ведмедя, щоб допомогти Марійці втекти до дідуся і бабусі. Але одна дитина будує доріжку так, щоб у ній не було поруч блоків однакової форми (оперування однією властивістю), інша – щоб не було поруч блоків, однакових за формою та кольором (оперування відразу двома властивостями), третя – щоб поруч не було однакових за формою, кольором і розміром блоків (оперування одночасно трьома властивостями).

Дійсно, більш складні завдання пов'язані з виокремленням відразу двох властивостей. Так, дітям пропонується розподілити блоки між двома казковими героями. *У Незнайка – усі круглі блоки, а у Кнопочки – усі червоні* (можна зробити це завдання з обручами). У процесі практичного виконання розподілу блоків діти починають розуміти, що є блоки, які підходять як Незнайку, так і Кнопочці. Червоні круглі блоки слід покласти між цими героями, а всі інші, що не підходять, відкласти в бік.

4) Завдання, які формують основні операції з множинами.

Логічні блоки дозволяють ілюструвати основні операції з множинами, допомагають дітям зрозуміти їх сутність.

З цією метою використовують логічні блоки та декілька обручів. Обручі можна замінити смужкою тканини, стрічкою або намалювати круги крейдою. Спочатку дітям слід показати зовнішню та внутрішню частину обруча.

Гра з одним обручем. Діти розташовують блоки згідно завданням: усі червоні – в середині обруча, а всі інші – поза обручем.

Гра з двома обручами. Обручі перетинаються. Завдання: *У синій обруч потрібно покласти всі червоні фігури, а в червоний обруч – усі круглі.* Діти в процесі виконання розуміють, що всі червоні круглі блоки необхідно розташувати на перехресті двох обручів.

Після виконання завдання дітям ставлять низку запитань: «Які блоки лежать усередині двох обручів?», «Які всередині синього, але не в червоному?», «Які блоки розташовані поза обручами?»

Гра з трьома обручами. Ці завдання більш складні, ніж з двома обручами, оскільки передбачають виокремлення в блоці відразу трьох властивостей

Розкладання блоків здійснюється за завданням вихователя (у перший обруч – за формою, у другий – за величиною, у третій – за кольором). Потім дітям ставиться низка запитань: які блоки розташовані всередині трьох обручів; всередині червоного та синього, але поза жовтим; всередині синього та жовтого, але поза червоним обручем; всередині червоного та жовтого, але поза синім обручем; всередині червоного, але поза синім та поза жовтим обручами; всередині синього, але поза червоним та поза жовтим обручами; всередині жовтого, але поза червоним та поза синім обручами; поза всіма обручами? [1, 200].

5) Завдання, які розвивають уміння кодувати й декодувати інформацію.

Робота з картками допомагає розвивати в дітей здібність до заміщення й моделювання властивостей, уміння кодувати й декодувати інформацію. З цією метою доцільним буде використання альбомів: Блоки Дьенеша «Рятувальники приходять на допомогу», «Пошук затонулого скарбу», «Свято в країні блоків», призначених для дітей 5-8 років.

Таким чином, за допомогою методики Дьенеша діти знайомляться з геометричними фігурами, формою і кольором, розвивають пам'ять, увагу, уяву, засвоюють елементарні

навички алгоритмічної культури мислення. Ігри з логічними блоками за методикою Дьенеша навчають дитину не тільки думати, слідкувати за координацією рухів, але і будувати висловлювання із сполучниками «і», «або», часткою «не» та ін. Використання блоків Дьенеша у роботі з дітьми сприяє розвитку логічного мислення, формуванню цілісної картини світу, активізації пізнавальних здібностей, вміння розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку, робити прості умовиводи, доводити правильність свого міркування і на основі цього у дітей формується предметна математична компетентність, вміння орієнтуватися у змінному навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивно та гармонійно взаємодіяти з довкіллям.

Література:

1. 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.
2. Лисенко Н. В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей : навчально-методичний посібник / В. І. Кононенко, Н. В. Лисенко, І. М. Шоробура та ін. ; за ред. Н. Лисенко. – К. : Виданичий дім «Слово», 2012. – 296 с.
3. Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – М. : Просвещение, 1990. – 94 с.
4. Носова Е. А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2002. – 32 с.
5. Фидлер М. Математика уже в детском саду : Пособие для воспитателя дет. сада / Мария Фидлер ; Перевод с польского О. А. Павлович. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

*Оксана Голюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖ У ВЗАЄМОДІІ ПЕДАГОГІВ З РОДИНАМИ ВИХОВАНЦІВ: АСПЕКТ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Новітні інформаційні і комунікаційні технології стрімкими темпами упроваджуються в різні сфери суспільного життя, істотно перебудовують його практику, стають невід'ємною частиною сучасної культури, в тому числі й у сфері освіти. Спираючись на всесвітню мережу Інтернет, телекомунікаційні мережі та інтелектуальні комп'ютерні системи, зазначені технології відкривають перед новими поколіннями колосальні можливості вільного пошуку, обміну і розповсюдження будь-якої інформації у всьому світі, яка характеризується різноманітністю джерел, ґрунтується на глобальній інформаційній інфраструктурі та охоплюють такі сфери людської діяльності, як наука і техніка, політика і економіка, культура і освіта. Саме тому інформаційна грамотність і культура стали запорукою успішної діяльності сучасної людини.

Глобальні зміни, які нерозривно пов'язані з процесом інформатизації, диктують нові завдання і пред'являють нові вимоги до всіх учасників навчально-виховного процесу, які покликані підготувати дитину до життя в сучасному інформаційному світі, допомогти їй зайняти гідне місце в ньому. А значить, педагогам усіх освітніх установ необхідно докласти чималих зусиль, щоб спеціальним чином організувати комунікаційно-інформаційний простір, створювати потрібне інформаційне середовище для формування не тільки у дітей, але й у їх батьків нової світоглядної позиції.

Психолого-педагогічні основи сучасних змін в системі освіти, заснованих на останніх досягненнях науки і техніки в області інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій, було проаналізовано в роботах Б.Гершунського, Я.Ваграменко, В.Лаптева, М.Лапчика, Є.Полат та ін. В працях В.Беспалька, В.Кларина, Л.Подимової, В.Сластьоніна, О.Уварова та ін. розкрито тенденції переходу від традиційної до інноваційної освіти.

Можливості використання нових інформаційних технологій в освітньому процесі досліджено в роботах С.Бешенкова, С.Григор'єва, О.Кузнєцова, С.Панюкової, О.Тихонова, О.Уварова та ін.

Питання щодо використання Інтернет-технологій знайшли віддзеркалення, головним чином, у довідкових виданнях. У дослідженнях В.Байкова, О.Карелової, О.Могильова, О.Тихонова та ін. обґрунтовано, що Інтернет-технології можуть бути застосовані як наочний, доступний засіб навчання.

Активне дослідження проблеми ролі та значення Інтернету в рамках педагогічної науки сьогодні здійснюється багатьма науковцями (С.Агапонов, М.Горюнова, М.Лебедева, О.Андрєєв, М.Бухаркіна, М.Моїсеєва, М.Кісіль, М.Нежурина, Н.Опар, О.Кущенко, Г.Онкович, І.Піголенко та ін.). Значне місце в працях сучасних педагогів належить дослідженню педагогічної взаємодії за допомогою Інтернет-комунікацій (С.Барнес, Н.Волкова, О.Майборода, Є.Манушин, І.Розіна, С.Русаків, А.Уваров). Однак, не дивлячись на підвищений інтерес представників педагогічної теорії і практики до можливостей всесвітньої мережі Інтернет як засобу отримання інформації, засобу спілкування і навчання, не достатньо вивченими залишаються питання використання потенціалу соціальних Інтернет-мереж, зокрема у взаємодії педагогів з родинами вихованців.

З впровадженням в освітні процеси нових інформаційно-комунікаційних технологій стає очевидно, що традиційна «педагогічна» модель повинна зазнавати істотні зміни. Мережа Інтернет поступово перетворюється на ресурс, який дозволяє вирішувати нові педагогічні завдання, реалізовувати нові форми педагогічної діяльності. Сучасній людині, а тим більше педагогу, вихователю, потрібно не тільки уміти шукати інформацію, але й використовувати в своїй практиці комунікаційні можливості Інтернет (мережеві комунікації), що дасть можливість отримати нову якість освітньо-виховного процесу, пов'язаного з неформальними комунікаціями на основі повного доступу до аудіо-, відео-, графічної та текстової інформації всіх учасників навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Загалом поняття «комунікація» (за В.Далем) – це повідомлення, шляхи, дороги, засоби зв'язку (а в загальному сенсі – це обмін інформацією між індивідами); мережева – орієнтована на роботу масових користувачів у глобальних мережах. Таким чином мережеві комунікації виступають засобом обміну інформацією через Інтернет. Вони дозволяють вирішувати повсякденні завдання, здійснювати навчання, збирати і зберігати необхідну інформацію тощо, використовуючи засоби мережі Інтернет. Мережеві комунікації сприяють підвищенню рівня інформаційної культури, розвитку комунікативних навичок, самовираженню, самоосвіті й постійному обміну досвідом.

О.Кущенко, досліджуючи теоретичні та методичні засади формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, визначає поняття «Інтернет-комунікація» як взаємодію людей за допомогою глобального комп'ютерного Інтернет-середовища з метою взаємообміну інформацією, роботи з інформацією, наявною в Інтернет-джерелах (пошук, аналіз, презентація, оформлення та ін.), що сприяє самовдосконаленню особистості, збагаченню її особистісної культури. Під культурою Інтернет-комунікації науковець розуміє інтегральне особистісне утворення, складник загальної професійної культури вчителя, що відображає рівень оволодіння знаннями, зокрема, в рамках глобального комп'ютерного Інтернет-середовища, технологіями й етичними нормами взаємообміну інформацією, уміннями та навичками взаємодії в комп'ютерних мережах і використання їх у практичній діяльності відповідно до власних ціннісних установок та орієнтацій. Важливими для нашого дослідження є й компоненти культури Інтернет-комунікації, виокремлені О.Кущенко, а саме: культура пошуку інформації в мережі Інтернет (комунікація «людина – комп'ютер») та культура мовлення в мережі Інтернет (культура комунікації засобами електронної пошти, чату, форуму, телеконференції) (комунікація «людина – комп'ютер – людина»), її складники (цілі й мотиви, знання, процедурно-технологічні й комунікативні вміння, рефлексія) [2, 10].

До класичних форм мережевих комунікацій відносять електронну пошту, списки розсилки, чат («дружня розмова, бесіда, базікання» – он-лайн-спілкування), форум («вільна дискусія»,

спілкування в офф-лайн), теле- і відеоконференції («обговорення на відстані»). Перераховані форми мережевих комунікацій міцно завоювали своє місце в Інтернеті, але в даний час на зміну їм пришли вже принципово нові соціальні сервіси мережевих комунікацій, які засновані на організації взаємодії «людина-людина», а не «людина-інформація».

Соціальна мережа (від англ. social networking service) – платформа, онлайн-сервіс або веб-сайт, призначені для побудови, відображення і організації соціальних взаємин. У звичайному значенні цього слова соціальна мережа є співтовариством людей, знайомих між собою і зв'язаних загальними інтересами, загальною справою або чимось іншим. У Інтернеті соціальна мережа – це сервіс, платформа для взаємодії людей в групі [1].

Сучасні соціальні мережі можна поділити на три групи: фото/відео хостинги, де спілкування відбувається за допомогою коментарів, які залишають користувачі; тематичні соціальні мережі, які мають тематичну спрямованість спілкування (за професійними інтересами, за певними вподобаннями тощо); масові соціальні мережі, створені для будь-якого Інтернет-користувача, який має змогу спілкуватися на вільно обрану тему (тематична спрямованість відсутня).

Кожна соціальна мережа має свої особливості і свою цільову аудиторію. Однак є й спільні особливості стосовно стилю спілкування в них, який змінився у бік скорочення та лаконічності висловлювань, що відповідає швидким темпам сучасного життя. В соціальних мережах, форумах, електронній пошті, програмах для переговорів (Skype, ICQ) побутує особливий стиль мовлення, який характеризується специфічними термінами, скороченнями, «смайлами», перемишується посиланнями, цитатами, вставками та іншими засобами передавання інформації.

Найбільш популярними за останні роки стали масові соціальні мережі (Vkontakte.ru, Odnoklassniki.ru, МойМир@Mail.ru, Facebook та ін.). Майже 90% батьків дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, будучи активними користувачами тієї чи іншої соціальної мережі, все більше часу проводять у віртуальному світі. Не вдаючись до аналізу негативних наслідків такого становища, зазначимо, що сучасний педагог має бути готовим до використання потужного позитивного потенціалу соціальних мереж для організації ефективної взаємодії з родинами своїх вихованців. Така взаємодія може відбуватися шляхом безпосереднього особистісного спілкування з педагога-вихователя з батьками; розміщення необхідної інформації на власній сторінці в соціальній мережі; створення групи (відкритого або закритого типу), яка б об'єднувала працівників освітнього закладу та членів родини вихованців.

Індивідуальне спілкування педагога і батьків з використанням функції «особистісне повідомлення» дозволяє здійснити оперативний обмін інформацією. Кожен з учасників педагогічного процесу має можливість задати запитання, отримати консультацію, пораду, поділитися проблемами, дізнатися певну інформацію про власну дитину тощо.

Інформація, яку розміщує педагог на власній сторінці в соціальній мережі виступає показником культури Інтернет-комунікації. Він може розмістити (за бажанням) своє педагогічне портфоліо (віртуальний портрет), в якому представити необхідні дані про себе, про свій досвід роботи, своє педагогічне кредо, погляди, інтереси, уподобання, цілі, фото-, відеоматеріал, корисні посилання на педагогічні джерела тощо.

Найбільш дієвою формою співпраці педагога з родинами, на нашу думку, є створення групи закритого типу. Інформаційна структура та архітектура групи формується довільним чином на основі поставлених цілей, функцій, яки вона покликана виконувати та ін. Так, її компонентами можуть бути:

1. Теми для обговорень, де педагоги і батьки можуть здійснювати обмін думками, вести дискусії, висувати і обговорювати пропозиції в режимі он-лайн або офф-лайн.

Окремі теми можуть вести конкретні спеціалісти (методист, психолог, медичний працівник, голова батьківського комітету та ін.).

2. Різноманітні освітні ресурси, які можуть бути представлені в наступних форматах: HTML-текст; посилання на конкретне джерело (статтю в журналі, книгу тощо); закачаний файл (будь-який файл, який педагог закачав для використання всіма учасниками групи); Web-посилання; Web-сторінка; зовнішня програма тощо.

3. Спеціально створена інформація, що включає не тільки текст, але й графічні зображення, анімацію, звук і відео фрагменти.

4. Контактна інформація (працівників навчальних закладів, інших освітніх установ, членів батьківського комітету, телефон довіри тощо).

5. Стіна оголошень, відкритих і анонімних опитувань з можливістю коментувати їх.

6. Фотоальбоми, відеоальбоми, аудіо-колекції тощо.

Можливість інтерактивності в життєдіяльності групи сприяє формуванню у всіх її учасників комунікативних навичок, культури спілкування, що передбачає уміння стисло і чітко формулювати власні думки, терпимо ставитися до думки партнерів, здатність вести дискусію, аргументовано викладати свою точку зору, а також чути і поважати думку партнера.

Отже, оперативність, швидкість, доступність комунікації соціальних мереж дозволяють використовувати Інтернет як засіб підвищення ефективності взаємодії педагогів з родинами вихованців. Тому врахування перспектив, можливостей, а також змін, які привносить у сучасну освіту всевітня мережа Інтернет, є одним з актуальних завдань педагогічної науки і практики.

Література:

1. Елманова Н. Web-порталы: назначение, преимущества, особенности и средства [Электронный ресурс] / Н. Елманова // КомпьютерПресс – 2002. – № 6. – Режим доступа: <http://www.compress.ru/Article.aspx?id=10962>
2. Кущенко О.С. Формування культури Інтернет-комунікації майбутніх учителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.С.Кущенко; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2008. – 23 с.

Антоніна Альошина,

м.Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ЦІННОСТІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ДЕФІНІТИВНИХ ПІДХОДІВ

Інтерес до проблеми цінностей, ціннісних орієнтацій та їх осмислення набуває особливої гостроти в переломні моменти історії. Сучасна ситуація в Україні та у світовому співтоваристві вимагає прийняття кожним членом суспільства відповідальності за свою долю, за вибір тієї чи іншої системи цінностей і ціннісних орієнтацій. Звернення до цінностей – головна відмінна риса нашого часу, найважливіший принцип політики в галузі освіти у будь-якій країні. Аксиологічний підхід стає обов'язковим для пояснення багатьох процесів в методичній науці.

Цінності та ціннісні орієнтації особистості є предметом дослідження низки наук про людину і суспільство: філософії, соціології, психології та педагогіки. В якості предмету психологічного дослідження ціннісні орієнтації займають проміжне місце на перетині таких предметних галузей як мотивація і світоглядні структури свідомості. Вони є компонентом складної структури ставлень особистості до умов її існування та діяльності, пов'язуючи в єдине ціле суспільне, групове й індивідуальне у свідомості та поведінці. Наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, виступає як узагальнений показник рівня її духовного розвитку. Тож, дослідження ціннісних орієнтацій відіграє надзвичайну роль у визначенні змісту психолого-педагогічного супроводу молодшої особистості у процесі життєвого становлення, що знаходить підтвердження у постійному інтересі науковців і практиків до цієї проблематики.

Ціннісну проблематику широко подано і розкрито у науковій літературі: від дослідження сутності самих понять “цінність”, “ціннісні орієнтації” Б.С.Братусем, А.Г.Здравомисловим, Д.О.Леонтьєвим, А.А.Ручкою, В.О.Ядовим та ін. до сучасних досліджень структури ціннісних орієнтацій, здійснених А.В.Бітуєвою, А.В.Іващенко, Н.В.Фроловою та ін. Значна кількість праць присвячена дослідженню особливостей

морального розвитку особистості та механізмів формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій (І.Д.Бех, А.І.Донцов, Е.О.Помиткін, Л.В.Романюк та ін.).

Водночас, через те, що ціннісні орієнтації виявились предметом дослідження з точки зору різних теоретико-методологічних підходів і за допомогою різних концептуальних засобів, теоретичні уявлення про них є досить неоднорідними. Під ціннісними орієнтаціями розуміють цілі, прагнення, бажання, життєві ідеали, систему певних норм (В.Б.Ольшанський, А.І.Титаренко), установки на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства (А.Г.Здравомислов, В.О.Ядов), вияв потреби (В.А.Злотніков), ставлення до навколишнього середовища (В.В.Водзинська), детермінанти прийняття рішень (Ю.М.Жуков), складні узагальнені системи ціннісних уявлень (І.М.Попова, А.А.Ручка), основний канал перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людини (В.Г.Алексеева), типи пізнавальних реакцій людини (Е.Шпрангер). Таке розмаїття визначень свідчить про те, що поняття “ціннісні орієнтації” усе ще потребує конкретизації, визначення структури, видів ціннісних орієнтацій та їх місця у загальній системі ціннісно-сміслових утворень особистості.

Актуальність проблеми цінностей визначив В.П.Тугарінов. Цінності, на його думку, це явища (сторони) природи і суспільства, потрібні людству в історично визначеному суспільстві як дійсність, тема та ідеал. Тому цінністю може бути не тільки те, що існує, але і те, що ще потрібно здійснити [7, 15-16].

Д.О.Леонтьев [5] розглядає три форми існування цінностей у їх взаємозалежності між собою: соціальні ідеали, предметне втілення цінностей й особистісні цінності. Основною формою існування цінностей є суспільні ідеали, тобто соціальні утворення, вироблені суспільною свідомістю. Ціннісні ідеали реалізуються лише в діяльності, де їх втіленням може виступати сам процес діяльності. У формі ідеалів існують особистісні цінності, що складають внутрішній світ людини.

Система цінностей у широкому розумінні слова, як вважає І.П.Жерносек [3], – це внутрішній стрижень культури, об'єднуюча ланка всіх галузей духовного виробництва, всіх форм суспільної свідомості. Цінність являє собою узагальнююче поняття для таких явищ духовного життя, як ідея або ідеал.

М.М.Заброцький справедливо вважає, що цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливий позитивний життєвий смисл [4]. На думку Б.С.Братуся, цінності – це усвідомлений й прийнятий людиною загальний сенс життя [6, 130-139].

У соціології проблематику цінностей розглядав М.Вебер [1]. Аналізуючи дії індивідів М.Вебер звернув увагу на те, що людський акт усвідомлюють відповідно до цінностей, у світі яких визначаються норми поведінки людей і їх цілі.

З психологічної точки зору ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з огляду на яку особистістю приймаються рішення щодо важливих життєвих питань. У ціннісних орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів.

Аналіз значної кількості вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що часто дослідники не розрізняють поняття цінностей та ціннісних орієнтацій. На думку Л.Н.Антилогової, І.М.Попової, І.А.Суріної подібне змішування понять є не досить коректним з методологічної точки зору. Тому, вони вважають доречним розмежовувати поняття цінностей і ціннісних орієнтацій, розуміючи під першими узагальнені уявлення, які виступають у якості загальних ідеалів, стереотипів суспільної та індивідуальної свідомості, що функціонують як ідеальні критерії оцінки й орієнтації особистості і суспільства, а під останніми – відображення у свідомості людини цінностей, які визнаються ним як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що формуються на базі співвіднесення особистісного досвіду з поширеними у соціумі зразками культури. Тож доречніше, наприклад, говорити про цінність грошей, але про матеріалістичну ціннісну орієнтацію, про цінність людського життя, але про гуманістичну ціннісну орієнтацію особистості.

Отже, поняття ціннісної орієнтації є більш широким за поняття цінності, оскільки в його основі – “структурний зв’язок між самою цінністю і ціннісно орієнтованим суб’єктом”. У цьому сенсі нам близьке тлумачення ціннісних орієнтацій як кластерів інтерналізованих цінностей, що зокрема, яскраво відображено у теоретичних розробках та експериментальних дослідженнях цінностей С.Шварца.

Історично поняття “ціннісні орієнтації” розвивалося як таке, що розкриває зв’язок індивідуального і суспільного у свідомості людини в єдності когнітивних та афективних процесів. У радянській психології і на сучасному пострадянському просторі ціннісні орієнтації розглядалися та розглядаються переважно через поняття ставлення й установки А.В.Бітуєва, А.І.Донцов, А.Г.Здравомислов, О.І.Зотова, Д.Н.Узнадзе та ін. Зокрема, А.І.Донцов визначає ціннісні орієнтації як смислові установки суб’єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації входження у суспільство і сформульовані у запропонованих суспільством термінах. В.О.Ядов виокремлює ціннісні орієнтації в окремий рівень установок. Ціннісні орієнтації, за В.О.Ядовим, становлять собою інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими і більш включними, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири й ідеали. Виходячи з цієї логіки, ціннісні орієнтації, на відміну від фіксованих установок, виробляються не в кожного індивіда, а лише в такого, який дійшов до необхідного ступеню розвитку.

Ціннісні орієнтації розглядаються і як система сприйнятих особою, інтеріарізованих соціальних цінностей (В.Г.Алексєєва, А.А.Кавалеров, А.І.Титаренко). За такого підходу ціннісні орієнтації вважаються генетичною похідною від цінностей суспільних груп та спільнот різного масштабу. Пропустивши цінності суспільства крізь власний досвід, перевіривши їх практичну доцільність і необхідність, людина закріплює їх у своїй свідомості як ціннісні орієнтації. Прикладом подібного розуміння ціннісних орієнтацій може бути визначення, запропоноване В.Г.Алексєєвою, яка надає ціннісним орієнтаціям статусу “основного каналу засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей у стимули та мотиви практичної поведінки людей”. Ціннісна орієнтація особистості, таким чином, виступає якістю, яка об’єднує людей у систему та визначає специфіку соціальної системи й її структурні одиниці.

У сучасній зарубіжній психології ключовою для багатьох теоретичних та емпіричних досліджень цінностей є теорія Ф.Клакхона та Ф.Стродбека. Згідно їх визначення ціннісні орієнтації – це складні, певним чином згруповані принципи, що узгоджують різноманітні мотиви людської діяльності у процесі вирішення загальнолюдських проблем.

На підставі виділених підходів можна визначити, що *цінності* – “«це синтез, почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню життєвих позицій особистості” [2, 4]. Таким чином, сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Отже, здійснений аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень ціннісних орієнтацій засвідчив, що у сучасній психологічній і педагогічній науці, незважаючи на великий обсяг теоретичних та практичних досліджень, усе ще не вироблено єдиного розуміння поняття “ціннісна орієнтація”. Проблема ціннісних орієнтацій потребує більш детальної і ретельної методологічної та практичної розробки.

Література:

1. Вебер М. Избранное. Образ общества / М.Вебер ; Пер. с нем. – Москва : Юрист, 1994 – 704 с.
2. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів / С. С. Єрмакова ; Південноукраїнський держ. пед. ун-т : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2003. – 21 с.
3. Жерносек І. П. Деякі ціннісні орієнтації молоді / І. П. Жерносек // Цінності освіти і виховання : Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О. В. Сухомлинської та ін. – К., 1997. – С. 39-41.
4. Заброцький М. М. Педагогічна психологія : Курс лекцій / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 2002. – 100 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции / Д. А. Леонтьев // Философские науки. – 1996. - № 4. – С. 15-26.
6. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л. В. Куликов. – СПб : Изд-во «Питер», 2000. – 480 с.
7. Тугаринов В. П. Теория ценности в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 122 с.

*Ірина Ковальчук,
м. Кам'янець-Подільський, Україна,
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка*

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

У процесі діяльності людина розкриває власну духовну культуру як культуру практичного освоєння та перетворення світу. У процесі діяльності світогляд виступає принципом дій, вчинків, поведінки, регулятором діяльності суб'єкта. Тому важливого значення набуває формування світоглядної культури молодого покоління українців, яка обумовлюватиме їхні вчинки, дії та міркування щодо суспільства та його майбутнього. Через засвоєння соціального досвіду, окремих зразків міркувань та поведінки, освоєння способів діяльності особистість долучається до культури суспільства, перетворюючи її на власні переконання, внутрішні якості, які зреалізуються в подальшому у її діяльності. Культура визначає організацію побуту людини, її повсякденну поведінку, стає нормою життєдіяльності, що обумовлює дії та вчинки людини, її внутрішній світ.

Аналіз літератури засвідчує, що інтерес до проблеми світоглядної культури особистості виник ще на початку 80-х років ХХ століття, коли стали з'являтися окремі праці (Є.Бабосов, Н.Ніколаєв та ін.), що ставили питання про необхідність дослідження сутності та формування цієї складової культури особистості. У цих працях зустрічаємо спроби дати визначення світоглядній культурі, з'ясувати її структуру та шляхи формування. Так, філософський енциклопедичний словник того часу визначає світоглядну культуру як «інтегральну ознаку змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю й способу його життя», компонентами якої виступають системно сформовані ціннісні якості, що визначають здатність людини до диференційованого осягнення різноманітних явищ навколишньої дійсності. А.Бальсіс [4, 9] дає можливість трактувати світоглядну культуру як інтегральне явище, поєднання буття людини та її особистісної проекції – культури та світогляду.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років з'явилися публікації (А.Малафеев, Л.Ніконова та ін.), у яких здійснювався аналіз світоглядної культури на рівні явища, описувалися її зовнішні прояви. У низці досліджень (В.Александров, Л.Дуков, В.Кореняко, З.Федотова та ін.) було представлено глибокий аналіз сутності, структури, факторів та шляхів формування світоглядної культури. На думку А.Азархіна, світоглядна культура виявляється як особливої якості світогляд, відповідно до якого людина здійснює культурний спосіб життя. Тому дослідник визначає внутрішнім критерієм культури особистості такий світогляд, у якому культура позиціонується як життєва цінність [2]. В.Іванов, Є.Бистрицький, М.Тарасенко та В.Козловський пов'язують формування світоглядної культури з інтелектуальним освоєнням загальнолюдських знань, розумінням та осмисленням їх для самосвідомості і самовизначення особистості, створення програми поведінки – з духовно-практичною діяльністю особистості [6, 215]. На думку Н.Соболевої структура світоглядної культури включає комплекс знань про природу, суспільство і людину, метод мислення, який поєднуючись із знаннями, формує принципи взаємодії людини зі світом та її пізнанням, світоглядні цінності, світоглядну активність особистості [10, 27]. Ці елементи формуються нерівномірно, у різні періоди життя, і на різних етапах розвитку особистості їх співвідношення змінюються. Кінцевим і цілісним результатом розвитку світогляду вважається сформованість високої світоглядної культури. В.Гребенькова [5] представила структуру світоглядної культури як складне духовно-практичне утворення духовних (світоглядних) та діяльнісних компонентів, та включає в себе: світоглядні знання, стиль мислення, світоглядні цінності та світоглядну діяльність. За рахунок формування світоглядної культури як кінцевий результат досягається світоглядна зрілість. Тобто, до початку ХХІ століття у структурі світоглядної культури науковці виокремлюють 4 основні компоненти: знання, метод чи стиль мислення, світоглядні цінності та активність особистості.

На початку ХХІ століття дослідники (В.Андрущенко, Г.Позизейко, В.Смікал, О.Шаповал та ін.) доходять думки, що світоглядна культура є найвищим здобутком особистості, її духовно-практичною основою, інтегральною, фундаментальною, цілісною, універсальною якістю особистості. О.Шаповал доводить, що світоглядна культура є вищим щаблем світогляду особистості, який регулює усю життєдіяльність людини. Дослідниця переконує, що світоглядна культура формується протягом усього життя людини, але особливо активно – на етапі її особистісного становлення [12]. На думку В.Андрущенка [3], світоглядна культура це – духовно-практична основа особистості, її внутрішній стрижень, джерело розуму, почуттів та волі, тобто мислення, переживання та діяльності як активного ставлення людини до дійсності. Г.Позизейко духовним центром у психологічній структурі світоглядної культури називає цінності, які визначають характер та зміст світорозуміння у життєдіяльності людини, підкріплює її особисті морально-етичні та естетичні, професійні, етно- та соціокультурні світоглядні орієнтації [8]. В.Смікал тлумачить світоглядну культуру як інтегральну якість особистості, що характеризує ставлення людини до світу, її світоглядний потенціал та світоглядну поінформованість. Світоглядна культура скріплює окремі шари культури особистості в єдину систему. У структурі світоглядної культури дослідниця виокремлює комплекс знань про людину та її оточення, метод мислення, світоглядні цінності та світоглядну активність особистості [9].

Наприкінці першого десятиріччя ХХІ століття дослідники (Л.Абросімова, Т.Горохівська, Н.Крамська, В.Шамсутдінова та ін.) звертають увагу на тісний зв'язок світоглядної культури особистості із загальнолюдою, світовою культурою, відзначають вплив на її формування національних особливостей, історичних подій, професійного середовища тощо. Так, Н.Крамська визначає світоглядну культуру як механізм, що визначає спрямованість діяльності особистості, вибір діяльності, аналіз її перспектив, формування середовища спілкування, самооцінку свого «Я», ставлення до оточуючих, вироблення естетичних та етичних норм та цінностей, створення системи власних ідеалів та усвідомлення свого місця у макро- та мікро- середовищі [7]. В.Шамсутдінова розуміє світоглядну культуру як систему знань, поглядів, переконань особистісно-значущих та ціннісних норм та правил, що сприяють використанню та накопиченню соціокультурної інформації, яка транслюється на всі аспекти життєдіяльності людини на основі особистісної композиції соціально-ціннісних відносин. Духовно-моральною основою світоглядної культури особистості виступають світоглядні ідеали та ціннісні уявлення, що склалися історично, моральні принципи поведінки, культурні традиції народу, що викристалізувалися у його соціально-творчій діяльності [11]. Згідно з Л.Абросімовою світоглядна культура – це багатокomпонентне інтегративне особистісне утворення, невід'ємне від загальнолюдою культури, що характеризується наявністю достатнього запасу знань, переконань, навичок і норм діяльності, поведінки в сукупності з досвідом творчої діяльності. Структура світоглядної культури особистості являє собою єдність п'яти компонентів: мотиваційно-цільового, емоційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного [1]. Т.Горохівська визначає світоглядну культуру як специфічну організацію внутрішнього світу людини, яка впливає на освоєння особистістю її природного та соціального оточення, на розвиток і реалізацію її творчих сил та здібностей. Науковець відзначає складність та поліфункціональність світоглядної культури, а також визначає її елітарність відносно інших проміжних шарів цілісного світогляду особистості.

Отже, аналіз джерельної бази з філософії, культурології, соціології, психології та педагогіки дозволив з'ясувати, що єдиного підходу до визначення поняття «світоглядна культура» не існує. Науковці розглядають світоглядну культуру як окремий вид світогляду людини, згідно якого спосіб життя людини набуває культури (А.Азархін, В.Гребенькова, Н.Соболева та ін.); як властивість внутрішнього світу особистості, що виступає інтелектуальним підґрунтям її дій та мислення, спонукає людину до вияву активності (В.Андрущенко, А.Бальсіс, В.Безрукова, Т.Горохівська, Н.Крамська, В.Смікал, В.Табачковський, О.Шаповал та ін.); як особливий вияв духовності особистості, невід'ємна складова духовної культури людства, основою якої виступають цінності особистості (Л.Абросімова, Є.Бистрицький, В.Іванов, В.Козловський, Г.Позизейко, М.Тарасенко, В.Шамсутдінова та ін.).

Аналіз зазначених точок зору дозволив нам сформувати власні уявлення про предмет дослідження. Ми вважаємо світоглядну культуру особистості насамперед складовою загальної культури людини, що наближає нашу точку зору до позиції Л.Абросімової, Є.Бистрицького та інших дослідників, які вбачають у ній особливий вияв духовності особистості. Щодо структури світоглядної культури, то ми приєднуємося до позиції В.Гребенькова, В.Смікал та Н.Соболевої щодо окремих компонентів у її структурі, адаптуючи вищезазначене визначаємо їх як *когнітивний* (світоглядні знання, стиль мислення), *мотиваційний* (світоглядні цінності) та *діяльнісний* (світоглядна активність). Подальше дослідження світоглядної культури особистості потребує вияву шляхів та способів її виховання.

Література:

1. Абросімова Л. Ф. Формирование мировоззренческой культуры студентов в вузе гуманитарного профиля : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Л.Ф.Абросімова ; Смоленский гос. ун-т. – Смоленск, 2009. – 18 с.
2. Азархин А. В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности / А. В. Азархин. – К. : Наукова думка, 1990. – 192 с.
3. Андрущенко В. П. Мировоззренческая культура современного учителя: проблемы формирования / В. П. Андрущенко // Высшее образование Украины. - 2002. - № 3. - С. 5.
4. Бальсис А. Б. Мировоззрение в жизни человека и общества : Особенности становления, формирования и развития научного материалистического мировоззрения трудящихся в зрелой социалистическом обществе / А. Б. Бальсис. – Вильнюс : Минтис, 1981. – 384 с.
5. Гребеньков В.Н. Взаимосвязь мировоззренческой и методологической культуры в духовном мире личности офицера : автореф. дис... канд. филос. наук : 09.00.11 / В. Н. Гребеньков ; Московский гос. ун-т. – Москва, 1993. – 20 с.
6. Иванов В. П. Мировоззренческая культура личности / В. П. Иванов, Е. К. Быстрицкий, Н. Ф. Тарасенко, В. П. Козловский. – К. : Наукова думка, 1986.
7. Крамская Н. В. Ролевые функции городского дизайнера в процессе формирования мировоззренческой культуры молодежи : автореф. дис... канд. соц. наук : 22.00.06 / Н. В. Крамская ; Тюменский гос. ун-т. - Тюмень, 2008. – 18 с.
8. Позизейко Г. В. Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. В. Позизейко ; Брянский гос. ун-т. – Брянск, 2002. - 220 с.
9. Смікал В. О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Смікал ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - Київ, 2002. – 198 с.
10. Соболева Н. И. Мировоззрение и жизненный выбор личности / Н. И. Соболева. – К. : Наукова думка, 1989. – 124 с.
11. Шамсутдинова В. Р. Формирование мировоззренческой культуры студента ССУЗ в процессе изучения татарского народно-музыкального творчества : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Р. Шамсутдинова ; Казанский (Приволжский) федеральный ун-т. – Казань, 2008. – 18 с.
12. Шаповал О. А. Формування світоглядної культури старшокласників у процесі засвоєння знань про людину і суспільство : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. А. Шаповал ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 20 с.

*Леся Чекотун,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

АКСІОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ КРАЇН ЄВРОПИ

Ефективна модернізація сучасного українського суспільства, проведення його у відповідність до вимог функціонування розвинених країн неможлива за відсутності теоретичного осмислення, концептуалізації втілення на практиці адекватних уявлень про цінність освіти як суспільного явища і дієвої ієрархії аксіологічних пріоритетів освітньої сфери.

Однією з провідних тенденцій освітньої стратегії сьогодні є перехід до ціннісної парадигми. На думку Г.Тарасенко, аксіологічний зміст виховання набуває першорядного значення, адже мало прагнути наблизити ціннісну сферу виховання до потреб та інтересів окремої людини (це буде сприяти експансії утилітарно-прагматичних цінностей) [12, 97].

Навчальні заклади вважаються тими інституціями соціальної трансляції ціннісних орієнтирів, що передають вихованцям ставлення до національної і світової культури, залучаючи їх до базових цінностей. Це актуалізує проблему ціннісної орієнтації вищої педагогічної освіти, посилення уваги до особистості майбутнього фахівця, його аксіосфери, світоглядної позиції, ціннісно-цільових настанов, що зумовлює необхідність нових підходів до професійної підготовки педагога [1,15].

Ціннісне ставлення вчителя до учнів та педагогічного процесу можливе при умовах впровадження аксіологічного підходу у освітній процес загальноосвітніх шкіл. Формування аксіологічного потенціалу вчителя відбувається в процесі їх професійної підготовки. Як зазначає Н.Гущина, аксіологічний підхід традиційно вважається однією з методологічних основ гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки він спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі [5, 28].

У контексті дослідження аксіологічний підхід трактується як своєрідна філософсько-педагогічна стратегія, яка ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості та визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти й оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства [2, 33]. Аксіологічний підхід традиційно вважається методологічною основою гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки він спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій вчителя у процесі її здійснення [5, 31]. Причому її ціннісне наповнення відбувається як через змістові, так і через процесуальні характеристики викладання різних навчальних дисциплін.

С.Хазова вважає, що аксіологічний підхід у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу необхідний, насамперед, для формування системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів. Вона зазначає, що процес формування професійно-значущих орієнтацій базується на знанні та розумінні значення й сенсу системи цінностей. Знання про професійно-педагогічні цінності містяться в загально-професійних і спеціальних навчальних дисциплінах. Важливість аксіологічного підходу в освітньому процесі пов'язана, перш за все, із тим, що саме в процесі навчання студенти отримують знання про систему цінностей. При цьому відбувається, по-перше, вибір мети виховання – формування системи цінностей у студентів; по-друге – орієнтування студентів на гуманістичні цінності у своїй майбутній педагогічній діяльності: ціннісне ставлення до учнів, вибір основних цілей і змісту навчання, вибір стратегії поведінки [11].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування цінностей у майбутніх фахівців [1,5].

Закономірно, що це відповідальне завдання покладається державою насамперед на вчителя: головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогів, підвищенні їхньої загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу до рівня, що відповідає їх ролі в суспільстві. Це особливо важливо, коли йдеться мова про професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкових класів, оскільки функції педагогічної діяльності вчителя початкових класів відображають як загальне призначення вчителя, так і те особливе соціальне замовлення, яке обумовлене специфікою існуючої початкової школи та вимогами до неї.

Аксіологічна (ціннісна) культура виховання зобов'язує вихователя відмовитись від безособистісної, безоцінної позиції щодо навколишнього світу та подій, які відбуваються у ньому. Виховання має транслювати етично виправдані підходи до навколишнього, які накопичені у національному та загальнолюдському досвіді. Надання вихованню яскраво вираженого ціннісного характеру сприяє формуванню у вихованців правильного світовідношення, яке можливе лише на основі гуманістичних цінностей Істини, Добра, Краси [10, 97].

Сучасні завдання освітньої системи реалізуються при аксіологічному підході учителя до учнів та навчального процесу. Як відомо, ціннісний підхід ґрунтується на гуманістичній спрямованості педагога. Гуманістична спрямованість виявляється у такому ставленні особистості до суспільства, інших людей, самої себе, в основі якого лежать загальнолюдські ідеали, що стали основою моральної самосвідомості. Гуманістична спрямованість визначає і стимулює всі види і форми взаємин, зміст діяльності педагога, забезпечуючи його здатність (готовність) до реалізації демократичних стосунків з учнями.

Процес формування гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя можна розглядати як сукупність педагогічних дій з актуалізації у студентів потреби в розвитку цієї якості, включенню їх в активну пізнавальну діяльність з оволодіння знаннями про сутність педагогічної гуманності, її значущість і формуванню на цій основі гуманних почуттів, поглядів, переконань; практичному формуванню умінь, навичок і звичок гуманної поведінки; зміцненню вольових зусиль, пов'язаних з дотриманням відповідних норм поведінки;

Отже, гуманістична спрямованість – це таке особистісне утворення, яке: а) є інтеграцією знань і уявлень людини про добро, істину, справедливість, необумовлену цінність інших людей, моральні норми суспільства і соціуму; б) детермінує її емоційно-ціннісну сферу мотивами альтруїзму, співпереживання та співчуття (емпатії), соціальну відповідальність за власні дії; в) стійко визначає її поведінку і вчинки в ситуаціях морального вибору шляхом їх співставлення з найвищими загальнолюдськими цінностями і ідеалами; г) є сукупністю інваріантних збудників і способів діяльності, відповідних цим цінностям і ідеалам, що діють незалежно від умов і ситуацій, в яких людина знаходиться.

Для формування аксіологічного потенціалу вчителя потрібне вивчення освітніх систем провідних країн Європи.

Актуальність дослідження педагогічного досвіду європейських країн продиктована відсутністю чіткої національної стратегії, низьким обсягом експорту освітніх послуг, незадовільних темпів розвитку міжнародних освітніх програм, і, відповідно інтеграції вітчизняної освіти до загальноєвропейського та світового освітнього простору [6].

Таким чином, відповідно до актуальності проблеми метою дослідження є аналіз аксіологічної спрямованості освітніх систем країн Європи – Великобританії, Франції, Німеччини, Фінляндії.

Аналізуючи зарубіжний педагогічний досвід, розглянемо взаємозв'язок між педагогічними цінностями процесу професійної підготовки вчителів, тому що вимоги до професійної діяльності вчителя обумовлюють вимоги до організації професійної підготовки вчителів.

В останні десятиліття Британську систему освіти різнисть гуманістичний аспект, спрямований на оптимізацію процесу навчання, всебічний розвиток особистості учня, дотримання прав учня, виховання расової і національної толерантності, необхідної для адаптації в мультикультурному британському суспільстві [8, 57].

Гуманістичну спрямованість у школах виявляє:

- ✓ впровадження навчання в мультинаціональних класах;
- ✓ расове, соціальне і національне рівноправ'я в освіті;
- ✓ демократизація взаємин між вчителями й учнями;
- ✓ приділення уваги освіті.

Протягом останніх років у Великобританії створюються принципово нові підходи до гуманізації педагогічної діяльності й формування найбільш значущих для такої діяльності, професійно-особистісних якостей педагога [8, 64].

Однією з головних вимог до сучасного британського вчителя є його ціннісні орієнтації та високий рівень професіоналізму. Професіоналізм стає соціально значущою, обов'язковою якістю вчителя, здатного до аналізу своєї практичної діяльності.

Л.Кузнецова, яка аналізувала педагогічну систему Великобританії встановила, що зміст професійної освіти спрямовано на формування таких якостей особистості майбутнього вчителя: гуманістична позиція; особистісні якості, що відповідають принципам гуманізму; педагогічне мислення; володіння педагогічними технологіями; досвід творчої педагогічної

діяльності; культура професійної поведінки; здатність до саморозвитку й саморегуляції особистості та діяльності педагога [8, 76].

Тепер звернемось до аналізу теоретичних основ організацій навчального процесу у Німеччині.

Педагогічна система Німеччини розвивається на основі єдиних для Європи духовних, гуманістичних і культурних цінностей. Крім того, ця країна має власні, типові лише для німецької освіти, традиції, що впливають на стратегію розвитку європейської освіти та її інтеграції в єдиний європейський освітній простір [9, 23].

Особливу увагу в Німеччині приділяють феноменологічному аспекту організації освітнього процесу у зв'язку з переходом більшості країн Європи на нову гуманістичну парадигму освіти. Будучи ядром феноменологічної парадигми, гуманістична освіта значну увагу приділяє інтелектуальному розвитку особистості учня, підготовці учнів до адаптації у світі праці та формуванню в них громадянської самосвідомості. У початковій школі на заняттях учнів знайомлять з основними навчальними предметами, здійснюють орієнтацію змісту та форм навчання на індивідуальні здібності й можливості кожного учня. Виходячи з цього, можна виділити головні складові змісту початкової освіти:

1. Загальнолюдські цінності та культура своєї країни.
2. Охорона навколишнього середовища, збереження миру, права людини.
3. Серйозні зміни в техніці читання.
4. Розвиток внутрішньої диференціації
5. Врахування емоційної і соціальної стабільності дитини.
6. Забезпечення всебічного розвитку особистості.

Щодо професійної підготовки вчителів належну увагу приділено розвитку індивідуально-психологічних якостей: креативності, рефлексивності, інноваційності, толерантності [10].

У процесі професійної підготовки вчителів надається тим методам і технологіям, які сприяють формуванню творчої особистості вчителя, дозволяють студентам активно брати участь у процесі вивчення навчального матеріалу, практично орієнтованому і гуманістично спрямованому [9, 45].

Освіта у Франції заснована на стратегії інтернаціоналізації. Цю стратегію побудовано у Франції на засадах державних гарантій щодо рівних можливостей і відкритого доступу до всіх освітніх рівнів, неперервності, гуманізації та культури відповідності, які відображають національні пріоритети, забезпечують збереження національно-культурної самобутності і при цьому відповідають найвищим світовим освітнім стандартам.

Стандарт для учнів усіх соціальних верств відіграє роль чинника соціальної рівноваги, дозволяє виділяти найбільш здібних учнів і сприяти їх подальшій освіті незалежно від соціального стану.

Дослідження педагогічної системи Франції свідчать, що “ціннісними орієнтирами вищої професійної освіти є професіоналізм і професійна компетентність”. Учитель-професіонал повинен володіти різноманітними і системними знаннями бути професійно компетентним і володіти такими якостями, як: духовна й етична зрілість; гуманістичний світогляд; рефлексія; мобільність; працьовитість; відповідальність; творчий підхід до професії; толерантність; прагнення до дослідницької діяльності та самоудосконалення [4, 121].

Отже, професійна підготовка вчителів у Франції здійснюється на якісно новому рівні, коли в технології навчання передбачено особистісно-орієнтований підхід, який базується на діагностиці розвитку індивідуальних особливостей особистості майбутнього педагога. Ефективними формами вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів для загальноосвітніх навчальних закладів Франції є особистісно-орієнтовані форми взаємодії викладачів інституту і стажистів: міжпредметні педагогічні команди, групи професійної підготовки, педагогічні майстерні, робота за індивідуальними педагогічними проектами [9, 43].

Вважаємо за доцільне описати досвід організації навчання у Фінляндії, де освіта визнана однією з найкращих у світі.

Як підкреслює Д.Володін, фінський досвід шкільних реформ визнаний світовою педагогічною спільнотою ціннісним ресурсом модернізації освіти, що зумовлено цілою низкою чинників, найважливішими з яких є провідна роль гуманістичною парадигми виховання, особистісна спрямованість шкільної освіти, концепція демократичної школи, відкритість школи світовому освітньому процесу.

Традиційна гуманітарна спрямованість фінської педагогіки знаходить своє втілення в ідеях вільного виховання, у концепції індивідуалізації навчання, повній інтеграції дітей зі спеціальними потребами до загальної шкільної системи, а також у виховній роботі з батьками [3, 12].

Особливістю фінської освітньої системи є ціннісне ставлення до кожної дитини. Директор департаменту освіти Фінляндії Юка Сарьяла зауважує: “ми не можемо дозволити собі жодного безнадійного випадку”. Цей вислів стосується проблеми поганої успішності учня або нездобуття учнем освіти. “Втрата кожної дитини, її внутрішній, а часто і зовнішній, відхід від освіти обертається цілою низкою важких соціальних проблем, про які ми всі добре знаємо. Кожна дитина, втрачена для освіти, у результаті коштує державі більше, ніж інвестиції в превентивні заходи” [3, 56].

Таким чином, проаналізувавши аксіологічну спрямованість педагогічних систем країн Європи ми зробили наступні висновки. Педагогічна система кожної країни має свої особливості, але є деякі спільні ознаки: ставлення до освіти та до учня як до цінності; залучення учнів до національних цінностей країни; гуманістична спрямованість навчального процесу; високий рівень професійної компетентності вчителя; методологічна підготовленість вчителя, його толерантне ставлення до учнів; творчий підхід учителя до професійної діяльності; особистісний підхід до учнів; підготовка учнів до майбутньої професійної діяльності. Оскільки у всіх країнах спільним показником є гуманістична спрямованість, вважаємо за доцільне дослідити гуманістичну спрямованість майбутніх вчителів початкових класів на прикладі Вінницького державного педагогічного університету.

Ми поділяємо думку А.Кудусової, щодо запропонованої нею моделі гуманістичної спрямованості, яка містить когнітивний (знання про сутність гуманізму, його роль, форми і особливості прояву в педагогічній діяльності), мотиваційний (особисте прийняття ідей гуманізму, мотивація на засвоєння гуманістичних способів реалізації педагогічної діяльності) і діяльнісний (оволодіння прийомами, засобами, технологіями реалізації гуманістичної взаємодії з учнями) компоненти. Відповідно до цього, обрано сукупність методик, що дають можливість різнопланово охарактеризувати прояви гуманістичної спрямованості і в діяльнісній, і в особистісній проекціях:

а) діагностика знаннєвого компоненту гуманістичної спрямованості шляхом виявлення характеру загальних уявлень студентів про сутність гуманізму і його проявів у педагогічній діяльності (методика міні-творів з наступним контент-аналізом);

б) діагностика мотиваційного (емоційно-ціннісного) компоненту: представленість орієнтації на взаємодію у загальній структурі спрямованості (методика В.Смекайла та М.Кучери), представленість гуманістичних якостей у структурі професійного ідеалу, в тому числі співвідношення стратегій домінування-підпорядкування і співробітництва-агресії (тест Т.Лірі), рівень емпатійності (тест А.Мехрабіана);

в) діагностика поведінкового компонента гуманістичної спрямованості: вибір гуманістичних варіантів вирішення педагогічних задач (методика теоретичного моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій), виявлення індивідуальних стратегій реагування в ситуації конфлікту (тест К.Томаса);

г) діагностика питомої ваги гуманістичної спрямованості серед інших життєво значущих орієнтацій (методика В.Семиченко) [9, 104].

За результатами констатуючого експерименту нами виявлено такі тенденції:

1. Аналіз міні-творів стосовно сутності гуманізму довів, що в цьому плані багато учасників дослідження відчували суттєві труднощі (взагалі не виконали завдання, чи відповіли лише на окремі питання). Виявлені відмінності в середині досліджуваного

контингенту (студенти, що засвоюють професії соціономічного типу). Доведено, що у майбутніх учителів початкових класів після третього курсу навчання підвищується інформованість стосовно сутності гуманізму і його реалізації у навчально-виховному процесі школи. Але майбутні вчителі, в цілому вірно розуміючи суть гуманізму, не завжди бачать багатогранність цього загальнолюдського принципу, специфіку його прояву у педагогічній діяльності, часто ототожнюючи його з “добрим ставленням” до світу взагалі.

2. Співвідношення типів орієнтацій на взаємодію, задачу і себе довело помітне переважання егоцентричної орієнтації. У третини студентів виявлені низькі показники за параметром орієнтації на взаємодію, що свідчить про низьку цінність для них спілкування як компонента педагогічної діяльності. 62,5% майбутніх учителів початкових класів на третьому курсі і 37,5% – на четвертому – мають неоптимальну структуру спрямованості.

3. У змісті професійного ідеалу водночас спостерігаються тенденції домінування і співробітництва, у 23,2% студентів їх співвідношення є несприятливими для педагогічної діяльності (суттєво переважає тенденція домінування). У студентів четвертого курсу – майбутніх учителів початкових класів – орієнтація на домінування порівняно з третім курсом зростає вдвічі.

4. За загальними результатами дослідження виявлено, що у четвертій частини студентів, професійна діяльність яких буде безпосередньо пов’язана зі спілкуванням з людьми, недостатньо сформована така важлива професійна якість, як здатність до емпатії. Найбільша кількість таких студентів виявлена саме в групі майбутніх учителів початкових класів, до того ж на старших курсах цей показник ще більше знижується.

5. У значній частини студентів формується неоптимальна стратегія поведінки в ситуації конфлікту (відхід від вирішення проблеми, що проявляється у вигляді пристосування або компромісу).

6. Показники представленості гуманістичної складової у структурі спрямованості студентів доводять, що вона помітно поступається прагматичному і егоцентричному компонентам. Простежується також тенденція помітного зниження гуманістичної спрямованості у майбутніх учителів початкових класів на четвертому курсі порівняно з третім.

7. Виявлені особливості розв’язання педагогічних ситуацій на теоретичних моделях: у типових для школи, але особистісно нейтральних ситуаціях студенти скоріше схильні приймати гуманістично зорієнтоване рішення. У емоційно ускладнених ситуаціях, що зачіпають їх особистий або професійний авторитет, вони більш схильні звертатись до формальних або пом’якшуючих (але неусуваючих конфлікт) рішень. У групі вчителів, які водночас працюють і отримують вищу освіту, спостерігається наявність розходження: саме вони надають у міні-творах найчіткіші розгорнуті визначення сутності гуманізму і водночас обирають формальні варіанти розв’язання педагогічних ситуацій. Вочевидь, тут впливає досвід безпосередньої практичної роботи, який свідчить про складність інструментовки гуманістичних стосунків у реальній шкільній практиці.

В цілому результати констатуючого експерименту довели, що неконтрольований викладачами вищої школи особистісний розвиток майбутніх учителів не завжди веде до формування й закріплення тих внутрішніх механізмів, які забезпечують реалізацію гуманістичної сутності педагогічної діяльності.

Отже, виявлено, що традиційна система професійної підготовки у педагогічному вузі не сприяє достатньою мірою формуванню у майбутніх учителів початкових класів гуманістичної спрямованості і тих професійно значущих якостей, що забезпечують її реалізацію:

а) значна частина студентів не розуміють достатньо повно принципів гуманізму, не відчують потреби у розвитку і вдосконаленні якостей, що забезпечують реалізацію цих принципів у майбутній професійній діяльності;

б) в ряді випадків спостерігається зниження вихідних рівнів гуманістичної спрямованості і індивідуальних якостей, що її визначають, у студентів старших курсів. Ці зміни зафіксовані стосовно як окремих компонентів спрямованості (знаннєвого, мотиваційного, діяльнісного), так і представленості гуманістичної складової в загальній структурі спрямованості;

в) водночас у системі індивідуальних якостей виявлені тенденції, які свідчать, що

завдяки організованому педагогічному впливу формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів стає ефективнішим і результативнішим;

г) отримані дані підтверджують необхідність організації цілеспрямованої роботи з майбутніми вчителями початкових класів з формування гуманістичної спрямованості. Актуальними напрямками такої роботи є: розкриття сутності гуманізму і гуманістичних стосунків, подолання наївно-спрощеного професійного ідеалу, розширення стратегій розв'язання конфліктних ситуацій, засвоєння технологій реалізації гуманістичних відносин у навчально-виховному процесі, прийняття програм професійного самовиховання.

Таким чином, актуалізація уваги на аксіологічних проблемах освіти зумовлена, на нашу думку, розумінням того, що позитивні зміни в соціумі опосередковано залежать від аналогічних змін у системі професійної освіти, де головним критерієм є фахова підготовка педагога з позицій усвідомлення реалій сучасного світу, гуманістичної спрямованості, пріоритетів загальнолюдських цінностей. Ми вважаємо за доцільне, вивчати кращі зразки педагогічних систем країн Європи для перебудови вітчизняної ланки освіти.

Література:

1. Асташова Н. А. Аксіологическое образование современного учителя: методология, концепция, модели и технология развития : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Надежда Александровна Асташова; Брянск, 2001. – 498 с.
2. Веди́на А. Н. Реализация принципа гуманизма в учебном процессе общеобразовательных школ Великобритании: на примере гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анна Николаевна Веди́на ; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2005. – 227 с.
3. Володин Д. А. Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дмитрий Алексеевич Володин ; Тульский гос. пед. ун-т имени Л.Н. Толсто́ва. – Тула, 2011. – 181 с.
4. Гордиенко Н.Е. Подготовка учителя-профессионала в высшей педагогической школе Франции в конце XX – начале XXI века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Евгеньевна Гордиенко ; Московский гос. областной социально-гуманитарный институт. – Коломна, 2010. – 248 с.
5. Гущина Н. А. Аксіологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гущина Наталья Александровна ; Калужский гос. пед. ун-т имени К.Э. Циолковского. – Калуга, 2004. – 188 с.
6. Демінська Л. О. Аксіологічна спрямованість педагогічної системи країн Євросоюзу / Л. О. Демінська // Науковий вісник Донбасу. – 2012. - № 4. – С. 35-42.
7. Иванова М. И. Развитие научно-образовательной системы Германии в едином европейском образовательном пространстве : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Ивановна Иванова ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов-н/Д., 200. – 239 с.
8. Кудусова А. Ш. Гуманистическая направленность профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов // Проблемы сучасної педагогічної освіти : Зб. статей. – Ялта : РВ КГУ, 2005. – С. 101-109.
9. Кудусова А. Ш. Формирование гуманистической направленности будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – Серія 16. – К. : НПУ, 2005. – Вип. 3. – С.102–105
10. Кузнецова Л. В. Педагогические основы подготовки преподавателя вуза в современной системе высшего образования Великобритании, Шотландии и России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лилия Васильевна Кузнецова ; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов на Дону, 2000. – 136 с.
11. Сисоєва С. О. Освітні системи країн європейського союзу: загальна характеристика : навч. посіб. / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
12. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2010. – Вип. 23. – С. 96-101.
13. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : моногр. / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка ; Х. : Вид-во «Каравела», 2006. – 300 с.
14. Хазова С. А. Психолого-педагогические условия организации аксиологического похода в подготовке будущих педагогов. – Режим доступа : <http://www.fan.narod.ru/2008-1.html>

*Тетяна Білик,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ГУМАННО-ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА І УЧНЯ В КОНТЕКСТІ АКСІОСФЕРИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованого життя на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ.

Виховання учнів у сучасній школі здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства і держави.

Сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, праці, природи, мистецтва, самої себе. Виховання здійснюють для ідентифікації вихованця із загально визнаними цінностями і якостями та самореалізації його сутнісних сил. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власне ставлення.

Одним із принципів реалізації Державної національної програми „Освіта” (Україна – ХХІ століття) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб [3, 3].

В межах особистісно-орієнтованої парадигми освіти, на думку А.Сиротенка та Л.Гладишевської, можна досягти естетичної взаємодії в системі „учитель-учень” [85, 13]. „Тому сьогодні, – зазначають дослідники, – треба розглядати учня не лише як носія культурного зразка, але і як носія індивідуального, особистісного досвіду з власними почуттями, намаганнями, планами, емоційно-ціннісними стосунками” [85, 14].

Російські дослідники також підкреслюють, що в умовах особистісно-орієнтованої парадигми освіти професійним завданням майбутнього вчителя початкових класів є передавання й трансляція культурного досвіду молодшим школярам, забезпечення естетичного саморозвитку та розвитку творчого потенціалу дитини, створення власних програм навчально-виховної діяльності, в якій сфера естетичного була б основоположною [7, 83].

Одним із напрямів модернізації освіти шляхом формування взаємопов’язаних професійно-культурних і загальнокультурних її складників є *культурологічний тип парадигми*. Так, В.Руденко виокремлює такі положення в контексті зазначеного підходу: визнання культури визначальним фактором розвитку професійно-особистісних якостей; бачення освіти як феномена культури; єдність аксіології та культурної антропології для забезпечення комплексного наукового підходу; звернення освіти до людини за допомогою культури та ін. [10, 44]. „Культура, – зазначає О.Рудницька, – завжди залишається скарбницею досвіду, яку люди постійно збагачують. Кожний індивід живе і діє в умовах культури, а культура наповнює собою індивіда [7, 110-111].

Отже, відповідно до означеної парадигми освіти першоосовою її змісту визнається досвід культури. Так, науковці виокремлюють чотири компоненти культурного досвіду, технологією формування яких повинен оволодіти і вчитель початкових класів: знання про різні галузі дійсності; досвід виконання відомих способів діяльності; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності [13, 11-14]. Ученими виокремлюється

культурологічний підхід до формування соціального потенціалу вчителя. Так, Г.Тарасенко підкреслює важливість культуротворчої функції до взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, що сприяє глибокому морально-психологічному засвоєнню соціального досвіду взаємодії зі світом. Процес виховання таким чином забезпечує міжпоколінну трансмісію культури і перетворює освіту на її невід'ємну частину [12, 96].

Кожна виховна система базується на цінностях, які визначають напрям виховного процесу: на інтереси суспільства, держави чи на особистість (індивідуально-особистісний розвиток); на взаємини між учасниками процесу (авторитарні чи гуманістичні); на зміст виховного процесу (знаннєвий чи розвивальний).

У гуманістичній школі вихованець є суб'єктом життя, вільною, духовною особистістю, що має потребу в саморозвитку. Тому виховання зорієнтоване на розвиток внутрішнього світу учня, на міжособове спілкування, діалог, на допомогу в особистісному зрості.

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.

Саме учителі початкових класів повинні користуватись ідеями гуманно-особистісного підходу до навчання і виховання учнів. У центрі повинні стояти інтереси школяра, тому технологія підготовки і проведення уроку має відмінності від традиційної: головними дійовими особами на ньому мають бути окремі діти, групи і клас у цілому. Учитель же повинен виконати роль невидимого диригента, який вчасно вміє почути, помітити, допомогти, підтримати кожного, залучити до праці. Безумовно, це потребує від учителя великої підготовчої роботи до уроку, напруженої праці під час його проведення, глибокого розуміння особливостей розвитку кожної дитини. Адже необхідно підготувати зміст навчального матеріалу, визначити види діяльності учнів, підготувати завдання на вибір, організувати різні форми роботи на уроці, врахувати обсяг навчального матеріалу, рівень складності завдань. Водночас орієнтуватись не тільки на зміст уроку, тобто не тільки на те, що потрібно засвоїти дітям, а й на те, як зробити це з найбільшою користю для розвитку як сильних, так і слабких учнів, як зберегти їхнє емоційне благополуччя, оптимізм, віру в свої сили, дати поштовх до саморозвитку.

В історії 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 між вихованцями і механізм їх впровадження в педагогічну практику. В фундамент гуманно-особистісного підходу поклали свої здобутки М.Квінтиліан, Я.Коменський, Й.Песталоцці, Г.Сковорода, К.Ушинський, Л.Толстой, А.Макаренко, Я.Корчак, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі.

Яскравим представником гуманістичної педагогіки є Януш Корчак. „Почути! Зрозуміти! Встановити діалог”, – кредо життєвої філософії і основна теза педагогіки Я.Корчака [5, 156]. Вивчаючи педагогічну спадщину Я.Корчака, слід підкреслити, що педагогіку він вважав наукою не про дитину, а про людину, тим самим виділяв її загальнолюдську і гуманістичну спрямованість. Всупереч уявленню, що дитина – лише майбутній чоловік, а дитинство – підготовчий етап дорослого життя, він стверджував ідею повноцінності дитини як людини, самоцінності дитинства як справжнього, а не попереднього етапу дорослого життя. Визнання рівноцінності дитини і дорослого означає визнання права дитини бути тим, ким він є, – право на індивідуальність, право на повагу людської гідності. Я.Корчак застерігав від „однополярного” виховання, нагадуючи, що слід присвятити дитини не тільки в добрі ідеали, а й прищепити опірність злу і конформізму.

Проявляти до дітей найглибшу повагу, піклуватися про зростаючої особистості, поважати радості і горе, сльози і невдачі дитини, поважати його таємниці і надії.

У передмові до своєї книги „Серце віддаю дітям” В.Сухомлинський пише про те, як знайомство з творами Януша Корчака „Коли я знову стану маленьким” і „Як любити дитину”

розкрило перед ним світ людини, котра всю себе до останку віддала дітям: „Життя Януша Корчака, його подвиг вражаючої моральної сили й чистоти послужили мені натхненням. Я зрозумів: щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддавати їм своє серце”.

У нашій країні ідеал гуманістичного виховання блискуче реалізував у 50-60 роках ХХ століття В.Сухомлинський. Уся освітня система керованої ним Павлицької школи була орієнтована на творення щастя кожного вихованця, доброго ставлення до дітей, створення умов для індивідуально-творчого розвитку кожної особистості. Молодший шкільний вік – це вік формування почуттів і моральної поведінки. „Утвердити в кожній дитині доброту, сердечність, чуйність до всього живого й красивого, – писав В.Сухомлинський, – елементарна азбучна істина шкільного виховання, з цієї істини починається школа. Справжнє виховання полягає у тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як невід’ємна частина власного єства, власної думки, почуттів, намірів” [11, 192]. У педагогічній спадщині В.Сухомлинського щодо взаємодії вчителя і учнів у гуманно-особистісному підході у формуванні особистості молодшого школяра. Ідеї гуманно-особистісного підходу до виховання пронизують усю творчість В.Сухомлинського. Він настійно підкреслював: нема й не може бути виховання без людської любові й поваги до вихованців. Творення добра, для людей має стати звичайною нормою поведінки, адже всі моральні принципи передбачають людське, співчутливе, дбайливе ставлення людини до людини. Ідеї педагога-гуманіста В.Сухомлинського – це золотий фонд національної школи та педагогічної думки.

Вагомий внесок в теорію і практику нової системи виховання та освіти, заснованої на гуманно-особистісному підході, зробив Ш.Амонашвілі. Суть гуманно-особистісного підходу до дитини Ш.Амонашвілі вбачає в тому, що вчитель, виступаючи творцем педагогічного процесу, засновує його на поруках природних особливостей дитини, спрямовує її на повний розвиток сил і здібностей, які виявляються в багатогранній діяльності дитини, націлює її на прояви і ствердження особистості дитини, насичує її найвищими зразками прекрасного в людських взаєминах, у науковому пізнанні, у житті. Педагог наполягає: „Кожна дитина з’явилася на цей світ не випадково: вона народжується тому, що має народитися, вона прийшла начебто на поклик людей. У неї своя життєва місія, якої ми не знаємо, можливо, велика, і для того вона наділена величезною енергією духу. І наш обов’язок – допомогти їй виконати цю місію” [1, 113]. На думку педагога-гуманіста, треба постійно виявляти віру в можливість і перспективи кожного школяра. Педагог має справді вірити в можливість кожної дитини і будь-які відхилення в її розвитку розглядати в першу чергу як результат недиференційованого методичного підходу до неї. Сприйняття природних невдач школяра як його нездібності і засуджуваче реагування на них, навіть із глибоким співчуттям, але без орієнтування на їхнє обов’язкове подолання в майбутньому є негуманним щодо особистості дитини.

Відображення педагогіки гуманізму, гуманістичної психології ми можемо знайти в педагогічних системах Ш.Амонашвілі, І.Беха, С.Кона, О.Кононко, А.Петровського, В.Сухомлинського та ін., у гуманістичній психології (Р.Бернс, А.Маслоу, Р.Мей, Дж.Олпорт, К.Роджерс, Є.Фром та ін.).

У гуманістичній теорії А.Маслоу особливу цінність має концепція мотивації особистості, яка представлена через ієрархію потреб. На вищому щаблі цієї ієрархії – любов, самоповага і самоактуалізація. Гуманістична природа теорії А.Маслоу особливо яскраво проявляється саме в концепції самоактуалізації, як прагненні до найвищої реалізації свого потенціалу. В якості основних своїх принципів дана теорія висуває трактування особистості як єдиного цілого, сприймання людини як істоти позитивної у своїй основі [6, 240]. Ці положення теорії особистості послужили могутнім джерелом гуманістичного виховання в усьому світі.

Ідея цінності та унікальності людської особистості є центральною і для теорії К.Роджерса, який вважав, що набутий людиною в процесі життя досвід є індивідуальним та унікальним і назвав його „феноменальним полем”. Говорячи про структуру „Я”, К.Роджерс особливе значення надавав самооцінці, в якій вбачав сутність особистості, її самість. При цьому він говорив не лише про вплив досвіду на самооцінку, але й підкреслював необхідність „відкритості” досвіду.

З метою визначення гуманно-особистісного підходу до взаємодії педагога і учня експериментальне дослідження проводилось з учнями 3-х класів Агрономіченської загальноосвітньої школи I – III ступенів Вінницької області та середньої загальноосвітньої школи-колежу № 29 м.Вінниці (загальна кількість – 52 учня) та 9 учителями початкових класів. Для дослідження стану реалізації гуманно-особистісного підходу до виховання учня у практиці роботи школи I-го ступеня виокремлено наступні критерії та показники (табл.1):

Табл.1.

Критерії та показники рівнів реалізації вчителем гуманно-особистісного підходу до виховання учня

Критерії	Показники
Особистісно-орієнтований	<ul style="list-style-type: none"> • рівень врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у навчально-виховному процесі; • рівень емоційного комфорту учнів
Етико-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> • уміння коментувати відповіді молодших школярів; • володіння різними прийомами вирішення проблемних ситуацій;
Соціокультурний	<ul style="list-style-type: none"> • уміння створювати простір для особистісного становлення кожної дитини в умовах колективу; • спрямованість на організацію творчої взаємодії з учнями.

Для діагностики першого критерію було використано педагогічне спостереження, анкетування вчителів початкових класів, учнів та виконання письмових та графічних завдань (малюнок „Вчитель моєї мрії”).

Так, на питання анкети „у чому складність роботи вчителя початкових класів”, 33% опитаних відповіли, що в особливостях сучасних дітей. Педагогічне спостереження виявило, що не всі вчителі початкової школи використовують у своїй роботі індивідуальний підхід. Вони характеризували це тим, що „ у них недостатньо багато часу”, „велика кількість дітей у класі”, „великий об’єм матеріалу, який потрібно встигнути опрацювати та пояснити дітям” тощо.

Аналіз творів та малюнків (рис. 1) на тему „Вчителька моєї мрії” виявили, що майже 72% дітей емоційно тепло і доброзичливо описали (намалювали) свого вчителя початкових класів.



Рис.1. Творча робота на тему «Вчителька моєї мрії» (Тетяна П., 9 років)

Зокрема, в оцінних судженнях дітей звучала думка про те, що їхній учитель „добрий”, „розумний”, „веселий”, „гарно ставиться до них”, „навчає їх бути людиною”, „не кричить, а пояснює спокійно, як потрібно себе вести”, „гарно спілкується” з ними. В оцінці Вадима О. (8 років) було зазначено, що „вчитель водить їх у театри, музеї та зоопарк”, їм це дуже подобається. Молодші школярі вважають учителя „другом та радником”, який допомагає своїм вихованцям знайти спільну мову зі своїми однокласниками, стати дружнім колективом, підтримувати один одного, ніколи не залишати друга тоді, коли потрібна допомога. Також учні вважають, що „свій розум учитель передає учням, а вони повинні приймати його” (Сашко П., 9 років). Проте не всі опитані учні позитивно оцінили свого вчителя. Майже (28%) опитаних дітей дали негативну оцінку діям учителя, наголошуючи, як правило, на негативних особистісних рисах педагога,

виявили бажання, щоб вчитель їхньої мрії був лагідним, не кричав на дітей, допомагав у всьому (наприклад: „зла вчителька”, „лише кричить на нас”, „ставить багато поганих оцінок”.

Етика поведінки вчителя початкових класів виявляється у різних сферах взаємодії з учнями і є визначальною для гармонійного соціально-психологічного розвитку молодших школярів. Своім змістом педагогічна етика здійснює комплексний вплив на соціальну адаптацію, формування ціннісно-мотиваційної сфери, самооцінку, психічний стан, емоційну стабільність молодшого школяра. Вона спрямована на поглиблення і розвиток механізмів, що організують і регулюють моральні основи життя дітей молодшого шкільного віку, їх життєдіяльність. Системність, багатofункціональність впливу педагогічної етики вчителя на розвиток учнів початкових класів потребує від педагога відповідних змін на змістовому, особистісному й операціонально-процесуальному рівнях його професійно-педагогічної діяльності, що може відбуватися різними шляхами: у закладах післядипломної освіти, у процесі самовдосконалення, самоосвіти, педагогічного аналізу і рефлексії тощо.

Отже, для діагностики другого критерію було використано педагогічне спостереження, анкетування вчителів початкових класів. Так, результати спостережень виявили, що на формування етичної позиції вчителя початкових класів впливають педагогічні стереотипи, які склалися у свідомості педагога, їх закріплення в практичній діяльності ускладнює процес гуманізації сучасної школи, гальмує формування професійної етики, сприяє розвитку егоцентризму вчителя.

Так, серед стереотипів (63,5% опитаних) було визначено наступні: „хороший учень той, який виконує всі вимоги педагога”, „поганий – той, хто порушує дисципліну, неохайний тощо”. Етичною парадигмою у цьому плані може бути теза: „зі слухняним – зручно, а з проблемним – цікаво”. Так, на запитання анкети „які якості учнів вашого класу вас найбільше засмучують”, (36,5% опитаних) відповіли, що це непосидучість, висока самооцінка, байдужість. Отже, подолання педагогічних стереотипів і трансформація їх у етичні установки впливає на формування професійної етики вчителя на теоретичному і практичному рівнях.

Анкетування вчителів початкових класів виявило спрямованість вчителів на вирішення педагогічних ситуацій, проте неволодіння різними прийомами їх розв'язання. Більша частина опитаних (44%) назвали такі прийоми: створення ситуацій успіху, довіра, прохання, заохочення, прояв засмучення, переконання. Проте такі прийоми як обхідний рух, організація успіху в навчанні, моральна підтримка, пробудження гуманних почуттів, фланговий обхід, розвінчання, відмова від фіксування окремих вчинків, опосередкування не були названі. Так, на питання анкети „яку конкретну допомогу в організації роботи з класом ви хотіли б отримати”, 56% вчителів відповіли „у виборі форм, методів і прийомів виховного впливу на колектив”.

Творчий пошук завжди зобов'язує людину відмовитися від загальних схем і шаблонів, зосередивши свою увагу на особистості дитини, авансом сприймаючи її як творчо обдаровану. Такий підхід до особистості дитини має бути провідним у роботі вчителів. Для діагностики третього критерію було використано вирішення педагогічних ситуацій, педагогічне спостереження, аналіз планів виховної роботи.

У результаті діагностичного обстеження за трьома критеріями нами виокремлено три рівні стану реалізації гуманно-особистісного підходу до виховання учня у практиці роботи школи I-го ступеня: високий, середній і низький.

Рівні реалізації гуманно-особистісного підходу вчителя до виховання учня у практиці роботи школи I ступеня

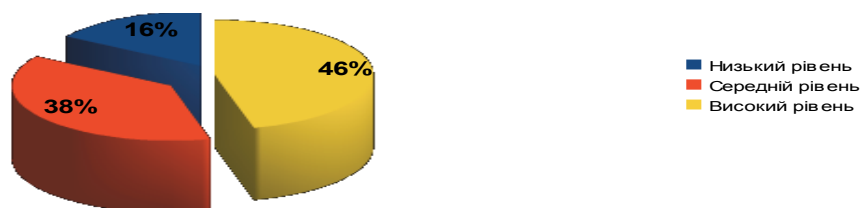


Рис. 2. Рівні реалізації гуманно-особистісного підходу вчителя до виховання учня у практиці роботи школи I-го ступеня.

Низький рівень (16%) переважає у вчителів, які у навчально-виховному процесі не враховують вікових та індивідуальних властивостей особистості. Не пояснюють належним чином навчальний матеріал та мало використовують у своїй роботі прийоми мотивації навчальної діяльності дітей. Педагоги не володіють прийомами розв'язування конфліктних ситуацій, не завжди правильно коментують відповіді дітей, не вміють створювати простір для особистісного становлення кожної дитини в умовах колективу.

Середній рівень (38%) переважає у вчителів, які дотримуються в цілому принципів навчання та виховання. У своїй роботі враховують рівень емоційної комфортності учнів, при цьому не завжди правильно коментують відповіді дітей. Педагоги вміють організувати творчу діяльність здібних учнів, особистісний простір для зростання особистості охоплює не всіх членів класного колективу. Вчителі прагнуть до ефективної взаємодії з дітьми, проте у них не вистачає педагогічного інструментарію для цього.

Високий рівень (46%) переважає у вчителів, яким властивий підвищений рівень взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі на основі врахування індивідуальних особливостей дітей. Педагоги можуть аналізувати педагогічні ситуації та знаходити правильне їх вирішення, здійснюють обґрунтований підхід у доборі доцільних методів та прийомів творчої співпраці з молодшими школярами, вміють створювати простір для особистісного становлення кожної дитини в умовах колективу.

Проведене дослідження дають підставу для висновку про недостатній рівень стану реалізації гуманно-особистісного підходу до взаємодії педагога і учня у практиці роботи школи I-го ступеня.

Таким чином, 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. Для освоєння учнями гуманістичних цінностей педагогу необхідно глибоке проникнення в психологічні та фізіологічні особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Амонашвілі Ш. О. Школа життя / Ш. О.Амонашвілі. – Хмельницький : Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 170 с.
2. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : «Ліста-М», 2003. – 128 с.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна XXI ст.) – К. : МО України, 1994. – С. 56-66.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології навчання / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
5. Корчак Я. Як любити дітей / Я. Корчак. – К. : Радянська школа, 1976. – 270 с.
6. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія / О. В. Матвієнко – К. : Стилос, 2006. – 543 с.
7. Рудницька О. Культуровідповідність мистецької освіти / О. Рудницька // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монограф. – К., 2000. – С. 108-133.
8. Савченко О. Я. Від людини освіченої – до людини культури: Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко // Педагогіка. – 1995. – № 3. – С. 5-16.
9. Савченко О. Я. Новий етап розвитку 4-річної початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 6-10
10. Сенько Ю. В. Учебный процесс: сотворчество педагога и учащегося / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 40-45.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5 т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 149-416.
12. Тарасенко Г. С. Виховний процес у контексті оновлення парадигмальних підходів до сучасної освіти / Г. С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – К. ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2010. – Вип. 23. – С. 96-101.
13. Шахов В. І. Феномен виховання в контексті сучасних освітніх парадигм / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету : Зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 25. – С. 5-11.

*Ірина Клещенко,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

У законі України «Про освіту» одними з основних принципів організації освіти визначено гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, тому саме моральне виховання дітей є однією з найважливіших складових формування різнобічно розвинутої та компетентної 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 [11].

Г.Сковорода говорив: «Що може бути шкідливіше за людину, котра володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця?» [8, 23]. Головне завдання морального виховання – формування моральної культури особистості, яка включає такі компоненти: індивідуальну моральну свідомість, моральні почуття, моральні стосунки, поведінку і спілкування. Моральна культура – це і є моральні звички, що стали емоційним стрижнем поведінки. Утвердити в кожній дитині такі риси, які відповідають ідеалу українця – свободолюбивість, доброту, сердечність, чуйність, готовність прийти іншому на допомогу, чутливість до всього живого і красивого – елементарна, азбука істина шкільного виховання, з цієї істини починається національна школа.

Досліджувана проблема привертала увагу багатьох педагогів, психологів, методистів минулого і сьогодення і знайшла відображення у фундаментальних працях М.Монтеня, Е.Роттердамського, Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Г.С.Сковороди, О.В.Духновича, К.Д.Ушинського, Г.Ващенко, А.М.Архангельського, Н.М.Болдирева, А.С.Макаренка, І.Ф.Харламова, В.О.Сухомлинського, І.А.Зязюна, Н.Є.Щуркової, І.С.Мар'янка, І.Д.Беха, В.В.Семенова, О.А.Леонтьєва, Г.С.Тарасенко та ін., в яких виявляється сутність основних понять теорії морального виховання. Ряд дослідників висвітлює в своїх роботах проблеми підготовки майбутніх вчителів до морального виховання школярів (М.М.Гей, А.А.Горонідзе, А.А.Калюжний, Т.Ф.Лисенко та ін.).

Це питання турбує і таких сучасних дослідників: О.В.Матвієнко, І.В.Ковальчук, Н.А.Молодиченко, Л.М.Степаненко, В.Ю.Болотіна, В.А.Бітаєв, О.О.Дяченко, О.С.Романченко, О.П.Штихалюк та ін.

В українському педагогічному словнику С.У.Гончаренко визначає моральне виховання як «один з найважливіших видів виховання, який полягає у цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формування звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології» [4, 216].

В.Білоусова розглядала моральне виховання як спеціально організовану міжособистісну взаємодію педагога з вихованцем на основі норм і принципів гуманізму. Під гуманізацією виховання педагог розуміла олюднення відносин, що забезпечить морально-емоційну атмосферу взаємного розуміння, поваги й турботи про іншого, безкорисливого ставлення до кожної особистості не як до засобу досягнення власних інтересів, а як до мети. «У цьому випадку, – підкреслювала педагог, – інший сприймається як вища життєва цінність, викликаючи адекватне сприйняття ставлення до себе» [2, 187].

«Сутність морального виховання, – писав О.Вишневецький, – полягає в тому, що людина утверджує в собі свою природну схильність до добра та готовність відстоювати його в собі та в навколишньому житті. Це виховання зорієнтоване на засвоєння людиною абсолютних вічних норм співжиття, які носять універсальний, вселюдський характер, являють собою необхідний елемент людяності» [3, 89-90].

Здійснивши аналіз останніх досліджень, ми дійшли висновку, що термін «моральне виховання» розглядається як: «суспільне явище, що підпорядковується законам суспільного розвитку» [8, 5]; «процес, специфічні функції якого здійснюються за своїми власними правилами та закономірностями» [8, 5]; «цілеспрямований вплив старшого покоління на молодше з метою вироблення на нього стійких моральних якостей» [7, 7]; «корекція поведінки, виправлення бажань і почуттів, культивування чеснот на рівні мотивів діяльності» [10, 6]; «виховання моральних якостей, вироблення умінь і навичок моральної поведінки, формування гуманних взаємин» [9, 3-4].

В даний час моральні орієнтири підростаючого покоління все більше стали набувати негативного відображення у всіх сферах життєдіяльності. З кожним роком вчителям стає все складніше працювати з дітьми, знаходити індивідуальний підхід до кожного учня, нові форми та методи взаємодії, тому це ще більше актуалізує проблему морального виховання молодших школярів. Більше того, початкова ланка освіти покликана закласти фундамент для формування моральних понять, моральної свідомості та моральної діяльності.

У педагогічній практиці буває так, що дитина знає моральні норми, але в своїй поведінці та діяльності не зважає на них. Це означає, що в дитини не сформовані моральні якості, переконання та поведінково-діяльнісний компонент моральної вихованості, бо лише вони найбільш виразно визначають рівень моральної вихованості школяра. Отже, під рівнем сформованості навичок моральної поведінки молодших школярів слід розуміти формування найважливіших моральних якостей особистості, моральних переконань, знань про моральні норми суспільства та поведінкових виявів моральності, які є показниками вихованості.

З метою виявлення дійсного стану сформованості моральних навичок молодших школярів нами було проведено експериментальне дослідження на базі СЗОШ-гімназії I-III ступенів № 30 м.Вінниці та НВК: спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи I ступеня з поглибленим вивченням іноземних мов – гуманітарної гімназії № 1 імені М.І.Пирогова м.Вінниці. Констатувальним експериментом було охоплено 29 учнів 3-В класу і 36 учнів 2-Б класу.

У ході експерименту нами були визначені критерії та показники формування навичок моральної поведінки молодших школярів:

- Здатність до емпатії, показниками якого є глибоке та чутливе ставлення до проблем інших людей, їхніх психоемоційних станів; здатність відгукуватись на емоційні переживання іншої людини; уміння чути і розуміти інших.

- Знання основних моральних категорій, що характеризується розумінням моральних понять та певних моральних категорій; умінням визначати моральні (аморальні) прояви; умінням аналізувати та давати адекватну оцінку моральним та аморальним проявам; умінням правильно будувати ціннісні орієнтації.

- Наявність власного досвіду добродійних проявів, показниками якого є безкорисливе створення сприятливих умов для позитивного емоційного стану у взаємовідносинах з оточуючими; власні вчинки, що спрямовані на допомогу усім оточуючим (в тому числі і тваринам); безкорислива допомога і діяльність.

На основі встановлених критеріїв і показників нами визначено такі рівні сформованості навичок моральної поведінки молодших школярів: високий, середній та низький.

- **Високий рівень** сформованості навичок моральної поведінки мають учні початкової школи, які глибоко усвідомлюють зміст моральних понять та свої переживання, відчувають і розуміють емоційний стан інших людей. Крім того, самостійно здійснюють допомогу і надають підтримку як близьким людям, так і всім тим, хто цього потребує, при цьому не сподіваючись на заохочення та похвалу. Учні даного рівня сформованості навичок моральної поведінки уміють аналізувати та давати адекватну оцінку моральним та аморальним проявам людей, виявляють реальні дії та турботу по відношенню до оточуючих; мають власний досвід добродійних проявів, здійснюють безкорисливу допомогу іншим людям. Таких дітей – від 16,1% до 56,6%, середнє значення – 40,3%.

- **Середній рівень** сформованості навичок моральної поведінки притаманний молодшим школярам з достатнім обсягом знань окремих моральних понять та недостатнім їх

усвідомленням, а також неточністю їх тлумачення. Дана група самостійно здійснює підтримку частіше близьких людей, а всіх інших – залежно від власного настрою, бажання або ж через певні умови заохочення. Учні даного рівня сформованості навичок моральної поведінки не зовсім уміють аналізувати та давати адекватну оцінку моральним та аморальним проявам людей, частково виявляють реальні дії та турботу по відношенню до оточуючих; мають незначний власний досвід добродійних проявів, інколи здійснюють безкорисливу допомогу іншим людям. Таких дітей – від 20,9% до 34,4%, середнє значення – 28,5%.

• До **низького рівня** сформованості навичок моральної поведінки належать учні з обмеженим обсягом знань та уявлень про мораль та моральну поведінку. Емоційна чутливість їх зорієнтована на власні переживання, особисті потреби та бажання. Дітям даної групи притаманні короточасні емоційні відгуки на біль та горе інших. Учні даного рівня сформованості навичок моральної поведінки практично не уміють аналізувати та давати адекватну оцінку моральним та аморальним проявам людей, лише словесно виявляють турботу по відношенню до оточуючих; не мають власного досвіду добродійних проявів, лише епізодично включаються до акцій добродійності та милосердя на вимогу учителя. Таких дітей – від 15,6% до 50%, середнє значення – 31,2%.

Наведемо приклад проведення деяких діагностик. З метою визначення у дітей проявів емпатії, здатності відгукуватись на емоційні переживання інших людей нами було проведено таку діагностику: спочатку діти прослухали казку «Дві доньки», а потім отримали завдання написати твір-відгук, у якому вони мали описати свої враження та емоції від прослуханого.

В результаті ми отримали такі рівні здатності учнів до співпереживання: високий рівень мають 50% школярів, середній – 34,4% і низький рівень – 15,6% дітей.

Наведемо цитати з творів тих учнів, яких ми віднесли до категорії високого рівня здатності до співчуття.

Учень Владислав П. написав: «Я пережив і зрозумів, що любов виходить з допомоги. Цим можна показати любов. І я хочу, щоб мама була здорова і весела. І я буду робити для цього все, що завгодно».

Софія З. написала наступне: «Мама – це найдорожче в світі, навіть дорожче, ніж золото. Мене оповідання навчило, що моя мама – це нескінченне щастя. Я б хотіла, щоб моя мама була завжди жива, здорова, щаслива... Мама подарувала мені життя. І я готова віддати заради неї все найдорожче...»

Учениця 2-Б класу Аліна Ф. написала: «Щебетушка вчинила погано. Мене вона навчила, що якщо ти говориш мамі: я тебе люблю понад усе на світі, то ти маєш це виконувати. Похмурка вчинила дуже добре: вона віддала ради мамі половину свого життя...»

Софія М. пише: «Я зрозуміла, що мати ніколи не треба покидати, коли вона хворіє. Мене навчила казка, як треба відноситись до мамі, треба їй допомагати. Я би мамі віддала б все своє життя. Я хочу, щоб мама була щаслива...»

Проведене дослідження виявило недостатню сформованість навичок моральної поведінки, які закладаються саме у молодшому шкільному віці, оскільки саме у цей період формуються певні почуття, емоції та емоційне ставлення до явищ дійсності, новий емоційний досвід, тому вчителі повинні забезпечити якнайкращі умови для моральної вихованості учнів початкової школи.

Щоб педагогічний вплив був цілеспрямованим і завершувався відповідним результатом, педагог має володіти певною методикою і технологією організації діяльності молодших школярів. Для досягнення поставленої мети – формування навичок моральної поведінки, потрібно урізноманітнювати виховні заняття для підвищення емоційного впливу на почуттєву сферу молодшого школяра.

Існує безліч форм виховної роботи. Для формування моральної поведінки можна користуватися основними з них, але потрібно спрямовувати роботу більше на практичну сферу заняття – діяльність.

Можна виокремити такі форми роботи з молодшими школярами: *бесіди* («Культура поведінки у школі»), «Для чого живе людина», «З добрим водися, а лихого стережися»,

«Добра людина – яка вона?», «Твої обов'язки в сім'ї», «Що таке самовиховання?», «Чесна людина – чесна з собою», «Кого можна назвати справжнім другом» і т.д.); *рольові ігри* («Хто першим вітається», «Міс та містер», «В гостях у Мийдодира», «Ми на прогулянці», «Так чи ні?»); *заочні подорожі* («До бабусиної скрині», «Мое коріння», «В гості до казки», «Моя Вітчизна – Україна»); *інсценізації віршів, казок, оповідань*; *спортивні змагання* («Веселі старти», «Ми – олімпійці», естафети на кмітливість та винахідливість); *конкурси* («На загадку є відгадка», «Знавці фольклору», «Зошит посміхається», «Мама, тато, я – спортивна сім'я»); *вікторини* («Найрозумніший», «Найвихованіший», «Що? Де? Коли?», «Можна – не можна»); *трудові операції* («Книжкова лікарня», «Радість людям», «Речі у твоєму портфелі», «Віч-на-віч з природою», «Моя парта»); *свята* («Моя мама краща в світі», «У світі казок», «Чарівні слова», «Улюблена книга», «День красуні – зими», «Хвала хлібу»); *прогулянки, екскурсії* («До лісу», «Золота осінь», «Безкрає поле», «До бібліотеки», «Вінниця – місто-загадка»); *неділі вихованості* («Лицар ХХІ століття», «Місіс Попелюшка»); *акції милосердя* («Нагодуй бездомну тваринку», «Доброта – шлях до щастя», «Виручи у біді!»); *громадську допомогу* («Посади дерево!», «Зелені вулиці міста»); асоціацію благодійності («Поглянь в очі сироті», «Провідай хворого товариша») тощо.

Але потрібно зауважити, що ефективність виховної роботи педагога у багатьох випадках залежить і від його уміння працювати з батьками, знаходити спільну мову, спиратися на їх допомогу і підтримку. Тому паралельно з виховною роботою у класі потрібно проводити роз'яснювальну роботу з батьками.

Інноваційний підхід у формуванні навичок моральної поведінки знаходимо в технології гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи Г.С.Тарасенко. Дана технологія передбачає прилучення дітей до посильних трудових справ, в ході яких учні набувають конкретних навичок і умінь допомоги природі. На думку автора технології, процес такої праці повинен бути одухотворений творчо-зацікавленим ставленням дітей до краси навколишнього світу. Без творчої основи праця у природі втрачає свій гуманістичний смисл, тому будь-яка трудова справа, запропонована вихователем, має стимулювати дитячу самодіяльність, ініціативність, кмітливість, фантазію. Г.С.Тарасенко зазначає, що милування довкіллям або ж його художнім відтворенням у мистецтві, а також правильна організація трудової діяльності у природі завжди породжують у дитини потребу виявити свої почуття. Більше того, потяг дітей до творчого осмислення краси навколишнього світу варто спеціально розвивати – це якнайкраще впливає на гуманізацію особистості школярів. У процесі творчого відтворення природи учні значно зближуються з нею, активно оволодівають «мовою» її краси і виразності, намагаються творчо визначити власне – людське – місце у навколишньому світі [11, 95-96].

Всі трудові справи, що пропонуються дітям, мають відповідати наступним вимогам: бути посильними для учнів певного віку і враховувати їх психофізіологічні особливості; бути цікавими для дітей і включати різноманітні форми трудової діяльності у природі; бути суспільно значущими і спонукати школярів до виконання людського обов'язку перед природою; бути екологічно доцільними і спрямовувати зусилля дітей на збереження природи рідного краю і планети взагалі.

Організація трудових справ у природі включає декілька етапів. По-перше, варто як слід підготувати учнів до конкретної трудової справи. Насамперед, це створення необхідної установки на майбутній процес трудової діяльності, що визначить емоційно-психологічну готовність дітей до неї. Грамотно проведена вихователем чи фахівцем у галузі природоохоронної роботи попередня бесіда налаштує учнів на дієву допомогу природі і людям. Слід уникати менторського тону, наказових інтонацій і закликів. Викладений матеріал має зацікавити дітей і спонукати їх до природоохоронної роботи. Варто стимулювати колективну творчу діяльність школярів навіть на підготовчому етапі (пошук цікавих матеріалів, загадок, ілюстрацій для вікторин; проведення екологічних розвідок; підготовка презентацій об'єктів природи тощо). Попередньо слід визначити конкретну програму дій і підготувати знаряддя праці.

По-друге, хід трудової справи повинен включати оптимальний вибір місця і способу дій учнів, чіткий розподіл доручень, поточний інструктаж вихователя, контроль за правильністю і точністю дій школярів на природі, заохочення творчої ініціативи вихованців, підведення підсумків трудової справи з проектуванням її найближчих наслідків (складання графіка чергувань, картотеки швидкої допомоги, екологічних карт тощо).

По-третє, кожна трудова справа у природі має викликати у дітей бажання поділитися почуттями з однолітками, тому доцільними стануть підготовка колективних дописів у шкільну газету, випуск фотомонтажів, організація виставок дитячих малюнків тощо [11, 97-98]. Г.С.Тарасенко зауважує, що процес позакласної виховної роботи з молодшими школярами може включати різноманітні трудові справи в природі, а саме: Джерельце, Пташині їдальні, Аптека Айболитя, Колосок, Осіння комора, Наш квітничок, Друзі лісу, Юні садоводи, Лицарі землі, Зустріч птахів, Зимові гостинці, Наш куточок краси, Сад Матері, Швидка зелена допомога та ін.

Інноваційний підхід у здійсненні морального виховання особистості розкрито в працях І.Д.Беха, який головною метою сучасної освіти визначає виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами [1, 31].

Вчений розглядає виховання високо моральної особистості у контексті особистісно зорієнтованого виховання, яке спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли основним життєвим відношенням виявляється любов до інших людей. Це дає змогу людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей. Перше безперечне право дитини, за І.Д.Бехом, – висловлювати свої думки, впливати на наші судження про неї. А головною функцією педагога є: розвинути в дитини здатність якнайточніше розуміти ситуацію, яка існує в середині її та зовні з метою вибору гуманної поведінкової тактики [1].

Практична реалізація даної технології яскраво виражена у досвіді Г.А.Іваниці (м.Вінниця). Вона упевнена, що навчальний заклад як соціальний організм може стати тим виховним середовищем, моральна атмосфера якого зумовить необхідні ціннісні установки й забезпечить оволодіння особистістю життєвою компетентністю за умови, якщо у його педагогічну канву буде вплетена комплексна виховна морально-етична система.

Г.А.Іваницею розроблена модель комплексної виховної системи «Добродій», яка передбачає концентрацію виховних впливів навколо етичної ціннісно-сміслової домінанти «Виховання добродійності молодших школярів», бере свій початок у позакласному середовищі й органічно вплітається в навчально-виховний процес школи першого ступеня. Ідея полягає в тому, щоб забезпечити триєдність виховної (зокрема, пізнавальної, розвивальної), розважальної та рекреаційної (відновлювальної) функцій дозвілля дітей й максимальну реалізацію виховного потенціалу навчального процесу [6, 6]. Також в укладанні посібників та практичних рекомендацій з питань організації та реалізації комплексної виховної системи школи I-го ступеня створено недатований персоналізований щоденник для молодших школярів «Тижневик Добродія»; посібник для учнів «Читай–малюй–пиши! Дивись, не забудь: Людиною будь!»; посібник для вчителя «Добродій. Комплексна виховна система школи першого ступеня»; навчально-методичний комплекс інтегрованого курсу за вибором «Школа гуманістичного виховання «Добродій», орієнтовний комплексний календарно-тематичний план виховної роботи за програмою курсу.

Формування навичок моральної поведінки молодших школярів можна здійснювати і через проектну діяльність. В «Українському педагогічному словнику» подано визначення, згідно з яким метод проектів є організацією навчання, «за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів» [4, 205].

Сьогодні метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання та виховання, тому що він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, формує активну діяльну установку на проблеми сьогодення. Учні набувають досвіду вирішення реальних проблем з

огляду на майбутнє самостійне життя. Тому великою перевагою проектної діяльності є вміння, які набувають учні, а саме: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати багато джерел інформації; самостійно збирати і накопичувати матеріал; аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); створювати «кінцевий продукт» – матеріальний носій проектної діяльності (доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій, справу); представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших. Серед можливих проектів з формування навичок моральної поведінки виділимо наступні: «Рекорди добра», акція «Від серця до серця», «Нагодуй голодну пташку!» «Віддай людині крихітку себе, за це душа поповнюється світлом» та ін.

Отже, моральне виховання особистості складний динамічний процес, що забезпечується безперервним зростанням якісних змін особистості до рівня, який відповідає потребам сучасного суспільства на засадах гуманізму. Процес формування навичок моральної поведінки створює таке виховне та освітньо-розвивальне середовище, у взаємодії з яким у вихованця утверджується природна схильність до добра, людяності, милосердя, емпатії. Моральне виховання дає змогу сформувати неперевершений плід вчительських, батьківських, національних, особистих зусиль – індивідуальність – морально зрілу людину з відповідною самосвідомістю, самостваленням, саморегуляцією.

Література:

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : Монографія / В. О. Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Вишневський О. В. Концепція демократизації українського виховання // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції / О. В. Вишневський. – К. : Школяр, 1997. – С. 78-122.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Закон України «Про освіту». – К., 1991.
6. Іваниця Г. А. Добродій. Комплексна виховна система школи першого ступеня : посібник для вчителя / Г. А. Іваниця. – Вінниця : ТОВ Віндрук. – 2013. – 206 с.
7. Ковальчук І. В. Моральне виховання учнів українських шкіл Буковини (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.01 / І. В. Ковальчук ; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2001. – 21 с.
8. Матвієнко О. В. Моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.01 / О. В. Матвієнко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 20 с.
9. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків : автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.04 / Н. А. Молодиченко ; Ін-т Вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 23 с.
10. Морально-етичне виховання молодших школярів : посібник для вчителів / За ред. В. П. Мацулевич. - Київ : Радянська школа, 1988. – 144 с.
11. Тарасенко Г. С. Паросток: методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г. С. Тарасенко. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2000. – 192 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.

Розділ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В БІЛОРУСІ, ЛИТВИ, МОЛДОВІ, ПОЛЬЩІ, РУМУНІЇ

Marian Bybluk,
Bydgoszcz, Polska,
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa
w Bydgoszczy

Z NAJNOWSZEJ HISTORII OPIEKI INSTYTUCJONALNEJ I PIECZY ZASTĘPCZEJ NAD DZIECKIEM W POLSCE

Trwająca niemal od dwóch dekad dyskusja w polskiej pedagogicznej literaturze specjalistycznej i mediach, nabierająca ostrości w miarę pojawiania się nowych idei w dziedzinie kształtowania polityki socjalnej i opiekuńczej III Rzeczypospolitej, najczęściej zachodniej proveniencji, oraz drastycznych przykładów zaniedbań w opiece nad dziećmi ze strony rodziców, najpierw spolaryzowała poglądy różnych specjalistów na miejsce i rolę placówek opiekuńczo-wychowawczych, a następnie doprowadziła do społecznego przekonania o zdecydowanej wyższości opieki rodzinnej nad zakładową mimo całkowitej niemożności realizacji polityki prorodzinnej.

Przypomnijmy, jakże liczna była w Polsce Ludowej grupa zwolenników domów dziecka, swoistej „opoki” w scentralizowanym systemie opieki nad dzieckiem osieroconym. Instytucja ta jako centralne ogniwo w opiece państwa socjalistycznego pełniła wówczas funkcję pewnego kamuflażu sytuacji polskich rodzin. Pseudoopiekuńcze państwo ludowe, wykazujące brak zainteresowania umacnianiem tradycyjnej polskiej rodziny, nie skąpiło ze względów propagandowych środków na rozwój tej formy opieki. Lata wieloletniego inwestowania w instytucje domu dziecka, stworzenie licznej kadrowej zaplecza, dodajmy – coraz lepiej wykształconego, wspieranego przez utytułowanych twórców jego naukowo-historycznych podstaw funkcjonowania, doprowadziło do powstania swoistego „monopolu” tej wysoce wyspecjalizowanej opieki zakładowej, gotowego do obrony „szańców”, neutralizowania wszelkiej krytyki pod jego adresem. Koronnymi argumentami obrońców domów dziecka była niezmienną się dwudziestotysięczna liczba dzieci objętych opieką tej instytucji, a w latach schyłkowych PRLu również przewrotnie - sukcesy korczakowskich domów dziecka.¹

Założenia polityki społecznej III Rzeczypospolitej, wprawdzie z pewnymi meandrami zależnymi od ekip rządzących, przesunęły zdecydowanie akcent na opiekę rodzinną, tym samym skończyła się „pogoda” dla zwolenników „koszarowej” opieki. Przełomowym pod tym względem okazał się rok 1997, kiedy uczestnicy konferencji naukowo-praktycznej w Jachrance, organizowanej przez Towarzystwo „Nasz Dom”, stwierdzili, że system opieki całkowitej nad dzieckiem w Polsce jest anarchiczny, niezyciowy, niewydolny, nieekonomiczny i dlatego należy go jak najszybciej zmienić. Rezultatem tego spotkania był m.in. raport dziennikarek „Polityki” na początku 1998 roku pt. *Zamknijmy domy dziecka*, seria artykułów dyskusyjnych w tym piśmie popierających likwidację domów dziecka – owych „bidul”, „prostej drogi reprodukcji sierot”, „ostatnich naprawdę totalitarnych instytucji, jakie nam zostały w spadku po poprzednim ustroju”², a także popularyzacja w mediach różnorodnych inicjatyw społecznych na rzecz zastępowania domów dziecka prorodzinnymi formami opieki – rodzinami zastępczymi, adopcyjnymi i rodzinnymi domami dziecka.

Pierwsze ważne zmiany w kierunku poprawy opieki zapoczątkował Program polityki prorodzinnej państwa u schyłku lat 90.³, który uzyskał szerokie wsparcie w powstających samorządowych (powiatowych i miejskich) systemach wspomaganie rodziny, funkcjonujących na

¹ Por. Z. Dąbrowski, Wstęp do wydania drugiego, w: Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka, pod red. Z. Dąbrowskiego, Olsztyn 1997, s.15

² B. Pietkiewicz, E. Wilk, Zamknijmy domy dziecka. Raport, „Polityka”, 1998 nr 1 oraz 11 artykułów dyskusyjnych w „Polityce”, 1998, nr 2-12

³ Program polityki prorodzinnej państwa przyjął Komitet Społeczny Rady Ministrów 17.11.1998 r.

podstawie *Raportu o sytuacji polskich rodzin*⁴. wykorzystujących informacje zawarte w *Raporcie o sytuacji polskich rodzin* (1998) i w opracowanych społecznie *Standardach usług profilaktyczno-opiekuńczych* (1999)⁵. W okresie tym rozpoczęła działalność nowa instytucja pomocy rodzinie – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie (1999). Jednocześnie z dokumentów programowych jednoznacznie wynikało, że w tworzącym się systemie profilaktyki i opieki nad dzieckiem nie przewiduje się domu dziecka w jego dotychczasowym kształcie.

Podejmowane działania organów rządowo-samorządowych i organizacji pozarządowych napotykały na różne bariery, wśród których wcale nie ostatnią był (i pozostaje do dziś) opór licznej rzeszy wychowawców domów dziecka zagrożonych utratą pracy. Niestety, dziś już wieloletni, żmudny proces przekwalifikowywania zawodowych wychowawców w nieprzygotowanych wciąż do realizacji uczelniach i ośrodkach doskonalenia zawodowego nauczycieli i wychowawców, postępujące wolno zmiany mentalnościowe, nie przyniosły spodziewanych wyników. W publikacjach tamtego okresu poszukiwano kompromisowych rozwiązań. Pojawiały się postulaty podejmowania przez domy dziecka nowych form realizacyjnych (wyprofilowanie domów dziecka, decentralizacja dużych domów, nowa organizacja grup wychowawczych, prowadzenie pracy terapeutyczno-wychowawczej, organizowanie częstych kontaktów ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym) oraz alternatywnych modeli zastępczej opieki całkowitej (np. opieka sprawowana przez kobietę i mężczyznę, wprowadzenie opiekuna kontraktowego (pogotowie rodzinne)).⁶

Już na przełomie stuleci obiektywnie rzecz biorąc tradycyjnie rozumiany dom dziecka ulegał ciągłej erozji. Na konferencjach i sympozjach naukowych stale powielane były tzw. subiektywne wady opieki zakładowej: „kompleks kopciuszka”, „kompleks różnicy”, „lepkości uczuciowej”, osamotnienia, poczucia tymczasowości, lęku przed życiem, postawy konsumpcyjnej. Dokładane były też nowe, w miarę pojawiania się młodego pokolenia badaczy, jak: opóźnienia rozwoju fizycznego, niemożność zapewnienia powodzenia szkolnego i przygotowania do przyszłego życia rodzinnego, obarczanie się wychowanków poczuciem winy za sytuację, w jakiej się znaleźli, występowanie anomii na poziomie ich świadomości i psychiki, powstawanie ukrytych programów placówek opiekuńczo-wychowawczych, nadzorcze funkcje wychowawców itp. I tylko z rzadka, niezbyt śmiało, i to w kanonizowanych opracowaniach, wspomina się o walorach opieki i wychowania w instytucjach stałego pobytu.

Inaczej, oczywiście, wyglądała sytuacją z punktu widzenia kadry wychowawców i dyrektorów modernizowanych domów dziecka, zwłaszcza tych, w których dokonano zmian w kierunku zbliżenia tej instytucji do życia rodzinnego. W tych środowiskach nie było wątpliwości, że świadczone tam usługi opiekuńcze i wychowawcze są nieporównywalnie lepsze niż, najczęściej, w rodzinach patologicznych.⁷

Do powszechnej świadomości nie tylko kręgów specjalistycznych doszło przekonanie o konieczności dalszej modernizacji publicznej i niepublicznej opieki instytucjonalnej, w której należy wykorzystywać bądź podstawowe europejskie trendy w opiece nad dzieckiem i rodziną (jak np. ostateczność skierowania do domu dziecka, zapewnienia kontaktu z rodziną biologiczną, gdy nie ma ku temu przeciwwskazań⁸, rodzime wzorce historyczne, jak np. system rodzinkowy, niepozbywanie rozszerzonej rodziny odpowiedzialności za naganne postępowanie dziecka⁹), bądź wreszcie wprowadzanie współczesnych innowacji zbliżających dom dziecka do form pararodzinnych, jak przekształcanie jednego wieloosobowego zakładu w wielorodzinne domy dziecka (mieszkania nadzorowane dla rodzeństw wieloosobowych) lub ograniczania do niezbędnego

⁴ Raport o sytuacji polskich rodzin, Warszawa 1998

⁵ T. Polkowski, Standardy usług profilaktyczno-opiekuńczych, Towarzystwo „Nasz Dom”, Warszawa 1999

⁶ E. Sierankiewicz, Propozycje i postulaty w zakresie doskonalenia opieki zastępczej nad dziećmi opuszczonymi i osieroconymi w aktualnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. W: Opieka i wychowanie, pod red. Cz. Kępskiego, Lublin 1998, s.171-178

⁷ Por. D. Elżanowska, G. Sobiecka-Górniak, Projekt reorganizacji Domu Dziecka nr 1 w Lublinie w Wielorodzinny Dom Dziecka, w: Opieka i wychowanie. Systemy wychowania i opieki nad dziećmi w okresie przemian ustrojowych, pod red. Cz. Kępskiego, Lublin, 1999.

⁸ Por. Z.W. Stelmaszuk (red.) Kierunki reformy systemu opieki nad dzieckiem, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1997, nr 7

⁹ Dobrym przykładem próby rozwiązywania takich trudności jest stosowana w Polsce od początku XXI w. metoda konferencji grupy rodzinnej, spopularyzowanej przez R. van Pagee’a i D. Mac Kenziego.

minimum liczby dzieci w placówce, rezygnacji z zadaniowej organizacji pracy. Nowa organizacja to również uaktywnienie wychowanków we współdziałaniu z wychowawcami w zarządzaniu majątkiem i budżetem grupy wychowawczej, w przygotowywaniu posiłków itp.¹⁰

Wszystkie te i inne rozwiązania uwzględnione zostały w dalszej działalności placówek opiekuńczo-wychowawczych po ich przejściu przez resort Pracy i Polityki Społecznej i podporządkowanie przepisom Ustawy o pomocy społecznej¹¹. Rozporządzenie Ministra tego resortu w 2000 r. i powtarzane i uzupełniane w latach 2005 i 2007 w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych unormowało ich organizację, wprowadziło limity wychowanków, określiło niezbędne kwalifikacje kadry pracowników, a także ustanowiło standardy opieki i wychowania oraz usług świadczonych w tych placówkach. Rozporządzenie to uwzględniało nieprzystosowanie opieki instytucjonalnej do nowych wymagań, wyznaczono więc sześć lat na stworzenie warunków niezbędnych do realizacji standardów, dalszego zbliżenia opieki zakładowej do opieki normalnej rodziny.¹² Jeśli dodamy również, że całkowicie zdecentralizowano opiekę nad dziećmi sierocymi i opuszczonymi i podporządkowano ją finansowo samorządowi terytorialnemu (powiatowi), który realizując politykę pomocy społecznej sprowadza pomoc do pomocy rodzinie (tzw. reforma opieki nad dzieckiem i rodziną), można mówić o powstaniu nowej sytuacji prawnej w opiece nad dzieckiem.

Po niemal piętnastu latach nowej polityki społecznej w odniesieniu do opieki nad dzieckiem niechcianym, zakładającej realizację ustalonych prawnie standardów opieki i usług opiekuńczych w opiece całodobowej i utrwalonej w powielanych pod względem treści przypisach (rozporządzenie w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych¹³, rozporządzenie w sprawie zasad nadzoru nad przestrzeganiem standardu opieki i wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych¹⁴) okazało się, że sytuacja dzieci sierocych (ostatnio już postuluje się nazywać takie dzieci – „dzieci w systemie opieki”¹⁵) nie uległa poprawie, nie zmniejszyła się liczba dzieci w domach dziecka, nazywanych teraz placówkami socjalizacyjnymi. Postulowana likwidacja domów dziecka jako reliktu niesławnej przeszłości stała się możliwa pod warunkiem zwiększenia pieczy zastępczej oraz rozbijania monopolu państwowego w zakresie przygotowania procesu adopcyjnego i jego realizacji, przechodzenia na państwowo-społeczno-kościelny system opieki nad dzieckiem i rodziną.¹⁶

Tworzenie dobrych rodzin zastępczych, tych spokrewnionych i niespokrewnionych, zawodowych i specjalistycznych, zwiększenie liczby adopcji dzieci niechcianych i porzuconych, wspomaganie ilościowego wzrostu rodzinnych domów dziecka, a także sprawniejsze funkcjonowanie instytucji pomocowych oraz sądów opiekuńczych i rodzinnych, zapewniających przyspieszone postępowanie w przypadkach ograniczenia czy pozbawienia praw rodzicielskich, tak rysowała się droga rozwiązywania wciąż nabrzmiałego problemu opieki nad „dziećmi budżetowymi”, mających nieodpowiednich, nieodpowiedzialnych rodziców.

Jakże odmienny był rzeczywisty stan rzeczy. Mimo iż w Polsce od połowy lat 80. rodzi się coraz mniej dzieci, coraz większy ich odsetek jest w domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych. W skrzętnie tworzonym systemie opieki nad dzieckiem i rodziną powstało kilka zatorów. Sądy opiekuńcze i rodzinne zaczęły uważniej przyglądać się kandydatom na spokrewnionych rodziców zastępczych (jest ich aż 90% wszystkich rodzin zastępczych, a co trzeci taki rodzic nie ma nawet ukończonej szkoły podstawowej),

¹⁰ Por. S. Kawula, Kierunki reformy systemu opieki nad dzieckiem, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1997, nr 7

¹¹ Ustawa o pomocy społecznej. Dz.U. z 1998 r. Nr 64, poz. 414 (z późniejszymi zmianami).

¹² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych. Dz.U. z 2000 r. Nr 80, poz. 900 Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 37, poz. 331); Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U., nr 201, poz. 1455)

¹³ Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 37, poz. 331); Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U., nr 201, poz. 1455)

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 19 października 2005 roku w sprawie szczegółowych zasad nadzoru nad przestrzeganiem standardu opieki i wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz nadzoru nad działalnością ośrodków adopcyjno-opiekuńczych (Dz.U. z dnia 28.10.2005 r.)

¹⁵ S. Badora, Dlaczego warto oddać głos przeciw pojęciu sieroctwo, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2014, nr 2, s. 15-20

¹⁶ Kwestię tę poruszyłem w artykule Dokąd zmierza opieka zakładowa?: zamieszczonym w „Pedagogia Christiana”, 2000, nr 2

gdyż okazało się, że w spełnianiu opieki więzy krwi nie stanowią gwarancji – przyhamowany zatem został wzrost liczby tych rodzin. Domy dziecka, zobowiązane do zredukowania liczby dzieci do 30, również znacznie ograniczyły przyjmowanie nowicjuszy, nie mając najczęściej nowej powierzchni mieszkalnej. Okazało się też, że domy 60-70-osobowe trudno podzielić na mniejsze, więc zaczęły się przymusowo odchudzać. Niewiele ponad sto rodzinnych domów dziecka w kraju, specjalnie przydatnych w opiece nad opuszczonym rodzeństwem, efektywniejsze oraz o połowę tańsze niż państwowe sierocińce, w znikomym stopniu rozwiązywały problem opieki. Dla miejscowych władz jednak wygodniej było umieścić dziecko w tzw. sierocińcu, niż sprawować nadzór nad inicjatywą „prywatnych” ludzi. Podobnie jak w odniesieniu do rodzin zastępczych pojawiły się wątpliwości, czy tacy rodzice nie kierują się w swoich opiekuńczych zamiarach wyłącznie osiągnięciem korzyści finansowych. Nieprzypadkowo liczba rodzinnych domów dziecka od lat nie zwiększała się, a nawet malała. Decentralizacja finansowania opieki mała swoją ciemną stronę, choć w założeniu miejscowe władze powinny nie tylko lepiej wiedzieć, komu jaka potrzebna jest pomoc, ale kierować się dobrem nieszczęsnych dzieci. Wielu starostów nie mało pomysłu na likwidację drogich domów dziecka, a argumenty o potrzebie oszczędzania budżetowych pieniędzy, a więc pieniędzy podatników, ich nie przekonywało. Stając często w obronie „sprawdzonej” placówki – domu dziecka i powołanych przez nich dyrektorów nie liczyli się z kosztami. Średni miesięczny koszt utrzymania dziecka w domu dziecka stale rósł i wynosił w 2013 r. już 3760 złotych. Przy milionowych kosztach opieki w powiecie w ich rozumieniu oszczędzanie na dzieciach to rzecz nieetyczna.

Jak stwierdziła Maria Kolankiewicz, bez autentycznej pomocy zagrożonej ubóstwem i bezrobociem rodzinie nie będzie możliwe zlikwidowanie kolejek do sierocińców, ani ograniczenie liczby dzieci w domach dziecka zgodnie europejskimi wymogami. Potrzebujemy w Polsce dziesięciokrotnie więcej niż obecnie placówek rodzinnych, których jest zaledwie w kraju 2,5 tys. Jeśli będą one powstawały w tak wolnym tempie jak teraz, całe pokolenie sierot społecznych może nie doczekać nowych rozwiązań.¹⁷

Taki stan opieki świadczył dobitnie, że istnieje kryzys dotychczasowego modelu pieczy zastępczej związany z niedostateczną pomocą rodzinie. Aby temu zaradzić w 2012 r. weszła w życie przygotowywana przez sześć lat ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.¹⁸ Jej głównym założeniem jest przeciwdziałanie negatywnym tendencjom umieszczania dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo i niezaradnych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i kierowanie ich do pieczy zastępczej. Ustawa kładzie nacisk wyłącznie na opiekę rodzinną, wspieranie rodzin będących w kryzysie w środowisku ich zamieszkania bez konieczności odrywania dzieci od rodziny. Ma to sprawić, że mniej dzieci kierowanych będzie do pieczy zastępczej, a te, które do niej trafią, umieszczane będą przede wszystkim w rodzinnych formach opieki. Ustawa podkreśla zasadę, że odebranie dziecka rodzinie dysfunkcyjnej ma być ostatecznością, zamiast odbierania dzieci kładzie nacisk na profilaktyczną pomoc rodzinie. Ten akt prawny ma sprzyjać zapewnieniu większej pomocy rodzicom zastępczym, powiększyć ich liczbę, a także ostatecznie przyczynić się do zmniejszenia dzieci przebywających w domach dziecka i stopniowego wygaszania dużych placówek opiekuńczych. W pomocy rodzinie i jej wsparciu większą rolę niż dotychczas powinny spełniać placówki wsparcia dziennego prowadzone przez gminę lub podmiot niepubliczny. Mogą one przybrać różne formy opiekuńcze: świetlice środowiskowych, socjoterapeutycznych, klubów, ognisk wychowawczych i in.. Ustawa wprowadza także dwie całkowicie nowe formy pomocy rodzinie na poziomie gminy: rodziny wspierające i asystenta rodziny oraz na poziomie powiatu - organizatora rodzinnej opieki zastępczej, który zadania rodzinnej pieczy zastępczej wykonuje przy pomocy koordynatorów pieczy zastępczej. Nowym typem placówek opieki całkowitej, obok placówek interwencyjnych, socjalizacyjnych, rodzinnych i wielofunkcyjnych, jest placówka specjalistyczno-terapeutyczna przeznaczona dla dzieci niepełnosprawnych lub wymagających szczególnej opieki. Radykalne zmiany nastąpiły też w rozwiązaniach dotyczących adopcji. Zadania prowadzenia ośrodków adopcyjno-opiekuńczych przeszły z poziomu powiatów na szczebel samorządu województwa¹⁹.

¹⁷ Barbara Pietkiewicz, Sierocy zator, „Polityka”, 2006 nr 13, s.38

¹⁸ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. nr 149, poz. 887, z póź. zm.)

¹⁹ Zob. M. Kaczmarek, Szanse i bariery realizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2012, nr 2

Ustawa ma sprawić, że w perspektywie do 2020 roku nastąpi wreszcie likwidacja dużych domów dziecka, a w ich miejsce mają powstać małe środowiskowe placówki liczące nie więcej niż 14 dzieci. Do nich będą trafiać docelowo dzieci powyżej 10 roku życia. Młodsze dzieci (do lat 7) będą mogły być umieszczane w tych placówkach tylko w wyjątkowych przypadkach.

Realizacja tego ważnego postulatu, czyli umieszczenia najmłodszych dzieci poza domami dziecka, których w 2014 r. jest w nich w skali kraju 2,7 tys. dzieci, już natrafia na trudności wynikające z tego, że w powiatach brakuje chętnych do zajęcia się maluchami lub do adopcji. Pojawiły się też spory na temat zakresu ponoszenia kosztów pobytu dzieci skierowanych do pieczy zastępczej przez powiat i gminę.

Pomimo wielu obaw i uwag krytycznych wspomniana ustawa zmienia dotychczasowy paradygmat polityki społecznej wobec rodziny. W miejsce dominującego dotychczas prymatu pieczy zastępczej jako środka zaradczego na dysfunkcję rodziny ustawa w swej warstwie aksjologicznej stawia na prymat rodziny, a w sytuacjach kryzysowych na jej wsparcie. Będący w kryzysie system rodzinnej pieczy zastępczej zostaje wzmocniony przez nowe instytucje i rozwiązania.

*Гражина Шабельска,
Быдгощ, Польша,
Куявско-Поморская Высшая Школа
в Быдгощи*

РОЛЬ СЕМЬИ В ВОСПИТАНИИ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ

Введение

Понятие социального доверия уже давно признано мудрецами, философами и исследователями основой общественной жизни. Роман Путьман описывает феномен социального капитала как «черты социальной организации, такие как доверие, нормы и отношения, какие могут увеличить общественную эффективность, облегчая координирование деятельности» [12, 268]. О необходимости проведения исследований над источниками доверия, как и механизмами их возникновения, убеждает многочисленная польза, вытекающая из факта их обладания. Общества, в которых выступает высокий уровень социального капитала, в высокой степени поддерживают развитие социальное, эмоциональное и интеллектуальное у детей через разнообразную деятельность. Высокий социальный капитал соотносится с низкой преступностью и ограничивает такое явление, как вандализм. Это связано с тем, что в обществе, которое владеет большим социальным капиталом, молодые люди от ранних лет вовлечены в общественную жизнь, в результате чего в меньшей мере ищут альтернативных референтных групп патологичным путём. Если бы не доверие, человек не был бы в состоянии действовать и исполнять ежедневные обязанности. Исчезновение доверия привёл бы к застою нормальной жизни общества. Соответственно, доверие есть основой любой людской деятельности. В каждой начатой деятельности существует определённые границы доверия, сознательные либо несознательные [6, 230]. Без определённой веры в окружающую действительность теряется смысл и исчезает любое развитие, поскольку человек не имеет возможности постоянно проверять приток информации, удостовериться в аутентичности намерений других людей. Личность, лишённая доверия, перестаёт функционировать в социальной среде, отчуждается, выходит из отношений. Кроме того, высокий уровень социального капитала поднимает уровень здоровья социума, а также позитивно влияет на развитие гражданского общества [9, 210-220]. В аспекте педагогическом социальный капитал можно отнести к категории профилактики и противодействия негативным явлениям в процессах социализации и воспитания. Общественное доверие как интегральная часть социального капитала может являться предметом педагогических исследований. Целью статьи есть представление связей, которые существуют между воспитанием в семье и общественным доверием.

Доверие и развитие

Специфичностью общественного капитала есть то, что он создан отдельными особами, но не является их собственностью, а чертой целого социума. Его источником являются ценности и эмоциональные наставления индивидуумов, историческая традиция, религия, обычаи, рыночная деятельность. Для общественного доверия, как элемента социального капитала, фундаментальное значение имеют первоначальные связи между определёнными личностями в процессе социализации.

Для Эрика Эриксона доверие является ключевой категорией развития. Сформулированное автором так званое чувство существенного доверия есть указанием от себя и мира, которое образуется от первых лет жизни. Он объясняет доверие как дорефлексивное доверие, чертой которого есть подсознательная способность спонтанно открываться миру. Сила этого доверия зависит, по мнению Эриксона, от качества первой связи с матерью. Идеал матери создает чувство доверия [14, 124-125]. Из напряжения на оси доверие-недоверие возникают проблемы с формированием эффективного процесса общения, который в свою очередь создаёт интерактивную связь. Чувство доверия является для Эриксона фундаментальным механизмом входа личности в существующий мир. Слабость этой первой в жизни взаимной связи особы с окружающим её миром может поддаться укреплению и разрушить отношение к миру в целом. Другим понятием, которое вводит Эриксон как тесно связанное с доверием, есть надежда. По его словам начинающим уровнем витальной энергии человека идентифицируется с продолжительной склонностью к вере в возможности исполнения желаний. Другими словами, есть это верой в то, что мир для меня добр, следовательно, я могу ему доверять. Эта вера, в облики неутомимо изменяющегося и застающего врасплох общества, возникает благодаря заботе и опеке родителей [14, 127]. По утверждениям Х.Р.Шаффер, развитие не является процессом неизбежным и независимым [10, 90-93]. Социальный контекст развития, подразумеваемый как совокупность социальных факторов, имеющих значение для изменений в развитии, может также иметь влияние на уровень доверия по отношению к другим. Возможным есть блокирование развития, его регресс, если его социальный контекст будет столь вредным, что перевесит внутренние развивающие силы [3, 17-23].

Доверие как пространство «между» в отношении «Я – Ты»

Доверие, объяснённое как эмоция, которая опирается на веру в то, что другой человек делает что-то для меня с хорошими намерениями, есть понятием универсальным. Все люди, независимо от культуры, чувствуют определённый уровень доверия либо недоверия по отношению к другим. Доверие заключается в конкретных возложениях на другого человека. Доверять кому-то означает верить, что этим человеком руководят, во-первых, добрые намерения, во-вторых, что он способен сделать то, что от него ожидают. Доверие можно назвать функцией чувства безопасности, которую обещает нам эта особа, люди, институция, государство. Мы доверяем на столько, насколько верим в добрые намерения и компетенцию. Чувство доверия между людьми можно интерпретировать, ссылаясь на философию диалога Мартина Бубера. Человечность каждого человека состоит в том, что сущностью, определяющей его существования, есть сосуществование с Другими [16, 80]. Сосуществование и взаимное участие наиболее проявляется через деятельность «совместно с другими». Об этом также пишет Кароль Войтыла в личной интерпретации понятия поступка: «Благодаря участию, человек, сотрудничая с другими, сохраняет всё то, что возникает с общественной деятельности, и в то же время, именно благодаря этому, осуществляет личную ценность данного поступка» [15, 309].

Семья в соотношении с социальным капиталом

Семья является первой средой, в которой ребёнок от зачатия воспринимается сам по себе как добро. Этот опыт приводит к тому, что первоначальное доверие укрепляется в нем и развивается в дальнейшем. Действительно, первое человеческое отношение «Я-Ты» появляется в интеракции ребенка с матерью, затем с отцом и имеет характер односторонней зависимости. Сопутствуют этой связи, с одной стороны, чувство ответственности за другого человека и обязанность, а с другой безграничное, дорефлексивное доверие, как начало доверия как такового.

Роль родителей как первых учителей определённых ценностей и отношений, которые являются основой социального капитала, подчёркивает Гурны. Среди таких качеств он перечисляет: старательность, честность, солидарность, способность к сотрудничеству и посвящению себя, доверие, трудолюбие, любовь к порядку [1]. Также Самюэль Хантингтон полагает, что доверие, являющееся основным параметром социального капитала, может возникнуть только в здоровой семье. Там, где семья не выполняет основных функций, наступает кризис доверия, увеличивается процент разводов, вырастает уровень преступности, количество потребителей наркотиков, растут показатели самоубийств, а также развивается так называемая серая масса [1, 52]. Доверие как основа формирования социального капитала можно засчитать к определённым эффектам функции социализированной семьи, которая при правильном исполнении своих функций производит фундамент для социального капитала. Также относительно теоретика доверия, Фукуямы, семья есть «как источником, так и распространителем» социального капитала [1, 51]. Общественный капитал, построенный на отношениях, характеризует высокая эффективность, поскольку эмоциональные связи, участие чувств в семье минимизируют риск злоупотребления доверием, требуют необходимость контролирования поведения, усиливает определённую готовность к взаимности деланий [1, 51].

Поэтому, семья имеет фундаментальное значение не только в смысле качества жизни личности, но также в аспекте качества общественной жизни. Как натуральная и первичная, среда социализации является первой школой жизни в сфере сотрудничества с другим человеком.

Умения сотрудничать, взятые из семьи, переносятся далее в общественные круги. Первичными отношениями есть связь женщины и мужчины с целью рождения и воспитания детей. Следующая связь возникает в результате интеракции ребёнок-родитель, впоследствии формируются связи между братьями и сёстрами. В семье наступает период подросткового возраста и зрелости человека во всех сферах его функционирования. Качество семейной среды в аспекте условий развития физического, эмоционального, интеллектуального и социального у ребёнка отображается в качестве жизни взрослого человека. Деформация семейных уз имеет своё отображение в общественной жизни, а также воздействует на общественное доверие.

Роль общения в семье для развития доверия

Семья является первой средой, с чьего источника формируется фундамент для общения между людьми. Тут формируются принципы и навыки способов общения. Вынесенные с семьи принципы создают схемы общения в кругах вне семьи. Появляется специфичный код понимания за пределами семьи. Семейный язык меняется, поддаётся модификациям согласно с тем, как меняется каждый член семьи. Семейные способы общения между собой обусловлены факторами общественными, экономическими, историческими, культурными, философскими и даже экологическими [8]. В здоровой семье процесс общения способствует укреплению взаимного доверия. Исследования Подковинской указывают на факторы, которые формируют доверие в семье. Оказывается, что большинство супружеских пар строят доверительные отношения с помощью искренности, открытости и лояльности. При этом опрошенные пары особо подчёркивали роль и значение разговора, как и открытости в высказываниях [8, 224]. Открытый и искренний разговор воспринимается ими как ключ к успеху в общении. Автор подчёркивает, что открытость это не только умение говорить прямо и выражать свои чувства, но также открытость по отношению к другому человеку, в смысле старания выслушать и желания понять. Факторами, свидетельствующими о том, что перестаём доверять другому человеку, как показывают исследования, являются: скрытость, обман, недостаток лояльности [8, 226].

Доверие, социальный капитал и этические нормы

Накопление социального капитала данного общества связано с развитием таких качеств её членов, как: лояльность, честность и добросовестность [4, 68]. К этическим нормам, что поддерживают социальный капитал, Фукуяма относит также правдивость слов, умение справляться с обязанностями и взаимность в отношениях с другими. Всё это нормы воспитания в процессе роста в семье, в которой есть обязательны нормы морального прогресса всех членов семьи в отношениях друг к другу. Принцип аргумента, согласно которого семья является непосредственным инкубатором общественного доверия, подтверждает Эрик

Усланер, написав, что доверие есть проявлением определённого «морального отношения, введённого социализацией, а не эффектом стратегического расчёта» [13, 53]. Анна Гондек, ища возможности формирования культуры доверия в аспекте отношений между людьми, на первом месте называет связь родитель-ребёнок, на втором муж-жена. Автор также делает акцент на факте, что в семье рождается и укрепляется первичное доверие к окружающему миру. Через натуральное формирование семейных уз приобретает умение строить правильные, аутентичные связи с особами вне семьи [4, 68-71].

Доверие и перемены, угрозы современной семье

Согласно с Гурникевичем, до постмодернистских времён доверие было принято как универсальная ценность. Её объясняли как психическую расположенность, которая есть необходима для развития и функционирования человека, как и «основа чувства целостности общественных начинаний» [5, 202]. В настоящее время, по диагнозу автора, доверие находится в «общественной немилости», а принятой нормой общественного функционирования стала «запрограммированное» недоверие. Эта деградация доверия выступает вместе с явлением отказа постмодернизмом от традиционных ценностей и добродетели, релитавизации добра, свободы и девальвации ответственности. Постмодернистское общество считает традиционные ценности и принципы, такие как праведность, доверие, доброта, правдивость, проявлением слабости, жизненной беспомощностью и наивностью. Этот процесс, как заметил Мондини, имеет свои негативные последствия для общества, поскольку логичным результатом подобного отрицания ценностей есть возвеличивание недостатков [7, 67]. Наступил период, в котором ценятся эгоизм, цинизм, недостаток доверия. Неопределённость функций в семье часто приводят к негативным последствиям, таким как уменьшение чувства доверия по отношению к другим, худший старт в общественной жизни [11]. Исследования судеб детей из семей, в которых явная патология семейной жизни стала причиной их лишения первичного доверия к миру, могли бы проверить гипотезу, утверждающую, что выработанный навык недостаточности чуткости от самых близких людей влияет на взрослую жизнь. Подозрительность, неспособность воспринимать глубокие связи и чувства, эмоциональный холод и даже цинизм – всё это характерные черты оскорблённых жертв [12] и вероятно делают невозможным развитие доверия на индивидуальном уровне. На основе этого можно допустить, что дети из семей функционирующих как взрослые особы могут быть в высшей степени способны генерировать социальный капитал, чего нельзя сказать о детях с дисфункциональных семей.

Не каждый способ социализации в семье способствует развитию социального капитала. Иногда семья на пути к социализации создает такой способ функционирования её членов, который удерживает доверие в узком кругу самых близких родственников. Такая семья зациклена на собственных узах, не допускает особ с внешней среды к глубоким отношениям, генерирует недоверие к чужакам, вырабатывает безразличие, недоверие и даже враждебность к людям, с которыми они не имеют родственных связей. Дети воспитаны в духе недоверия к миру, не имеют сочувствия и эмпатии. Часто это связано с развитым пассивным отношением и претензиями к миру, способствует партикуляризму. Тогда связи имеют характер скорее вертикальный, чем горизонтальный. Общая картина мира в описанной модели семьи не является позитивным. Дети получают наставления от родителей, что другие люди плохие, завистливые и не стоит им доверять. Такое крайне негативное представление мира приводит к тому, что дети становятся закрытыми для других, не любят помогать и сотрудничать в группе, не склонны посвящать себя чему-то, а каждую инициативу, которая не принадлежит им, воспринимают с подозрением. Согласно Фукуямы, подобный недостаток доверия к людям, находящимся вне семьи, является серьезной помехой в формировании групп и организаций в других кругах [1, 54]. Слишком сильная концентрация на родственных узах с одновременной изоляцией от других общественных групп создаёт явление аморального фамилизма. Наступает завязывания категории «мы» и отделение себя от других в категории «мы» – «они» [1, 54]. Подобная бескомпромиссная аффирмация интересов собственной семьи приводит к исчезновению доверия и делает невозможным какие-либо общие начинания в кругу особ не связанных родственными отношениями.

Zakończienie

Педагогические размышления на тему доверия перекликаются с рефлексией аксиологической, социологической и психологической. Анализ литературы с критической точки зрения в области предметного вопроса сопровождал поиск теоретических понятий, которые подтверждают теорию об условиях семейного доверия. На основе приведённых выше аргументов можно сделать вывод, что социальный капитал генерирует уже на этапе семьи, далее на уровне общественной группы, заканчивая институциями. Названные в работе рефлексии подтверждают, что доверие, будучи чертой общества, зависит от раннего социального опыта личности. Множество исследователей подчёркивают фундаментальную роль семьи в формировании социального доверия. Это значит, что категория общественного доверия может быть связана с опытом определённого способа воспитания как в семье, так и в школе. На уровень доверия влияют все референтные личности в периоде от раннего детства до формирования конкретных отношений с другими. Доверие детерминировано как воздействием отдельных личностей, так и влиянием определённого воспитания на отношения в обществе. Возникновение социального доверия требует от индивидуальной и общественной жизни неких норм и ценностей, которые могут быть эффектом сознательного воздействия воспитания. Концептуализация идеи воспитания доверия требует проведения дальнейших исследований в пределах современных педагогических дискуссий.

Литература:

1. Barczykowska A., Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w mieście, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2004.
2. Boski P., Kulturowe ramy zachowań społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
3. Deptuła M., Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1997.
4. Gondek A., Systemy społeczno-gospodarcze a zaufanie. W: P. Prüfer, J. Mariański [red.], Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
5. Górniewicz J. Z., Zaufanie versus kontrola w relacjach dorosłych z dziećmi. W: P. Prüfer, J. Mariański [red.], Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.
6. Kamińska-Radomska J., Zachowanie zgodne z kulturą a zaufanie. W: P. Prüfer, J. Mariański [red.], Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
7. Mondini B., Wolność jako istotny i pierwotny czynnik konstytutywny osoby ludzkiej. W: Wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
8. Podkowińska M., Zaufanie w komunikacji organizacyjnej i rodzinnej. W: P. Prüfer, J. Mariański [red.], Zawierania wokół zaufania. Wyobrażenia i rzeczywistość. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
9. Putnam R., Demokracja w działaniu, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1995.
10. Schaffer H. R., Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski [red.], Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
11. Seweryńska M., Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli, WSiP, Warszawa 2004.
12. Szabelska G., Krzywdzenie dziecka w środowisku rodzinnym. Diagnoza zjawiska na podstawie rozpoznania nauczycieli-wychowawców. W: M. Ciczowska-Giedziun i E. Kantowicz [red.], Pedagogika społeczna. Dokonania – Aktualności – Perspektywy. Wokół szkół polskiej pedagogiki społecznej na progu XXI wieku, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
13. Sztompka P., Zaufanie. Fundament społeczeństwa. Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007.
14. Witkowski L., Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona, wyd. III. Wydawnictwo Warex, Toruń 2003.
15. Wojtyła K., Osoba i czyn, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1994.
16. Zwierzchowski P., Doświadczenia „Ja” w relacji z „Ty” w procesach edukacyjnych. W: A. M. de Tchorzewski [red.], Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1997.

SUPPORTING CHILDREN AND ADOLESCENTS IN LONELINESS

Institutional support of a family and a child in Poland

Family is the most important institution which brings up children, connects generations and cares for both physical and emotional safety of its members. We can still observe its crisis becoming bigger at present. According to data from the Central Statistical Office in Poland the number of marriages has been decreasing, in 2010 there were 230 thousand., 85% being marriages contracted for the first time, 15% contracted again. The marriages are also contracted later in life, the women vow at average age of 26, men – 28. The number of divorces has been increasing, in 2010 there were 64 thousand of them (in the 90's – about 40 thousand). Marriages are less solid than they used to be. Couples live together for 14 years at average. Among 60% of relationships that fell apart there were small children (about 56 thousand of children). In the same year, courts held 3 thousand separations [7]. More and more families also benefit from social welfare. The most common reasons for this are: poverty, unemployment, helplessness in matters of parental care, long-term, severe illness, disability, need for protection of motherhood, alcoholism, domestic violence, homelessness, crisis situation, random events, difficulties in adapting to life after leaving prison, orphan hood, natural or ecological disaster, drug abuse, difficulties after leaving care and educational institutions, difficulties in the integration of people who received refugee status or subsidiary protection, need for protection of victims of human trafficking [4].

A major challenge is to educate children today, especially when the family can not cope with their own problems. Institutions supporting the family in this task bring help. Overall description of such institutions operating in Poland was undertaken by Beata Krajewska, in her book: "The institutions supporting the child and family. Basic matters" [5]. On the basis of this publication, we can firstly distinguish educational institutions. Among these there are nurseries, which are designed for the youngest children, up to 3 years of age. This facility has both its supporters and opponents because of its specificity. Many educators, psychologists and doctors claim that a small child should remain under the care of his mother, because only then a sense of security and love can be gained. On the other hand, many parents have to go back to work and then this place is a solution for them. Further, there are kindergartens performing many tasks, including developing a child physically, socially, culturally, intellectually, emotionally, as well as compensating for any shortcomings of development. In this group there are also primary schools (6 years), lower secondary education (3 years) and secondary (secondary 3-year, 4-year engineering schools, vocational schools 2 and 3 years), school clubs (students can stay there when they have no classes before and after school), dormitories and boarding houses - children who live far away from school, stay on campus from Monday to Friday and are provided with professional care of educators. An interesting institution is a psychological and pedagogical counseling offices – they perform many tasks, including particularly support in "comprehensive development of children and youth, the efficiency of learning, acquiring and developing the skills of negotiation to resolve conflicts and problems and other communication skills, preventing addictions and other problems of children and young people, providing psychological and pedagogical assistance to children and adolescents at risk. They leads treatment of developmental disorders and dysfunctional behavior, provide students with assistance in choosing the direction of studies, profession and career planning, lead health prevention education among students, parents and teachers, and also help parents and teachers in diagnosing and developing students' abilities" [5, 25]. A separate institution are Voluntary Labour Corps whose mission is to educate young people to work and to prevent their exclusion, as well as extracurricular education institutions, which are an interesting option for children who wish to develop their interests. These include: youth centers, youth clubs, interschool sports centers, polytechnic centers, extracurricular work clubs, pleasure gardens, extracurricular specialized units.

Last institutions are school youth hostels and holiday package houses where children can stay up to 12 weeks, and their main goal is to improve the health of pupils.

Another group are the establishments of special education, where there are special schools, allowing children and young people with different educational and developmental needs, and youth education and social therapy centers. The former are designed for pupils socially maladjusted and mildly handicapped, and the second – for children at risk of social maladjustment or addiction. Next support institutions are special educational centers, addressed to students with disabilities who can not attend a special school near their place of residence. In their constituent we may include a special kindergarten, special primary school, special junior high school, special secondary school. Children stay there for the entire school year, up to 24 years of age.

Next are social reintegration centers, among which there are family diagnostic and consultancy centers, operating in the district courts. Their mission is to deliver opinions at the request of the courts, the diagnosis of the situation of the family and the child, and providing psychological and pedagogical help. Another are the curator centers, operating in the district courts, they are intended for juveniles, open throughout the calendar year, at least 20 hours per week. They play educational – resocialization role (between the supervision of a curator and placing in a resocialization institution). The main tasks of this institution are: resocialization, care, education, didactics and prevention. It is also worth noticing the functioning of Police Child Chambers, where suspected children and adolescents, who committed an offence or whose identity is unknown, stay for up to 72 hours, as well as shelters for the underaged (they stay there when they have committed an offence waiting for a decision of a court about placing them in a given resocialization institution) and correctional facilities (prisons for the underaged, up to 21 years of age).

The last group are the care and educational institutions. The most important role is played by round-the-clock institutions (orphanages, children's villages, emergency care centers) and daily support institutions (circles of interest, community centers, youth clubs, day care centers).

These institutions surely help families, however, they will not replace them. An important problem, which may arise in such places, is loneliness of a child that I would like to discuss in further part of the article.

Loneliness of children and adolescents

Loneliness is a phenomenon difficult to define. Basically it is an objective or a subjective state of absence of other people, feeling of abandonment, misunderstanding, lack of support. In Poland, the empirical researches on the loneliness of children and adolescents were conducted by several authors. For this purpose, J. Rembowski applied, among others, Rasch scale combined with the sociometric study. The results proved no relationship between the student's sense of loneliness and his position in the class (such a situation only affected a few people) [6, 75 et seq.]. In other studies, the author found that gender does not have much impact on the feeling of loneliness (boys experience loneliness slightly stronger). Due to the scale of the UCLA Rembowski demonstrated that family influences adolescents' loneliness so that the bigger is the distance between the parents and children the closer it is to their peers. LLCA scale research, in conjunction with other scales and questionnaires, revealed that younger adolescents (15-17 years old) withdraw from the group, in order to gain independence, while older (17-19 years old) desire to be with others and share their difficulties and problems.

Z. Doikga created a scale to examine the social, emotional, existential and global loneliness as well as a scale of social support: parent (SWR), teachers (SWN), peer (SWK). Thanks to them, the author proved that 26% of young people feel loneliness in relations with parents, a little bit more, 40% in relations with their peers, and 14% in both relations [3, 50 et seq.]. Moreover, Doikga proved that gender has little effect on loneliness-girls experience loneliness stronger than boys, the younger the adolescents, the higher social loneliness (that is associated with widening of the circle of friends, development of social skills), loss of health affects mostly the existential loneliness, and less emotional and social ones. The feeling of loneliness is lower when it affects people in good health, and higher among those patients who have a sense of lacking the control over their lives and a sense of low social integration.

Z. Doikga also examined loneliness and anti-social behavior of students. For this purpose she used the Student Conduct Portfolio of B Markowska, and then SAGS scale. These studies have shown a connection between these elements, non-aggressive students evinced no loneliness, whereas, among adolescents with high levels of aggression 23% felt lonely. 25% of aggressive students felt strong loneliness in relationships with peers, almost 33% with parents and 17% with teachers [1, 139-149]. In addition, the author dealt with how children and young people understand the concept of loneliness. In this study she applied the interview, which was addressed to four target groups: children in kindergarten, school, secondary school and students. It turned out that loneliness is treated as a subjective term rather than objective state of isolation. Moreover, loneliness is associated more with negative emotions. Adolescents also noticed that sometimes experiencing it has a positive dimension, it is used for solving the dilemmas of development associated with entering adulthood [2, 436-448].

I examined attitudes of young people towards loneliness and I took into account the independent variables: gender, material status, place of residence, school performance and family ties. I divided loneliness into three dimensions: social (physical emptiness – an objective lack of other people), emotional (psychological emptiness, the subjective feeling of lack of support from other people) and axionormative (spiritual emptiness, having difficulty to respond to the important questions of life).

The results of my research carried out in 2006 among 200 children aged 14-17 years show that the attitude of young people towards loneliness is mostly negative (these researches are published in the full version in the doctoral thesis: "Attitudes of Polish adolescents towards loneliness" in 2007). According to them, this phenomenon occurs mainly in relationships with adults. The respondents most often define loneliness in the emotional dimension, and recognize its occurrence in the social dimension. In overcoming loneliness respondents count on help of their peers, but do not reject the support of the parents.

Analyzing the gender of the respondents it can be noticed that girls often point to the emotional loneliness and give this phenomenon positive and ambivalent meaning, while boys write about its negative role and emphasize the existence of social loneliness.

Taking into account the material status of the examined it can be said that the better is their situation the less they accept loneliness, they are often convinced of the universality of this phenomenon in present times and indicate emotional source of this state. Whereas, if financial situation is more difficult the presence of loneliness among adolescents as well as in relations with peers is more emphasized and social causes of this phenomenon are listed. This means that the youth lack social contact with other people. Parents spend their time looking for a job or gaining additional sources to improve the living conditions of the family. Young people who are poor, may be rejected in the peer environment, since they do not have many new and trendy things: clothes, computer, mobile phone, so they lack common discussion topics of interest. The adolescents are additionally annoyed by axionormative loneliness. It can thus be inferred, that the values and norms of people from poor families can not be conformed to the world, which is dominated by consumerism and the struggle for material goods. Therefore, they are lost and lonely.

Analyzing the place of residence, it turns out that the smaller the town, from which the respondents, the more often they point to the existence of social loneliness, stress parents as people who give help and support, and provide definitions of emotional loneliness. Parents are authority figures for them, transmitting traditions and values.

In the countryside the youth has also less colleagues, peers, hence the important role of parents giving support in difficult moments. Respondents from big cities often define loneliness in the social, as the most common form of emotional loneliness and consider emotional and axionormative loneliness, reveal greater acceptance of solitude and perceive the presence of loneliness among young people. In a big city youth lack love, safety, proximity, on the other hand, they feel lost in the world of values and norms. It results from the multiplicity of influences that are brought to the young man, (e.g., the media, cultural and social offers, that are all available in cities). Parents do not have time for children and thus their educational influences are much weaker.

In case of school grades, it appears that the worse school performance of the examined the more often ambivalent meaning of solitude is noticed and define loneliness in the social dimension and indicate the occurrence of loneliness among young people. Those bad learners isolate themselves from the social environment so they become outsiders in the group. It has a particular place in the era of civilization, when science and education play such a large role. Those who do not achieve good results can become excluded. This applies especially to young people, because most of them are required to respect education. Adolescence is time for making decisions related to the direction of further education and acquiring a profession. However, the better results of learning the respondents have the more likely they are to see negative meaning of loneliness, indicate the existence of loneliness in relations with teachers, and define it as unsatisfying emotional needs. For these students school grades are of great value, hence the relationship with the teacher becomes important. The higher are the results of the student, the greater are the demands put on the teacher and expectations of frequent contact with him. Good learners stresses the importance of emotional contact. The higher the assessment of the study the greater their psychological needs: satisfaction, contentment, safety, achievement.

While analyzing family ties it can be seen that the weaker ties have the respondents the more frequently the presence of loneliness is perceived among adolescents and relations with parents, and they see the causes of this phenomenon in the social sphere and expect help in overcoming this problem from colleagues and teachers. Weak relationships with parents may mean that young people are alone in the family as they lack proper social contact with their loved ones. Thus expect the support of colleagues and teachers, knowing that their parents do not fully help. In contrast, the stronger family ties of the respondents, the more likely they are to indicate the emotional causes of loneliness, stress the occurrence of loneliness in relations with peers and teachers and they consider parents to be entities that can help to overcome loneliness. For those respondents parents are important people in their lives, because they have a strong bond with them and they can count on them in difficult moments. But at the same time point out that social contact is not a sufficient relationship, it is also necessary to satisfy emotional needs. These respondents recognize the presence of all the dimensions of loneliness. It can be explained by the fact that having good ties with parents they quickly notice the deficiencies in social, emotional and axionormative relationships with other people.

Suggestions of solutions

Analyzing research on adolescent loneliness it can be noticed that this condition leads to social and moral exclusion. Young people experiencing this situation cope with the social norms and acceptance of roles worse than their peers. The conclusions that arise from the above are as follows:

- Parents are still important people in adolescents' life, this they want to derive the patterns of behavior and rules from them. Therefore one should always have time for his child, to talk to him, listen to him and thus meet his emotional needs.
- Peers play a crucial role for teenagers. Adults should offer a wide range of extra-curricular activities to get rid of the boredom of the young, which can lead to antisocial behavior.
- School must be a friendly place where students feel safe. The teacher is a trustworthy person who teaches, but also educates.

Starting from these theoretical and empirical issues, I decided to offer an educational program for children and youth. The objectives that it is focused on are helping the pupil and motivating him to acquire social skills: communication, coping with stress, assertiveness, developing interests, searching for the meaning and purpose of life, implementing into the world of principles and values, social norms, creating own hierarchy of values based on approved social norms, making choices, making self-discovery and self-esteem, learning independence and responsibility for undertaken actions. This program is designed for children and adolescents aged 10-16 years. It should be carried out in a group of up to 25 people. This program has six modules: integration and building confidence in the group, my values and goals in life, "Who am I" – a better understanding of myself, my self-esteem, interpersonal communication, the essence of loneliness. The purpose of the last module is to make the participants aware of the existence of loneliness, to learn the definition, causes, consequences of this state and the ways of its prevention, understanding various dimensions and significance of loneliness in the lives of young people.

I carried out the suggested above program at the Junior High School in Torun in years: 2006-2010. At the beginning the interest among young people was weak. However, after some time, the students were becoming more integrated and willing to work. The discussions, which were undertaken during the class were educating for all the participants. After completing the program, I asked the students for discussion as well as anonymous written statement on the classes. On the basis of the opinion of the participants, I can say that this program gave them many situations to think, participants enriched the knowledge of themselves, their values, dreams, they practiced communication skills, learnt the essence of loneliness, especially during adolescence, their self-esteem strengthened, they noticed their strengths and weaknesses. The program I suggested is an educational and preventive one. Its main goal became to motivate and help in the personal development of young people, shaping their identity and independence. Classes on the basis of this program should therefore be carried out in all the institutions where children and adolescents stay.

Summarising, the family, peers and the institutions supporting are the most important educational environments for each child. They affect the identity of a young man in a meaningful way, who will he become in adulthood, what will he be like and what will he do. The main task of adults is to prepare children for independent life. It is particularly momentous in the current situation, when mass culture, hedonistic and materialistic lifestyle, as well as the axionormative chaos and culture information become dominant. Therefore, we shall never let any young person to experience solitude - let it be a major task that stands for modern education, politics, and above all - family.

Bibliography:

1. Dołęga Z., The feeling of loneliness and anti-social behaviors of students [in:] Papież J., Płukis A. (ed.), The violence of children and adolescents in a perspective of Polish political transformation, Adam Marszałek Publishing House, Torun 1998.
2. Dołęga Z.: Loneliness of adolescents – theoretical analysis and empirical studies, Silesian University Publishing House, Katowice 2003.
3. Dołęga Z.: Understanding of loneliness by children and adolescents [in:] Educational Psychology no 5/1997.
4. <http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/> (31.01.2014).
5. Krajewska B., Child and family support institutions. Basic issues, Impuls Publishing House, Cracow 2010.
6. Rembowski J., Loneliness, Gdansk University Publishing House, Gdansk 1992.
7. Stańczak J., Basic information on Polish demographic development in 2000-2010, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_L_podst_inf_o_rozwoju_dem_pl.pdf (20.01.2014).

*Ниёле Бражене,
Шяуляй, Литва,
Шяуляйский университет*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СКАЗОК: АСПЕКТЫ КАЧЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Введение

Слово “сказка” прежде всего ассоциируется с мнимыми вещами, с ложью, с фантастическими историями, с давно принятым распределением текстов данного вида на волшебные, бытовые, сказки о животных и т.п. Хорошо известны не только традиционная классификация сказок, но и рекомендации на уроках чтения в начальных классах параллельно углубляться в общие и специфические особенности отдельных жанров сказок, применять на практике методы чтения, аудирования и ответы на вопросы. Принято выяснять у учащихся начальных классов, что происходило, в какой последовательности происходили события, чем всё окончилось (сюжетные линии), кто действует в сказке, кто вредит и кто помогает главному герою, какую расплату они получают (тема персонажей), чем отличаются действующие лица и их помощники, чем особенны препятствия, каким образом они преодолеваются (фантастика сказки). Во время традиционного урока чтения и анализа сказок немного углубляются в художественные образы, оценивается сказка и её действующие лица – понравилось / не понравилось и почему.

Характерные для ребёнка способы познания мира составляют основу когнитивно-взаимодействующей учёбы (обучения), чем обоснована система гуманистического образования, ориентированная на человека как на активного социального индивида, на его интересы, потребности и естественную взаимосвязь со средой [2], поэтому современный учитель не может ограничиться перечисленными целями, направлениями, методами анализа сказок на уроках. Тем более, что и психологи [11], что ребёнку третьего тысячелетия не достаточно просто рассказать сказку и обсудить её в общих чертах – чтобы анализ сказки не стал своеобразным тестом детской памяти, необходимо учить детей в соответствии с их возможностями, рассмотреть скрытые в текстах уроки жизни, совместно их интерпретировать. Это одно из инновационных направлений работы со сказками, суть которого – положительно воздействовать на развитие воспитанника, помочь ему ориентироваться в системе нравственных норм, понять предметы этики, придерживаться их и т.п.

Учитывая, что одним из наиболее актуальных направлений современного образования – культурное и духовное образование личности, в данном случае на помощь может быть привлечена сказка, так как она наиболее соответствует приемлемому понятию ребёнка о мире и помогает понять важные «вещи», пережить и перенять разные модели поведения, а вместе с тем и понять нравственные ценности. Сказки – это произведения, которые формируют личность ребёнка, поскольку ребёнок обычно идентифицирует себя с персонажами сказки, перенимает их моральные установки, способы мышления и действия. Сказка может помочь ребёнку понять свои отрицательные эмоции и положительно решать психологические проблемы, даёт надежду, позволяет почувствовать себя в безопасности, поскольку её образы из подсознания выдвигает то, чего нельзя понять сознательно. Каждая сказка, на языке символов выдвигая перед ребёнком конкретную проблему, не обещает, что счастливый конец придёт легко и быстро: стремясь к достижению своей цели герой обязан изменяться и быть готовым страдать. Понятно, что ребёнок не решит своей проблемы до тех пор, пока сам не сможет это сделать. Делая в воображении перестановки некоторых фрагментов сказок и связывая их со своим личным опытом, ребёнок учится прогнозировать проблемы будущего и должным образом решать их, приобретает уверенность в себе, начинает чувствовать себя в безопасности. Таким образом, сказки, поощряя новые переживания и творческие импульсы, стимулируют подсознание ребёнка, помогают формироваться чувству самостоятельности, обеспечивают направление жизни ([1; 10]. Кроме того, сказка убедительно, на понятном ребёнку языке передаёт и помогает понять правила, которых придерживается мир, помогает ему понять нормы правильного поведения, морали, которых от него ожидают, ненавязчиво постоянно прививает в нём чуткость к окружающему миру, а иногда и чувствовать зло, несправедливость, боль, понятно отвечает на важные для ребёнка вопросы – *каким является мир, какими правилами он руководствуется и как можно преодолеть угрозы?* [7].

Проблема. В Литве не проводились эдукационные исследования, в которых обосновываются возможности учителя формировать личность ребёнка с помощью сказок.

Гипотеза исследования – учитель, в процессе обучения систематически и творчески применяя различные методы и способы анализа сказок, не только передаёт понятие сказки, но и может достичь положительных сдвигов в формировании личности ребёнка.

Цель статьи – опираясь на качественный анализ педагогического эксперимента, обосновать возможности учителя формировать личность ребёнка при помощи сказок.

Объект исследования – воздействие творческих работ, связанных со сказками, на формирование личности ребёнка младшего школьного возраста.

Задачи исследования: 1) оценить влияние работ по чтению, анализу и интерпретации сказок на поощряющие личностное развитие ребёнка факторы; 2) выявить то, что оказывает воздействие на ребёнка в понимании среды и осмыслении себя в ней, как человека и как созидателя, а также развивать его социально–когнитивные навыки.

Методы исследования: *рефлексия* учителей, занимающихся по экспериментальной программе, на приобретённый ими педагогический опыт при решении с помощью сказок педагогических ситуаций, проблемы общения и сотрудничества учащихся, при поддержке

конструктивного взаимодействия воспитанников–воспитателя, воспитанников–воспитанников, т.е. тех факторов, которые поощряют личностное развитие ребёнка.

Выборка исследования. Работающие в III–IV классах начальных школ учителя города Шяуляй (N = 3).

Результаты исследования

Гармоничную зрелость эмоций и воли ребёнка, процесс внутреннего роста и вообще изменения личности ребёнка предопределяют взаимоотношения участников процесса образования, способность воспитателя создать благоприятные условия для естественного самовыражения ребёнка [9]. Поэтому при анализе результатов эксперимента мы сосредотачивались на следующих факторах, поощряющих личностное развитие ребёнка: *взаимоотношения воспитателя и воспитанника, индивидуальные личностные изменения ребёнка и взаимоотношения учащихся.*

Одним из важнейших принципов всестороннего развития личности является искреннее общение учащихся и учителей. Общение – процесс установления и развития контактов между людьми, проявляющийся в коммуникации, т.е. в обмене информацией, опытом, чувствами, установками и др., и во взаимодействии [6]. Именно взаимодействие является внутренней частью учебного процесса, предопределяющей внешнюю коммуникацию и её результаты. Следовательно, очень важно, чтобы данное взаимодействие учителя и учащихся было бы положительным, конструктивным [4; 8]. Только такое взаимодействие будет положительно, благоприятно влиять на эмоциональную среду творческих способностей как педагога, так и учащихся.

В учебном процессе взаимодействие воспитателей и воспитанников определяется обоюдосторонними установками. Воспитанники, у которых в отношении учителя негативная установка, искренне общаться избегают [4]. В этих условиях дальнейший успех обучения зависит только от способности педагога контролировать конфликтную педагогическую ситуацию «не командуя, не приказывая, не диктуя безоговорочно, но умея воздействовать на ученика в желаемом направлении при помощи стиля партнёрского общения» [8]. Воздействие сказок на конструктивное взаимоотношение воспитателя и воспитанника иллюстрирует конфликтная ситуация, возникшая в одной экспериментальной группе в классе.

Своё решение принять участие в экспериментальной программе могла бы определить поговоркой «Утопающий и за соломинку хватается». Со своим классом начала работать, вернувшись после декретного отпуска. Дети встретили меня холодно и враждебно, поскольку пережили большое эмоциональное неудовольствие, что оставила их замещающая меня учительница. Абсолютное игнорирование, отказ от участия в предлагаемой совместной деятельности класса, ограничение рамками предметного общения на уроке толкали меня в отчаяние – в голове вертелась только одна мысль: как с этими детьми «промучиться» ещё два года.

Кроме этого, заметила и негативные явления во взаимоотношениях детей: презрение и злоба по отношению к однокласснику более слабому, из более бедной семьи, постоянные ссоры, и даже насильственные конфликты, злорадство при неудаче другого, очевидная зависть к успехам друга и т.п. При попытке урегулировать взаимоотношения детей в ответ получала дерзкий ответ: «Наша учительница это позволяла», «У нас есть право самим всё выяснить», «Мы сами знаем, что делать» и т.п.

Признаюсь, мне, не первый год работающей в школе и всегда в хороших отношениях с детьми учительнице, было стыдно рассказать коллегам или жаловаться родителям учащихся о месяце–второй продолжающемся ежедневном психологическом напряжении. Надеялась, что как-нибудь выкарабкаюсь. Эту надежду ещё более укрепили Ваши (имеется в виду автор статьи – Н. Б.) лекции учителям о положительном влиянии сказок на развитие и формирование растущей личности. Подумала, что мне нечего терять, поэтому и решилась вместе со своими воспитанниками принять участие в экспериментальной программе.

Сначала начала читать сказки небольшого объёма, чтобы могла быстро не только наизусть, но и внушительно, с помощью жестов и мимики, научиться рассказывать их. Первые мои попытки сблизиться с детьми с помощью сказки – как бы огромный шаг назад: пока я рассказывала сказку, дети шумели, кричали, смеялись, даже оскорбляли меня. Но я не сдалась: снова и снова готовилась к рассказу новой сказки и как ритуал начинала рассказывать её каждый день в начале работы в классе.

Постепенно дети стали серьёзными. В качестве большой награды за свои усилия я приняла появившийся между нами контакт глаз: рассказываю сказку и вижу, как пара десяток заинтересовавшихся, доверчивых и искренних детских глаз ловят мои глаза (подчёркнуто учительницей – Н. Б.).

Начали говорить о сказках. Удивилась, что для большинства детей в семье сказок не рассказывали, у них сформировалась установка, что это бессмыслица, ничего хорошего от этого вздора, что есть более значимые вещи, чем чтение сказок. Это побудило меня ко второму шагу – к обсуждению сказок, поиску в них жизненных уроков. Делясь впечатлениями, что в сказке понравилось или не понравилось, искали сходства с

реальной жизнью, восхищались фантастикой сказок, сами погружались в мир фантазий, шутили. Помогая детям раскрыть смысл сказки, опиралась на опыт собственного детства и, по-видимому, становилась к ним ближе, благонадежней. Появились зачатки искреннего общения между мной и учащимися.

Поскольку рассказывание сказок (чуть позже – чтение) и затем беседы обычно занимали весь урок, спустя месяц после продолжавшегося каждое утро «эксперимента рассказывания сказки» попыталась новый рабочий день начать не со сказки. Дети были шокированы: «А где сказка?». Тогда и договорились, что с этого времени сказкам будем уделять в неделю один отдельный урок, на котором будем читать, сочинять, разыгрывать сказки, а иногда «пригласим» её и на уроки других предметов.

Связанные со сказками творческие работы (сочинение/ досочинение/ пересочинение, рисование, инсценирование и т.д.) дети выполняли по-разному: индивидуально, в парах, в малых группах. Была очень рада, когда в середине эксперимента²⁰ стала замечать, что дети пошли «на поправку»! Они всё реже конфликтовали между собой, становились толерантными, терпимыми, услужливыми, внимательными по отношению друг к другу. «Лидеры» класса стали не столь крикливыми, а более замкнутые, избегающие общения дети стали более смелыми, ожили.

Наглядно изменения во взаимоотношениях детей заметила после сравнения осенью и весной проведённого сочинения «песочных сказок». Осенью в песочных ящиках дети толкались, ссорились, разрушали друг у друга сооружения (более молчаливые дети даже держались поодаль). Весной с большим удовлетворением наблюдала за двумя (творцы сказок разделились на две группы) стайками детей, которые сыплют песок сквозь пальцы, спокойно совещаются о ходе создания сказки, распределяют между собой роли и работу.

Сегодня уже знаю – мы с детьми одолели стеклянную гору. Счастье в том, что на этом трудном пути знакомства и узнавания у нас был чудесный помощник – Сказка.

Предложенную педагогическую ситуацию – деструктивное взаимодействие воспитателя и воспитанника – можно объяснить двояко. С одной стороны, «для воспитанников младшего возраста характерна образная и эмоциональная оценка воспитателя» [4, 85]. Учащиеся свою первую учительницу воспринимали как единственного человека, мудрого и справедливого, с авторитетом которого никто не может сравниться, слова которого не критикуются и его указания выполняются безоговорочно. Таким образом, приход новой учительницы дети восприняли как основную причину их расставания с бывшей учительницей. С другой стороны, влияние на деструктивное взаимодействие оказал и стиль педагогической работы бывшей учительницы: выделение «хороших» и «плохих» учеников, попустительство и заискивание перед группой детей, которым симпатизирует, и повышенные требования к остальным. Видимо, поэтому учащиеся, к которым бывшая учительница была благосклонна, почувствовали себя лишёнными безопасности, опасались потерять «статус избранных», а «отверженные» тоже заняли осторожную позицию по отношению к новой учительнице, не зная, какая её установка будет по отношению к ним. Поэтому они не проявляли к учительнице ни открытой доброжелательности, ни враждебности.

Передавая этот опыт педагогической работы, учительница утверждает, что поняла, что «по принуждению люб не будешь», поэтому старалась найти такие способы педагогического воздействия, при помощи которых прежде всего приобрела бы доверие детей и пробудила бы положительные эмоциональные их переживания. Именно рассказ/чтение сказок сначала помогли успокоить детей физически, обратить внимание на учителя. Обсуждения сказок, стимулирующие искренние беседы, формировали понимание детей, что перед ними не враждебно настроенный, но переживающий, понимающий, способный посоветовать взрослый друг.

Нелегко было объединить и расколовшийся коллектив класса. Чтобы предотвратить неожиданную конфронтацию между бывшими «избранными» и «отверженными», на начальном этапе эксперимента оправдалось коллективное выполнение творческих работ, связанных со сказками. Эмоциональная поддержка робких детей, внимательный интерес к мыслям всех детей, положительная их оценка (при обсуждении сказки не бывает правильных и неправильных ответов) постепенно меняло отношение детей расколовшегося класса друг к другу: изменилось отношение к себе слишком хорошо себя оценивающих детей, а недооценивающие себя дети приобрели уверенность в себе.

Уверенность в себе и в других, радость сотрудничества и общения ещё более усилилась в более поздние этапы экспериментального обучения, когда связанные со сказками

²⁰ Обучающий эксперимент «Развитие креативности детей младшего школьного возраста с помощью сказок» продолжался два года, когда дети учились в III–IV классах (примечание автора статьи).

творческие работы выполнялись в группах. При такой работе у детей была возможность глубже познать друзей и изменить свою негативную установку.

О том, что уроки по сказкам стимулируют конструктивное взаимодействие воспитателя–воспитанников, воспитанников–воспитанников, обоснованное искренним, эмпатическим общением, что в свою очередь оказывает влияние на положительные изменения в поведении детей, констатировали и другие учителя, принявшие участие в экспериментальной программе. Свои замечания они обосновали конкретными примерами.

Недас²¹, с первого класса общаясь с друзьями, часто нервничал, не управлял негативными эмоциями: бывал злым, дерзким, провоцировал конфликтные ситуации, дрался. В классе дети избегали его. В начале эксперимента в сочинённых Недом сказках много боевых сцен, агрессии, неприличных слов.

По ходу эксперимента мальчик становился спокойнее, меньше конфликтовал, лучше общался с друзьями. Дети заметили, что Недас старается приспособиться к ним, стал более понятливым, отходчивым. В конце эксперимента в сочинённых мальчиком сказках уже не чувствовалось злости, только ярко выраженный мотив одиночества.

Рита очень кроткая и несмелая девочка, которая стремилась остаться в тени других. На уроках пассивно сидела, на вопросы не отвечала. Очень заинтересовалась сказками. Казалось, что, слушая их, девочка словно всей своей сутью погружается в мир сказки. В первых сочинённых ею сказках действующие лица были нерешительными, пассивными, часто плакали. Прочувствовав творческие работы по сказкам, девочка наглядно изменилась. Хотя выступить перед классом ещё не решалась, но стала активнее, предлагала интересные, оригинальные идеи и была очень рада, что друзья их ценят. Постепенно росла уверенность в себе и других.

Дита была очень упрямой и злой, добивалась, чтобы все её слушали, чтобы всё было так, как хочет она. В противном случае надувалась и полностью дистанцировалась от совместной деятельности – садилась в сторонке и насмешливо комментировала действия друзей. На уроках по сказкам девочка привыкла быть членом команды, действовать и сочинять вместе с другими, не навязывать своё мнение, приспособилась к одноклассникам, выслушивала их.

Гита креативная, смышлёная девочка, очень хорошо учится, многим интересуется, активная. Но друзей раздражала её привычка жеманиться, важничать перед другими девочками. Часто оговаривала их, насмехалась, обзывала. Не могла тихо сидеть на уроке – прерывала отвечающих друзей, бросала реплики.

Во время эксперимента заметили, что Гита старалась сдерживаться, стала мягче, более чувствительной к депрессии подруг, выслушивала их, утешала.

Редас просто смущался в необычной или неблагоприятной ситуации, старался уйти от любых обязательств, совершенно не доверял себе в случае конфликтных ситуаций, доносил на друзей, пытаясь показаться не при чём. Очень переживал свои неудачи и из-за них обвинял других. При анализе разных сказочных ситуаций, решении сказочных заданий мальчик научился контролировать себя: при возникновении проблемы не прятался за спинами друзей, не боялся высказать своё мнение, стал более ответственным за свои действия, не так чувствительно реагировал на критику и насмешки друзей.

Гедас подвижен, несдержанный, на уроках постоянно болтал с друзьями, задания выполнял кое-как, чаще всего не заканчивал начатую работу, но наслаждался контролируя других. Кажется, что творческие работы по сказкам «сбалансировали» мальчика. Именно на уроках по сказкам замечено, что Гедас стал способен сосредоточиться, сконцентрироваться над творческим заданием, выполнить его ответственно и всегда закончить (это чувствовалось и на уроках учебных предметов). Хотя привычка мальчика к наставлениям осталась, интересно то, что теперь он учил одноклассников словами сказочных героев, применяя в конкретной ситуации какой-либо эпизод сказки, который заканчивал пословицей.

Известно, направленность деятельности ребёнка определяют его эмоции. Дети, недооценивающие себя и склонные поддаваться влиянию других, очень отстают во многих областях. Их поведение отличается элементами «самообороны», напр., недостаток внимания, страх перед неудачей, драчливость, отставание в учёбе. У детей, которые не получают ответа на свои чувства и у которых нет возможности выразить свои эмоции, увеличивается неуверенность в себе и снижается положительная самооценка.

Переживаемые сказочные образы побуждают положительную активность детей, желание быть похожими на привлекательных героев – смышлёных, настойчивых, уверенных в себе, искренне общающихся с другими, помогающих более слабым и попавшим в беду людям, стремящихся к добру и правде. Выделяя нравственные, моральные смыслы сказок, дети лучше усвоили передаваемые гуманистические ценности, социально приемлемые нормы поведения.

Таким образом, при помощи сказок можно корректировать отношение к себе проблемных детей, отношения с друзьями, родителями, учителями, оказать влияние на внутреннее состояние

²¹ Здесь и далее имена детей изменены.

детей: прививать лучшую самооценку тем, кто недостаточно признаёт свою роль в группе, и помочь тем, кто считает себя слишком значимыми, стремящимся доминировать и управлять другими.

Позитивное развитие личности несомненно предопределяет самооценка, которая определяется как оценка индивида себя, своих возможностей, свойств и места среди других людей. От самооценки зависят отношения человека с другими людьми, его самокритичность, требовательность к себе, отношение к своим достижениям и неудачам [3]. В психологической литературе подчёркивается, что самооценка ребёнка во многом зависит и от отношения окружающих. Ребёнок – созревающая личность, у которой есть свои индивидуальные потребности: он хочет быть уважаемым, любимым, чтоб его ценили, он хочет общаться, понимать мир взрослых и быть полноправным его членом. По утверждению исследователей детства, часто в практике образования индивидуальные свойства ребёнка сравниваются с освоенными в мире взрослых формами мышления, поведения, деятельности, поэтому сфера выражения личности ребёнка умалется, утрачивает своё очарование, исключительность, уникальность [5]. Видимо, считая ребёнка социально незрелой личностью, родители недооценивают его как полноправного партнёра семьи, и таким образом не делятся общими семейными проблемами, стараются «защитить» от них, не обсуждают перспективы жизни, не считают значимыми переживания ребёнка, которые он испытывает в школе, общаясь с друзьями. Отношение взрослых к ребёнку, как к социально незрелой личности, формирует у него комплекс неполноценности, что сопровождается такими негативными чувствами, как страх, вина, злость, которая может превратиться в агрессию и др. Это в свою очередь оказывает влияние на детей, у которых возникают проблемы в понимании своей значимости, при идентификации в среде, преодолении социальных трудностей – адаптации, положительного контактирования и т.п., заставляет дистанцироваться от других, уйти в себя, поощряет пассивность и безразличие.

Мы, учителя начальных классов, особенно у кого большой педагогический опыт, замечаем, что ежегодно в первый класс приходят дети с всё более «потухшими» глазами. Большинство детей пассивны, избегают совместной творческой деятельности, «по долгу» принимают участие в организуемых классных и школьных мероприятиях, так как, по их мнению, «это неинтересно». Кроме того, по сравнению с предшествующими выпусками, современные учащиеся начальных классов агрессивны, корыстны, более склонны к конфликту, чувствуется ярко выраженное разделение на «сословия» по финансовому положению семьи.

Опыт работы учителей начальных классов показывает, что в последние годы словарь приходящих в школу детей становится всё более бедным, трудно заинтересовать их чтением книг; в классе речь двух–трёх детей не развита (причины – не посещал детсада, в семье мало общаются с ними, поскольку все слишком заняты, много времени проводится у телевизора, компьютера и др.).

Вероятно, самые общие причины, которые, после знакомства с проектом эксперимента, его направлениями, содержанием, методикой выполнения, заставляли не только меня, но и коллег усомниться в своих силах и силах детей успешно осуществить его.

Перед экспериментом, желая выяснить отношение учеников своего класса к сказке, провела опрос. Третьеклассники письменно ответили на следующие вопросы: «Любишь ли Ты сказки? Кто рассказывал (читал) Тебе сказки? Какие сказки Ты помнишь?».

Из 23 учеников класса только девять ответили, что иногда читают сказки. Из них шесть упомянули, что читают книги сказок серии «Классика Уолт Диснея», трое обрадовались, что у них в семейной библиотеке есть сохранённые родителями ранее изданные книги серии «Сказки мира», которые они с интересом читают.

Шесть учеников класса утверждали, что не любят читать сказки, потому что они «неинтересные, придуманные, слишком детские, скучные, все одинаковые». Восемь детей на вопрос «Любишь ли Ты сказки?» совсем не ответили и не записали ни одного названия сказки. Почему так, поняла по ответам учеников на вопрос «Кто рассказывал (читал) Тебе сказки?». Ответы такие: «Никто мне не читал сказок» (10 учеников), «Мама (папа, бабушка)» (7 учеников), «Воспитательница в детсаде» (6 учеников).

Из ответов на вопрос: «Какие сказки Ты помнишь?», кроме трёх учеников, интересующихся «Сказками мира», узнала, что в памяти детей запечатлелись следующие: «Золушка», «Красная шапочка», «Кот в сапогах», «Йонукас и Гритуте», «Снегурочка», «Спящая красавица», «Русалочка», «Волк и семеро козлят», «Небо падает». Удивилась, что никто не упомянул прочитанные нами сказки по учебной программе I–II класса.

В ходе опроса выяснила, с чего начать знакомство со сказками. Сначала рассказывала и читала их детям. Выбирала такие, которые, на мой взгляд, должны были заинтересовать, своим сюжетом заинтриговать читателей. Не ошибалась – после каждой прочитанной и рассказанной сказки дети просили ещё и ещё. Их заинтересованность сказкой особенно выросла, когда начали в них искать жизненные уроки. Сначала дети говорили робко и очень кратко, как бы опасаясь насмешек друзей, поэтому всё пыталась говоривших поддержать своим советом, вниманием, осторожно пыталась «расшевелить» тихих. Долго ждать не пришлось, чтобы

«Жизненные уроки по сказкам» стали открытием не только для детей, но и для меня самой: третьеклассники становились всё более уверенными в себе, не стеснялись выразить своё мнение. Обсуждение сказки незаметно переходило к общему нашему философствованию о духовных ценностях, о смысле жизни человека, о тонкостях взаимодействия и поведения. Такие беседы меняли и меня – увидела мир глазами детей, начала лучше понимать их, поняла, что каждый ребёнок, сидящий в классе, – индивидуальная, умно мыслящая личность, способная так или иначе обосновать своё мнение о явлениях окружающего мира. Хотя мои отношения с учениками всегда были хорошими, однако после этих уроков почувствовала, что эти дети мне стали духовно ближе.

Постепенно деятельность на уроках по сказкам стала разнообразить. Детям очень нравились игры по «Карте сказок», «Картам сказок», «Лабиринту сказок» и т.п. Учащиеся добровольно индивидуально или распределившись на группы рисовали карты, чертили схемы сказок и по ним сочиняли тексты.

После каждого урока по сказкам вместе с детьми обсуждали, что будем делать на следующем уроке: иногда они желали вернуться к предыдущей деятельности, а иногда просили: «Учительница, ещё что-нибудь новое». Так чтение сказок, «поиски жизненной истины» на уроках заменяли работы инсценирования, инсценирование – «песочные сказки», последние – устное, письменное творчество сказок, игры сказками и т.д. Дети были главными инициаторами деятельности.

Энтузиазм, инициативность, активность учеников стали проявляться и на уроках по учебным предметам. Почувствовала, что дети стали более восприимчивы к знаниям, отвечая стали более уверенными (говорили смело, не оглядываясь на других), становились более самостоятельными, столкнувшись с трудностями в учёбе не бежали больше сразу ко мне – прежде объяснялись между собой. А сколько творческих мыслей у них возникало при подготовке к какому-нибудь школьному или классному мероприятию!

Наблюдая за поведением своих воспитанников, их взаимоотношениями как на уроках, так и на переменах, по окончании экспериментального обучения могла смело констатировать, что наглядно снизилась раздражительность, нервозность, агрессивность, быстрое раздражение. Учащиеся начали лучше себя ценить, как-то незаметно сглаживались «имущественные сословия».

Что сказка детям на самом деле нужна, что она затрагивает самые тайные уголки сердец детей и даёт им духовную пищу, что творчество сказок удовлетворяет потребность детей мечтать, фантазировать без ограничений, подтвердил вопрос четвероклассников, начавших новый учебный год: «Учительница, а в этом году сказка будет?» – «Будет!» - пообещала.

Таким образом, систематически и творчески применяя разные методы и способы анализа сказок, педагог может формировать навык воспитанников вежливо, тактично и уважительно общаться со сверстниками и старшими, уметь сочувствовать другому человеку и вместе с ним радоваться.

Как при интерпретировании народной сказки, так и при сочинении собственной для каждого ученика создаются условия пережить удачу, потому что каждый ребёнок отдельную сказку может понять по-своему, но из-за этого не почувствует себя хуже других. Так развиваются ощущение успеха, самоуважение, чувство собственного достоинства.

Следовательно, на самом деле сказки, как культурное наследие народа, дают возможность сосредоточиться на тех личностных силах ребёнка, по мнению А.Йодайтите [5], которые окрашены детством, как универсальным периодом жизни и развития человека, существенными характеристиками: любопытством, прямым и искренним общением, доверием к взрослому, стремлением нестандартно действовать в различных ситуациях, творить, экспериментировать и др., а также помогает положительно формироваться созревающей личности.

Выводы

1. Педагогический эксперимент подтвердил гипотезу исследования, что в процессе обучения учитель, осуществляя инновационное направление чтения и анализа сказок, систематически и творчески применяя различные методы и способы анализа сказок, может достичь положительных сдвигов в формировании личности ребёнка.

2. Наблюдения принявших участие в эксперименте педагогов показали положительные изменения социальных и коммуникационных способностей детей (решения проблем, конфликта, инициативности, активности, внимательности, терпимости, уважения друг к другу, способности руководить) в совместной творческой деятельности.

3. С помощью сказок можно корректировать отношение проблемных детей к себе, к друзьям, учителям, оказывать влияние на внутреннее состояние детей: прививать лучшую самооценку у тех, кто недостаточно признаёт свою роль в группе, помочь адекватно оценить себя тем, кто считает себя слишком значимым, кто стремится доминировать и управлять другими.

Литература:

1. Bettelheim B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Alfred A. Knopf.
2. Bitinas B. (2004). *Hodegetika: Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Krona.
3. Gailienė D., Bulotaitė L., Sturlienė N. (1996). *Aš myliu kiekvieną vaiką*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
4. Jakavičius V. (1998). *Žmogaus ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
5. Juodaitytė A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis-educacinis aspektas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
6. Lekavičienė R. ir kt. (2010). *Bendravimo psichologija šiuolaikiškai*. Vilnius: Alma littera.
7. Molicka M. (2011). *Pasakų terapija*. Vilnius: Vaga.
8. Rajeckas V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
9. Rogers C. R. (1951). *Client – centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
10. Брун Б., Педерсен Э., Рунберг М. (2000). *Сказки для души*. Москва: Информационный центр психологической культуры.
11. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. (2001). *Практикум по креативной терапии*. Санкт-Петербург: Речь.

Валерий Болбас,
Мозырь, Республика Беларусь,
МГПУ им. И.П.Шамякина

ЭТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ: СУЩНОСТЬ И ФУНКЦИИ

Научное определение и понимание сущности понятия «этико-педагогическая мысль» наиболее полно осуществляется через рассмотрение его структуры, анализ структурных элементов и осмысление присущих ему функций. Генезис этико-педагогической мысли раскрывается через выявление этапов, внутренних и внешних факторов, источников и тенденций ее формирования. Концептуальное представление истории развития этико-педагогической мысли требует соответствующего категориально-понятийного аппарата, который помогает охарактеризовать ее целостно и в онтологической полноте.

Объединение терминов «этическая» и «педагогическая» становится необходимым с позиций рассмотрения взаимодействия педагогических и этических знаний. В связи с тем, что предметом изучения этики является мораль, а педагогики – воспитание, то через них можно определить смысл словосочетания «этико-педагогическая». Надо отметить, что и этика, и педагогика – обе с богатой древней историей не имеют устойчивых однозначных дефиниций этих понятий. В частности, этика и мораль в общекультурной лексике часто используются как взаимозаменяемые. Отличительные содержательные наполнения и различные понятийно-терминологические статусы придаются им в научных разработках.

Еще со времен Аристотеля этика определяется как наука, изучающая мораль. На протяжении истории содержательная суть этики корректировалась как от изменений в своем предмете, так и от расширения ее места среди других наук. Так, и сегодня в соответствии с тенденциями постнеклассической научной рациональности представляется важным объяснение не только содержательной стороны морально-правильной жизни, а и как этого добиться. Уже сама по себе подобная постановка вопроса приближает этику к педагогике. С педагогической точки зрения особый интерес вызывают такие структурные элементы морали, как моральные требования, правила, нормы и принципы. Именно от них зависит нравственное измерение личности. На наш взгляд, из четырех основных функций морали – регулятивной, коммуникативной, познавательной и воспитательной, последней должно отводиться приоритетное место. При всей важности трех первых функций, ни одна из них не может выполнить своей миссии без организации нравственного воспитания как целенаправленного процесса. В свою очередь, основное назначение морали осуществляется не столько через регулирование общественных отношений, сколько через регуляцию индивидуального сознания и поведения каждой личности. Мораль не может функционировать без ее личностного принятия, без осознанного согласия индивида с ее нормами и правилами. Это четко педагогическая задача. При ее решении возникает много сложностей как теоретико-методического, так и методологического характера.

Мораль и воспитание в совокупности отражают сферу деятельности по сохранению, восстановлению и совершенствованию приобретенного нравственного опыта. Воплощенный в правила и нормы нравственный опыт с помощью специально организованного воспитательного процесса овладевается воспитанниками. Нравственное воспитание, прежде всего, предстает как целенаправленный целостный процесс формирования нравственного сознания, обогащения нравственных чувств, развития нравственных качеств, выработки и закрепления навыков и привычек нравственного поведения

Нравственное воспитание эффективно осуществляется как целостный процесс организации жизнедеятельности в соответствии с наработками этико-педагогической мысли. Благодаря нравственному воспитанию происходит интериоризация личностью нравственных ценностей общества, которые проявляются в отношении человека к другим людям, к самому себе и к окружающему миру. Нравственное воспитание также представляет собой систему, выводящую его на теоретический уровень осмысления и предусматривает научное сопровождение. Более того, нравственное воспитание не только является системным объектом, но и предстает в научных исследованиях в качестве идеи системного изучения совокупности явлений с объединением многих научных методов и подходов и выработки новой системы понятий. Таким образом, проблема поднимается на методологический уровень, она не только концептуализирует моральные знания, а и теории нравственного воспитания придает методологический статус. Так, образуется отдельная сфера этических и педагогических знаний, которая в совокупности «обслуживает» теорию и практику нравственного воспитания. Одним из уровней такого образования и является этико-педагогическая мысль. Интегральность этико-педагогической мысли, ее концептуальный уровень зависит от системной связи интегрированных в это понятие категорий. Взаимодействие «этического» и «педагогического» рассматривалось выше. Их согласование с категорией «мысль» будет понятна после раскрытия сущности последней. В контексте рассматриваемого вопроса основополагающим ее элементами являются «идеи» и «взгляды». Объединяющей основой этих категорий служат как их сущностно-содержательные характеристики, так и предметная направленность. Все это позволяет дать следующие определения рассматриваемым понятиям.

Этико-педагогические взгляды *представляют собой отдельные обоснованные точки зрения, мнения относительно вопросов нравственного воспитания.* Они не могут носить характер нейтральных утверждений, а обязательно отражают отношение авторов к содержанию высказываний. Как правило, взгляды – результат персонализированного объяснения действительности, хотя закрепленные в общественном сознании, они приобретают статус продукта коллективного творчества. В свою очередь, такие особенности сущностной значимости взглядов обуславливают и их оценочную направленность. Они либо закрепляют существующие реальности, либо отвергают их, либо предлагают усовершенствовать. Особенность сущностной характеристики понятия «взгляд» как первичного звена эмпирических и научно-теоретических знаний заключается в том, что она, хотя и выступает в виде абстрагированном от конкретного содержания теоретизированной конструкции, но отражает лишь отдельные стороны, свойства, проявления предмета или явления. Взгляды выступают в качестве элементов более сложных конструктов – идей, которые позволяют представить предмет целиком, выделить его основные, существенные черты. Термин «идея» был введен в философию Демокритом. В переводе с греческого он означает – «мысленный прообраз какого-либо предмета, явления, принципа с выделением его основных, главных и существенных черт» [4]. Опираясь на этико-педагогические взгляды, формируются этико-педагогические идеи, которые обуславливают целостное понимание сущности, структурных элементов нравственного воспитания, его процессов и функций. Сведение в единое целое этических и педагогических знаний и его теоретизация является их главным назначением.

Этико-педагогические идеи – *это когнитивная целостность определенной совокупности взглядов, понятий и представлений о сущностно-содержательном наполнении и методико-технологическом обеспечении нравственно-воспитательного процесса.* Такая форма отражения педагогической реальности хотя и не достигает уровня системы, но синтезирует на избранной основе отдельные элементы в достаточно устойчивую

целостность, выражающую их сущность. Как справедливо подмечает М.К. Вахтомин, «главное методологическое значение идеи заключается в приведении всего разнообразия эмпирических знаний к их теоретическому единству» [1, 218]. В отличие от взглядов идеи направлены на отображение значения, смысла, сути рассматриваемых ими вопросов нравственного воспитания. Удерживание в себе оценочного компонента ориентировано не только на отражение своего объекта, а и на его преобразование [5, 70].

Как указано выше, этико-педагогические идеи берут начало от индивидуального опыта, который образован при взаимодействии как научных, так и ненаучных знаний. В меньшей степени чем взгляды, но идеи также имеют отпечаток авторского видения предмета или явления и наполнены индивидуально-значимыми смыслами. Поэтому истинность этико-педагогических идей относительная. Их субъективный характер приводит к тому, что в обществе могут не только одни идеи меняться другими, а одновременно существовать частично, или даже полностью взаимоисключающие одна другую. В.Н.Хвостов детально проанализировал характер возможных взаимодействий идей и обосновал вывод, что из общественных идей новые, как правило, никогда сразу и полностью не заменяют существовавшие [7, 274-275]. Поэтому, в частности, этико-педагогические идеи тесно связывают прошлое и будущее. В борьбе с традицией за свое воплощение они часто в определенной степени вынуждены видоизменяться, чтобы быть принятыми обществом. Причем, такие изменения происходят под воздействием эволюционных и реформационных процессов и в этике и в педагогике.

Этико-педагогическая мысль определяется нами как *динамическая система исторически обусловленных, характерных для своего времени этико-педагогических идей, где всесторонне и комплексно раскрываются все вопросы теоретического обоснования и практической организации нравственного воспитания*. Важно отметить, что она представляет собой не простое арифметическое сочетание отдельных идей, а отлаженную, отшлифованную систему, которая постоянно развивается и где сознательно отображается педагогическая реальность. Системный характер идей однако не означает их единство и непротиворечивость. Идеи этико-педагогической мысли отражают вопросы нравственного воспитания всесторонне, но могут делать это находясь на различных методологических платформах, придерживаться различных аксиологических оценок. Тем не менее, наличие четкой структуры, устойчивых тенденций развития, концептуальных базовых положений, функциональная востребованность теории и практики нравственного воспитания позволяет выделять этико-педагогическую мысль в качестве целостного теоретико-методологического и эмпирического образования. Ее важнейшее назначение заключается в концептуализации этико-педагогических идей.

Понять суть этико-педагогической мысли только через сами идеи даже в их системном объединении невозможно без контекста генезиса каждой, в первую очередь с учетом условий, факторов в качестве детерминант развития, а также характера взаимодействия между собой и социальным окружением. Этико-педагогическая мысль вбирает в себя такие идеи и проблемы, которые представляют ценность как для отдельного индивида, так и для всего общества в целом, здесь в неразрывном диалектическом единстве находится коллективное и индивидуальное, общее и особенное. Она отсеивает идеи, которые искаженно отражают действительность. Поэтому опора на принцип конструктивно-позитивного анализа ориентирует, в первую очередь, на изучение положительного, позитивного, прогрессивного материала, который она нарабатала в соответствующие периоды. Этико-педагогическая мысль является результатом совокупного коллективного творчества. В связи с тем, что она содержит идеи, принятые значительной частью общества то, ее, можно отнести к одной из форм общественного сознания. А в таком виде этико-педагогическая мысль существует независимо от индивидуального сознания. Более того, как доказано основоположниками социологии, она оказывает на индивидуальное сознание существенное убедительно-принудительное воздействие [2, 20-21].

Процесс развития этико-педагогической мысли следует рассматривать на основе интеграции соответствующей совокупности этических, педагогических и исторических знаний. Объединение этического и педагогического компонентов создает методологические

основы для разработки теории нравственного воспитания. Введение же сюда исторического компонента выводит на рассмотрение этико-педагогической мысли в диохронической вертикали. Этико-педагогическая мысль с методологических позиций определяется следующими свойствами: а) *антропологичность* – размещение человека как важнейшей мировоззренческой категории в центр любых рассматриваемых систем; б) *аксиологичность* – отражение ценностных образований интеграции моральных и воспитательных идей различных исторических периодов в) *идеологичность* – зависимость содержательного наполнения от культурно-исторических особенностей своего времени.

Для этико-педагогической мысли как концептуализированного теоретико-методологического образования на протяжении истории своего развития стали присущими ряд функций, с помощью которых она влияет на формирование теоретических и практических основ нравственного воспитания, и через которые в обобщенном плане раскрываются ее сущностно-содержательные и технологические характеристики. В качестве главных критериев выделения функций этико-педагогической мысли нами выбраны важнейшие свойства, а также сферы использования нравственно-воспитательных идей.

Наиболее обобщенной является *методологическая функция*. Этико-педагогическая мысль раскрывает методы познания объектов морали с позиций субъект-субъектной трансляции духовных ценностей, разрабатывает общие подходы к их изучению. Она помогает осмыслить логику и этапы развития нравственного воспитания в течение рассматриваемого периода, систематизировать фактологический материал, определить аксиологические параметры его оценки, задает методологическую направленность понимания целевых ориентаций и технологического обеспечения нравственно-воспитательных процессов. В качестве систематизированного теоретического конструкта этико-педагогическая мысль значительно облегчает видение взаимоотношений нравственно-воспитательных идей между собой, их отношения к окружающей действительности в историческом и пространственном измерениях. Этико-педагогическая мысль содержит поддержанные обществом идеи, образующие единую теоретико-методологическую платформу, на которой могут разрабатываться концепции и теории нравственного воспитания.

Во многом суть этико-педагогической мысли раскрывается через *научно-познавательную функцию*, главным назначением которой является разработка теоретических основ нравственного воспитания, раскрытие его закономерностей, содержательно-целевого наполнения и организационно-процессуального осуществления. Научно-познавательная функция обеспечивает не только разъяснение и понимание вопросов нравственного воспитания, но и ориентирует на преобразующую, творческую деятельность в этом направлении. С одной стороны, она удовлетворяет потребностям общества и личности, с другой – способствует научно-дисциплинарному развитию этики и педагогики в связи с совершенствованием их теоретико-методологических основ. Важное место в решении теоретических задач отводится глубокому историко-педагогическому анализу генезиса идей нравственного воспитания в контексте их включения в культурно-исторические процессы своего времени.

Этико-педагогическая мысль имеет прямое отношение практически ко всем проявлениям социального бытия, она охватывает все моменты существования личности и общества. С ее помощью человек познает закономерности общественных отношений, взаимоотношений с природой, развития внутреннего мира индивида. В этом проявляется *гносеологическая функция* этико-педагогической мысли, которая помогает развитию нравственного сознания общества, его воплощению в социальную практику. Поэтому, хотя этико-педагогическая мысль и отражает теоретический уровень знаний о нравственном воспитании, но ее сущность проявляется только в конкретных явлениях реальной действительности.

Значительный компонент сущностной характеристики этико-педагогической мысли раскрывает *мировоззренческая функция*, которая направлена на помощь человеку в осмыслении своего места в мире, отношения к окружающей действительности, к самому себе. С учетом педагогической составляющей эта функция значительно расширяет педагогическое мировоззрение, особенно подверженное влиянию социально-экономических, идейно-политических и культурных изменений в обществе. Мировоззренческая функция этико-

педагогической мысли приобретает особую значимость в современности, когда существенно увеличилось количество несовпадающих мировоззренческих парадигм с разнополярными идеологическими и ценностными ориентациями общества. Этико-педагогическая мысль в силу единства общечеловеческих ценностей, заложенных в ее фундаменте, может и должна выполнять важную объединяющую роль как в рамках определенного общества, так и человечества в целом.

Этико-педагогическая мысль, являясь одним из слагаемых общей культуры, способствует культурному развитию общества, поэтому ей свойственна *культуротворческая функция*, которая осуществляется на двух уровнях. На первом – за счет эволюции нравственных ценностей общества происходят изменения в общей культуре, меняется ее содержание, появляются новые качественные образования. На втором, благодаря нравственному воспитанию, обогащается духовная культура личности и общества. Самостоятельную значимость приобретает и культурно-просветительское направление. Оно проявляется в присоединении к общей культуре через постижение нравственной культуры, правил поведения, этикета, профессиональной этики. Причем, эта функция охватывает всех представителей общества, во всех сферах жизни как в институализированных формах, так и за их пределами. Рассматриваемая функция способствует этнокультурной идентификации личности, сбережению приобретений традиционной нравственной и педагогической культуры народа. Такой выход на национальные ценности указывает и на идеологический компонент культуротворческой функции.

Важная роль отводится *преемственно-традиционалистической функции*, обеспечивающей сохранение выработанного нравственно-воспитательного опыта и передачу традиций нравственного воспитания следующим поколениям. Любая новая идея этико-педагогической мысли создается на основе, которая уже существует. Даже относительно радикальные изменения происходят эволюционным путем. В основном здесь инновации достаточно мирно уживаются с традициями. Особую роль в шадяще-охранительных тенденциях этико-педагогической мысли играет народная педагогика, идеи которой занимают здесь достаточно существенное место.

Преемственность идей этико-педагогической мысли характеризует устойчивую последовательность их зарождения. Такая их неразрывность позволяет в настоящем видеть прошлое, в прошлом – современное, а значит в будущем – и современное, и прошлое. Тем самым, мы выходим на осмысление *прогностической функции* этико-педагогической мысли, которая позволяет предвидеть как ближайшие результаты нравственно-воспитательной деятельности, так и прогнозировать нравственное развитие на перспективу в зависимости от условий и факторов детерминации формирования ее идей. Теоретико-методологический фундамент и выверенный жизнью и временем практический потенциал этико-педагогической мысли уже на этапе осмысления тех или иных идей нравственного воспитания, использования методического и инструментального арсенала его осуществления позволяет достаточно четко видеть их результативность. Сложность точности таких прогнозов обусловлена существенным влиянием на нравственно-воспитательные процессы многих факторов-детерминант, которые практически невозможно предвидеть на этом этапе. Этим объясняется относительный характер прогностической функции. Тем не менее, такая прогностичность носит не гипотетический, а обоснованно предопределенный характер.

Прогностическая функция этико-педагогической мысли увеличивается многократно при рассмотрении ее генезиса и основных направлений исторического развития. Здесь этико-педагогическая мысль выступает в качестве продукта историко-педагогического процесса и на ее непосредственно распространяется осмысление потенциала исторических знаний, что прочно утвердилось в современной науке. Исследователи подчеркивают, «что история педагогики должна объяснять современное состояние образования и делать прогнозы на будущее, она же должна помогать практикам в решении их повседневных проблем» [3, 112]. На наш взгляд, следует отметить, что какие бы рационалистические конструкции в будущем не строились на основе исторического наследия, реальный результат будет всегда отличаться от них. Вся совокупность причин, обстоятельств, условий появления и функционирования любой этико-педагогической идеи практически не может повториться в абсолютной идентичности. Но многие

тенденции среди них и «безусловные» «рано или поздно, проявляются и нарастают» [6, 62]. Прогностицизм этико-педагогической мысли особенно ярко проявляется при проектировании выбора ценностных основ нравственного воспитания, выявления стратегических направлений развития теории нравственного воспитания, определении методических основ практической организации нравственно-воспитательных процессов.

Во многом интегрирует все функции этико-педагогической мысли и направляет их на воплощение идей нравственного воспитания в реальной жизни **практически-действенная функция**. Она осуществляется через многочисленные процессы нравственного воспитания, которые организуются на основе разработанных теоретических подходов. Конечным их результатом является нравственно-совершенная личность. Этико-педагогические идеи носят практически-ориентированный характер. Они не только выражают суть и закономерности нравственно-воспитательных процессов, но и обеспечивают разработку их методик и технологий. Каждая этико-педагогическая идея по своей сути направлена на совершенствование теории и практики нравственного воспитания, что характеризует ее обязательную и неотъемлемую практическую значимость и стремление к непосредственному воплощению в реальном бытии, точнее к его преобразованию. С помощью нравственного воспитания происходит формирование, создание, а точнее – самосоздание человека в соответствии с существующими правилами и нормами, ценностями общества. Значит, такую функцию с полным правом можно назвать **человекосозидающей**. В этом видится главное предназначение этико-педагогической мысли, все другие задачи непосредственно или косвенно призваны обеспечить ее решение.

Литература:

1. Вахтомин, Н. К. Генезис научного Знания : текст / Н. К. Вахтомин . – М. : Наука , 1973 . – 287 с.
2. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначения / пер. с фр., составление, послесловие и Примечание А. Б. Гофмана. – М. : Канон , 1995. – 352 с.
3. История педагогики на пороге XXI века : историография , методология , теория : 2- х ч. / под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. – М. : ИТОиП РАО , двухтысячный – Ч. первым Историографические проблемы историко-педагогическом науки. – 382 с.
4. Новейший философский словарь. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/494/ИДЕЯ.
5. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Синтег 2007. – 668 с.
6. Розов, Н. С. Философия и теория истории / Н. С. Розов. – М. : Логос, 2002. – Кн. Первая Прологомены. – 655 с.
7. Хвостова, В. Н. Теория исторического Процесса : очерки по философии и методологии истории / В. Н. Хвостова. – М. : КомКнига, 2006. – 392 с.

*Галина Болбас,
Мозырь, Республика Беларусь,
МГПУ имени И.П. Шамякина*

ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ НОВЕЙШЕГО ВРЕМЕНИ

В контексте развивающегося современного историко-педагогического знания понимание принципа природосообразности воспитания не всегда в полной мере отражает его сущность как историко-педагогического явления. Часто неоправданно сужаются содержательно-смысловые границы принципа и он выступает лишь как педагогическое требование к организации процесса воспитания. В большинстве случаев многообразие культурно-исторических смыслов принципа подменяется одной из форм его проявления, например, учетом индивидуальных и возрастных особенностей, полоролевой стратификации воспитанников и т.п. Определение сущности принципа происходит вне контекста его функционирования и основывается преимущественно на лексико-семантическом анализе как непосредственно самого понятия, так и смысловых доминант составляющих его компонентов. Такой подход не вполне правомерен, так как безусловным методологическим требованием является рассмотрение сущности в единстве с явлением.

На протяжении истории своего развития принцип природосообразности как историко-педагогическое явление вбирал в себя многообразные смысловые значения, которые во всем своем многообразии и противоречивости нашли отражение в эпоху Новейшего времени. В начале XX в. в результате проникновения эволюционных идей и развития прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики, антропологические подходы к пониманию принципа природосообразности продолжили свое развитие в рамках педологии (М.Я.Басов, П.П.Блонский, Л.С.Выготский и др.) как попытке построения системы воспитания и обучения на основе психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических особенностей ребенка. П.П.Блонский в качестве одного из условий реализации целей образования называл необходимость моделировать его на закономерностях возрастного развития воспитанников, с учетом их индивидуально-возрастных возможностей [2, 178].

Получившие распространение в начале XX в. идеи космизма в трудах Д.Л.Андреева, В.И.Вернадского, Вл.Соловьева, Н.Ф.Федорова, П.А.Флоренского и др., большую роль сыграли в содержательном наполнении принципа природосообразности. Согласно учению В.И.Вернадского о ноосфере, данный принцип предполагает направленность образовательного процесса на формирование у ребенка планетарного мышления, ответственности по отношению к себе, к окружающей природе и биосфере в целом [6, 28]. Основываясь на этих идеях, педагог К.Н.Вентцель считал, что «... человек не только часть социального целого (семьи, народа, класса человеческого), он часть, пусть и малая, Вселенной, Космоса, как своего рода универсального общества», поэтому воспитание ребенка следует начинать с формирования представлений о самом себе как части маленького, доступного ему для охвата сознанием, уголка природы, части поля, постепенно расширяя тот клочок земли до размеров Земли, Солнечной системы, Космоса [5, 162].

В послереволюционные годы с позиций марксизма-ленинизма утверждалась изменимость природы человека в результате воздействия факторов окружающей среды, в том числе воспитания, что опровергало идеалистическую сущность трактовки данного принципа, признающей постоянство и неизменяемость природы индивида. Советская педагогическая теория определяла природосообразность воспитания как принцип буржуазной педагогики и его ущербность находила в том, что он применим лишь к теории педагогического натурализма, свободного воспитания и педоцентризма. Подобное было неприемлемо в рамках коммунистической идеологии, которая связывала категорию «индивидуальность» с индивидуализмом и частной собственностью.

В данный исторический период, как утверждает исследователь С.И.Гурова, «природное приобретало ценность только в контексте его востребованности средой..., индивидуальность и уникальность интегрировались в «тип личности» работника со всеми его чертами (способностями, интересами, психическими особенностями), необходимыми обществу или коллективу, в который он включен» [7, 600]. Таким образом, принцип природосообразности воспитания в рамках социоцентрической концепции игнорировался либо сводился к учету индивидуальных особенностей, вызванных условиями жизни ребенка. В документе «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) А.В.Луначарский обращал внимание на необходимость «избегать задержки в развитии «особо даровитых натур», важность создания особых классов для малоуспевающих, учета наклонностей и способностей учащихся, индивидуализации обучения, апеллируя при этом не к природе индивида, а к условиям его «домашнего обихода» [13, 42]. В 60-е гг. XX в. историк педагогики А.И.Пискунов доказывал, что принцип природосообразности не имеет никакого отношения к науке, не применяется в педагогике в силу своей идеалистической сущности [18].

Недостаток исследований принципа природосообразности в теории советской педагогики частично компенсировался его реализацией в практике воспитания и обучения. Например, в коммуне имени Ф.Э.Дзержинского, основанной А.С.Макаренко, первичные коллективы были организованы по принципу объединения разных возрастов, что делало процесс передачи опыта от одного поколения другому естественным и природосообразным: «младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочую

ухватку, приучаются уважать старших и их авторитет. У старших забота о младших и ответственность за них воспитывает качества, необходимые советскому гражданину...» [14, 11].

Игнорирование принципа природосообразности переплеталось с единичными попытками его реабилитации, в частности, в историко-педагогических исследованиях. Е.Н.Медынский попытался осмыслить принцип природосообразности воспитания в исторической ретроспективе и углубить его сущностную интерпретацию у классиков русской и зарубежной педагогики [16, 52-67].

С середины 60-х гг. XX в. наряду с дифференциацией научных знаний выступают интегративные тенденции в развитии науки, которые приобретают особенно динамичный характер и отражаются в педагогических трудах. В этот период представления о сущности рассматриваемого принципа получили развитие в рамках противоборства биологизаторского и социологизаторского подходов. В качестве одного из тезисов представителей первого подхода, а именно В.В.Кумарина, являлось то, что природосообразность – «это подстройка социального под тот биологический капитал, с которым ребенок является на свет» [10, 101]. Придерживаясь противоположной точки зрения, ученый и педагог И.Я.Лернер настаивал на историчности понимания принципа природосообразности, вызванной изменчивостью интерпретации природы содержания, подлежащего усвоению, т.е. определенного социального опыта, культуры [12, 102].

В конце XX – начале XXI в. вопросы природосообразности воспитания личности приобрели особую актуальность. Материализм и идеализм, которые начиная с XIX в. являлись философско-теоретической базой для их истолкования, утратили лидирующие позиции. Научный поиск по данной проблеме современными учеными осуществляется с учетом всего многообразия культурно-исторических форм проявления внутреннего содержания принципа и основывается на ценностных основаниях современного общества.

Сущностно-смысловые ракурсы изучаемой категории сегодня главным образом определяются мировоззренческими установками биоцентризма, экоцентризма и культуроцентризма. Это и обуславливает возможность теоретической дифференциации принципа природосообразности в системе педагогических категорий и его интерпретацию в качестве метапринципа гуманистической педагогики, здоровьесберегающей педагогики, коррекционной педагогики, нейропедагогики, ноосферной педагогики, народной педагогики, экопедагогики.

В рамках *биоцентрической концепции* явления гуманитарных наук и, в частности, педагогики получают научное осмысление посредством законов естественных наук. Такое единство обогащает науки и создает возможность для интеграции знаний о человеке и природе как единой, целостной системе. При этом принцип природосообразности воспитания, как утверждает педагог и психолог А.М.Кушнир, является высшим принципом воспитания и фундаментом подлинной науки, «который не зависит ни от погоды, ни от идеологии, ни от государственного устройства, ни даже, от педагогического опыта, ни от исторической личности, наконец» [11, 62]. В работах приверженцев такого подхода рассматриваемый принцип выступает в тесной связи с биологией, анатомией, психологией, медициной и др. и получает интерпретацию посредством объединения с этими науками. Например, на стыке педагогики и дифференциальной психологии возникло направление нейропедагогики, где природосообразность предполагает учет нейропсихологических особенностей личности, в частности, функциональных асимметрий мозга [17]. В рамках данного направления принцип природосообразности воспитания выступает в качестве методологической базы здоровьесберегающей педагогики, является обоснованием образовательной системы, адекватной особенностям природного развития детей. Исследователями-валеологами в качестве основных условий природосообразного, здоровьесберегающего образования выделяются: реализация базовых потребностей человека, создание экологически чистого (адаптационного, реабилитационного) образовательного пространства для каждого ребенка, формирование у подрастающего поколения научного понимания и потребности в здоровом образе жизни [1, 20].

В последнее время природосообразность все чаще выступает как принцип коррекционной педагогики, что прежде всего обусловлено интересом человека к аномалиям человеческой

природы. Если Аристотель говорил о недостаточности и незаконченности природы человека от Бога, то сегодня мы сталкиваемся с пониманием ее как нарушенной и поврежденной в результате действий человека. Ученые отмечают все большее разделение детей на сверходаренных («киндиго», «вундеркинды») и отстающих в умственном, физическом, эмоциональном развитии. Сущность принципа природосообразности в этом случае заключается в учете уникальности природы человека как отклонении от нормы. Таким образом, природосообразность часто выступает в качестве принципа воспитания и обучения одаренных детей или, наоборот, детей с ограниченными возможностями, профилактики нарушений различного характера. Осуществляются попытки построения образовательной среды в соответствии с «логикой природы» (А.Ж.Ильченко, А.Л.Сиротюк, М.В.Шептуховский и др.).

Некоторыми учеными (И.С.Кон, А.В.Мудрик и др.) образовательный смысл принципа природосообразности видится в соотношении воспитания с действием мега- (космос, планета и мир) и мезофакторов (регион проживания, вид поселения, где проживает индивид, и субкультура), обуславливающих влияние космических энергий и ландшафтно-климатических условий на протекание процесса формирования личности. Такие подходы определяют принцип природосообразности воспитания в качестве одного из оснований регионализма в образовании. Как утверждает Г.Н.Максимов, «...климатические, гипсографические, ландшафтно-геохимические различия приводят к существованию различных типов физического сложения, менталитета людей, которые должны быть учтены, если не в определении содержания обучения, то обязательно в организации воспитательной работы, физических нормативов и других организационных форм регионального образования» [15, 40].

Выбор принципа природосообразности в качестве одного из современных образовательных приоритетов в первую очередь обусловлен неблагоприятной экологической ситуацией, и, как результат, протеканием процесса формирования личности в условиях обострения инстинкта самосохранения и сохранения окружающего мира. Учащающиеся природные катаклизмы, различные эпидемии и болезни являются частными проявлениями природного дисбаланса, который сопряжен с возможностью запуска саморегулирующихся экосистем к самоуничтожению. В итоге, антропологическое понимание человека, предполагающее его приоритет в мире природы, вытесняется попытками коэволюции, целостности, единства, которые возвращают его в контекст природы и рассматривают в тесной связи с ним. *Экоцентризм* становится одной из мировоззренческих установок современного общества, поэтому целью воспитания выступает целостная и гармоничная личность как носитель природосообразного мировоззрения. Такое преодоление современной наукой традиционного понимания природы и человека направляет внимание ученых на изучение экологической сущности принципа природосообразности воспитания (С.В.Лебедев, И.А.Полянцева и др.).

Поиск общей идеи для обоснования целостности человеческой и окружающей природы нацеливает на осмысление сущности рассматриваемого принципа в новом, духовно-космическом, аспекте. Современными учеными (Н.Д.Виноградова, Н.И.Иванова, П.П.Козлова, Г.А.Харьковская и др.) исследуется как классически-традиционное понимание сущности принципа природосообразности, так и осмысление данного принципа с учетом новой философской позиции Единства Всего Сущего в Мироздании, раскрывающей положение об эквивалентности человека и мира. Е.В.Бондаревская устанавливает зависимость становления духовно-нравственной сферы личности от космических циклов, климатических и геофизических изменений и утверждает, что «оказание природосообразной педагогической поддержки развивающейся личности связано, в первую очередь, с развитием природосообразной духовности» [4, 350]. Духовность в данном случае понимается как причастность человека к сфере разума, гармонизирующей его отношения с природой и способной придавать личностный смысл его жизни, а не сводить ее назначение к функциональному развитию индивида.

При *культуроцентрической модели* миропонимания природу человека определяют его творения, что обусловлено прежде всего, по мнению исследователя А.Н.Дахина, тем, что «человек “навязал” миру информационные образы, имена, символы и уже после этого продолжает свой диалог с искусственно смоделированным им миром» [8, 43]. В рамках культуры техногенной

цивилизации человек с неутомимым упорством пытается сотворить себе подобного различными способами и с максимальной степенью точности. Педагогическая закономерность начинает выступать в роли математической для того, чтобы процессом формирования личности можно было управлять и «клонировать» или воспроизводить по заданному образцу. В результате, отмечается подвижность и взаимопереход принципов природосообразности и культуросообразности. Культуросообразные принципы не столько противостоят принципу природосообразности, сколько обогащают смысл биогенетики. Ученые утверждают, что в самом написании слова «природосообразность» заложен принцип культуросообразности: «в части слова “образ” составляющее его “раз” указывает на корень, ритм, воспроизведение образа. Но способность собирать его будет зависеть от того, при каких условиях родился и воспроизвёлся этот человек» [9, 62]. Более того, степень уподобления воспитания природе напрямую зависит от нравственных норм, культуры и традиций конкретного народа. Соотношение принципов природосообразности и культуросообразности как проблема классической зарубежной педагогики в данных исследованиях выступает через категории интеграции, подвижности и взаимоперехода.

В последние десятилетия в противовес проявлениям техногенной цивилизации, процессам глобализации происходит всплеск интереса к органичности этнической культуры, в том числе и этнопедагогике, что способствует осмыслению принципа природосообразности воспитания в контексте традиционной культуры различных народов. На примере воспитания белорусского, русского, украинского, бурятского, казахского, чувашского и других народов природосообразность рассматривается как порождение естественностью народного воспитания, слиянием человека с природой и жизнью. Ученые считают, что сущностное значение принципа содержится в опыте народного воспитания в имплицитном состоянии. Более того, на их взгляд, природосообразность воспитания в народной педагогике выступает в качестве «основополагающего, системообразующего принципа, на котором строилась традиционная педагогическая культура» [3, 83].

Таким образом, принцип природосообразности как историко-педагогическое явление получил активное научное осмысление в эпоху Новейшего времени в трудах теоретиков и практиков воспитания. Содержательно-сущностное наполнение рассматриваемого педагогического феномена в условиях социокультурной динамики начала XX – XXI в. характеризуется многообразием форм проявления и использованием различными отраслями педагогической науки.

Литература:

1. Бабенко, Т.И. Валеология и образование / Т.И. Бабенко, И.И. Каминский, А.А. Скачков. – Р-н/Д : «Феникс», 1997. – 148 с.
2. Блонский, П.П. Педология / П.П. Блонский. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 288 с.
3. Болбас, В.С. Природосообразность воспитания в народной педагогике белорусов / В.С. Болбас // Педагогика. – 2007. – № 3. – С. 79–83.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Р-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
5. Вентцель, К.Н. Заметки о космическом воспитании / К.Н. Вентцель // Свободное воспитание : сб. избр. тр. / сост. Л.Д. Филоненко. – М., 1993. – С. 162.
6. Вернадский, В.И. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский ; под ред. А.Л. Яншина. – М. : Наука, 1991. – 270 с.
7. Гурова, С.И. Философская антропология П.П. Блонского / С.И. Гурова // Вестник МГТУ. – 2008. – Т. 11. – № 4. – С. 595-601.
8. Дахин, А.Н. Педагогика и синергетика : «вместе тесно, а порознь пресно» / А.Н. Дахин, Р. Коэн // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 39-44.
9. Доманский, В.Е. Три грани реализации принципа природосообразности / В.Е. Доманский, А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2002. – С. 57-63.
10. Кумарин, В.В. О принципе природосообразности в обучении / В.В. Кумарин // Советская педагогика. – 1988. – № 8. – С. 94-101.
11. Кушнир, А.М. Методический плюрализм и научная педагогика / А.М. Кушнир // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 50-65.
12. Лернер, И.Я. О «природосообразности» и «воспитывающем обучении» / И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1988. – № 8. – С. 101-107.
13. Луначарский, А.В. Основные принципы единой трудовой школы / А.В. Луначарский // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 40-47.

14. Макаренко, А.С. Сочинения : в 7 т. / редкол.: И.А. Каиров (гл. ред.) [и др.] ; коммент. и прим. В.Е. Гмурмана. – М. : Акад. пед. наук, 1958. – Т. 5 : Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. – 558 с.
15. Максимов, Г.Н. О некоторых основаниях регионализма в образовании / Г.Н. Максимов // Вестник ЯГУ. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 37-44.
16. Медынский, Е.Н. Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики / Е.Н. Медынский // Советская педагогика. – 1956. – № 8. – С. 52-67.
17. Москвин, В.А. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии / В.А. Москвин, Н.В. Москвина // Вестник ОГУ. – 2001. – № 4. – С. 34-39.
18. Пискунов, А.И. Природосообразности принцип / А.И. Пискунов // Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И.А. Каирова. – М., 1966. – Т. 3. – С. 508.

*Ирина Гуцко,
Мозырь, Республика Беларусь,
МГПУ имени И.П. Шамякина*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обеспечение стабильного функционирования и развития системы образования, необходимого условия развития общества и государства во многих странах давно уже рассматривается как приоритетный вопрос государственной политики. Реформы образования проводятся сейчас в большинстве развитых стран мира. В школах Республики Беларусь реализуется программа по изучению иностранных языков с третьего по одиннадцатый классы.

Это, с одной стороны, признак объективно существующего социального интереса к изучению иностранных языков, а с другой, и подтверждение важности данного предмета для реализации перспективных задач развития личности, таких, например, как рост среднего уровня образованности, повышение требований к общей культуре, формирование готовности к межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

Кратко суммируя преимущества систематического обучения детей иностранному языку в младшем школьном возрасте, можно отметить, что изучение иностранного языка в данном возрасте полезно всем детям, независимо от их стартовых способностей, поскольку оно оказывает положительное влияние на развитие психических функций ребенка и его речевых способностей.

Ранее обучение иностранному языку дает большой практический эффект в плане повышения качества владения первым иностранным языком, создает базу для продолжения его изучения в основной школе, а так же открывает возможности для обучения второму, третьему иностранным языкам, необходимость владения которыми становится все более очевидной.

Неоспорима воспитательная и информативная ценность раннего обучения иностранному языку, которая проявляется в более раннем вхождении ребенка в общечеловеческую культуру через общение на новом для него языке. При этом постоянное обращение к опыту ребенка, учет его менталитета, восприятия им действительности позволяет детям лучше осознать явление собственной национальной культуры в сравнении с культурой стран изучаемого языка.

Обновление содержания обучения иностранным языкам проявляется в том, что отбор тематики и проблематики иноязычного общения ориентирован на реальные интересы и потребности современных школьников с учетом различных возрастных групп, на усиление детального характера обучения в целом.

В начальной школе реализуются следующие цели изучения иностранных языков:

-способствовать более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому пространству; формировать у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению;

-формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.

-познакомить младших школьников с интересами зарубежных сверстников, с иностранным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом языке;

-сформировать элементарные коммуникативные умения в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме) с учетом речевых способностей и умений младших школьников.

Раннее изучение иностранных языков представляет учащимся возможность:

-понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных текстов с опорой на зрительную наглядность и языковую догадку;

-участвовать в диалогическом общении; вести этикетный диалог и элементарный двусторонний диалог – расспрос в ограниченном круге ситуаций повседневного общения;

-кратко высказываться на темы для начальной школы, воспроизводить наизусть знакомые рифмованные произведения детского фольклора;

-овладеть техникой чтения вслух; читать про себя учебные и облегченные аутентичные тексты, пользуясь приемами ознакомительного и изучающего чтения;

-писать краткое поздравление и личное письмо (с опорой на образец), заполнить простую анкету о себе;

-правильно произносить и различать на слух звуки, слова, словосочетания и предложения иностранного языка, соблюдать интонацию основных типов предложения;

-овладеть наиболее употребительной лексикой в рамках тематики начального этапа, освоить продуктивный лексический минимум, предусмотренный программой;

-получить представление об основных грамматических категориях изучаемого языка, распознавать изученную лексику и грамматику при чтении и аудировании и использовать их в устном общении;

-освоить элементарные сведения о стране изучаемого языка.

Цели, поставленные перед предметом «иностранный язык», должен решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, знающий психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста. Начиная обучение со второго класса, очень важно, чтобы процессы воспитания и развития учеников шли в русле современных методик.

Как известно, количество учителей иностранного языка, которые имеют специальную подготовку для работы с малышами, невелико. Вместе с тем, умение грамотно обучать общению на иностранном языке младших школьников, которые еще не вполне владеют коммуникативными умениями на родном языке – задача весьма нелегкая и ответственная. Любовь к предмету в данном возрасте очень тесно связана с ощущением психологического комфорта, радости, потребности и готовности к общению, которые создает учитель на уроке.

Успешное начало обучения иностранному языку способствует созданию высокой мотивации к изучению иностранных языков. Успех обучения и отношение учащихся к предмету во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки. Известно, что в процессе обучения иностранным языкам учащихся младшего школьного возраста большое значение имеет игра. Поэтому, чем чаще учитель использует игровые приемы, наглядность, ролевые игры тем прочнее усваивается материал.

Таким образом, успех практической реализации инновационных обучающих стратегий в начальной школе в большей степени зависит от уровня готовности учителя иностранного языка к новым условиям социально-культурной среды, формируемой в школе, и от способностей преподавать язык функционально, с ориентацией на межкультурную коммуникацию.

Литература:

1. Ромашина С.Я. Расширение образовательного пространства предмета «иностранный язык» в начальной школе средствами регионального содержания / С.Я.Ромашина, Г.В.Погорелая // Начальное образование. – 2013. - № 5 – С. 34-39.
2. Карпова Т.В. Общение – условие социализации младших школьников в иноязычной среде / Начальная школа. – 2013. - № 12 – С. 18-22.

*Марина Емельянова, Людмила Исмаилова,
Мозырь, Республика Беларусь,
МГПУ имени И.П. Шамякина*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: МОНИТОРИНГ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ

Высшая педагогическая школа призвана обеспечить подготовку учителя, обладающего высоким уровнем образованности и культуры, готового к социальной и профессиональной мобильности. Целевой ориентацией ее деятельности выступают компетенции и общая компетентность выпускника. При этом компетенция рассматривается как знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач, а компетентность – как выраженная способность применять свои знания и умения.

Стандарты высшего педагогического образования предусматривают формирование в учебно-воспитательном процессе вуза следующих групп компетенций: академических (знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться); социально-личностных (культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им); профессиональных (способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в профессиональной деятельности) [2].

В психолого-педагогических исследованиях присутствуют различные подходы к определению сущности и структуры профессиональной компетентности. Под компетентностью понимается единство теоретической и практической готовности к выполнению педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, Н.Ф.Тальзина); интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза к деятельности в определенных областях (Ф.В. Фролов, Д.А. Махотин); мера соответствия знаний, умений и опыта реальному уровню решаемых профессиональных задач (С.М.Вишнякова).

Компетентность, на наш взгляд, является интегральной профессионально-личностной характеристикой специалиста и выступает важнейшим условием его профессионализма. Очевидно, что структура профессиональной компетентности во многом определяется сущностью и особенностями конкретной деятельности, ее требованиями к специалисту. Большинство исследователей определяют квалификационные характеристики (объем и соотношение социально-гуманитарных, общепрофессиональных, специальных, психолого-педагогических знаний, комплекс профессиональных умений, личностных качеств) на основе модели специалиста.

Профессиональная модель учителя включает в себя следующие модули:

объективно-необходимый модуль, включающий знания предметные и общенаучные, физиологические и психологические, педагогические и методические; умения: познавательные, конструктивные, коммуникативные, информационные, диагностические, организаторские; **субъективный модуль**, который содержит качества личности учителя (лично-этические, индивидуально-психологические, профессионально-педагогические); **культурологический модуль**, определяющийся общей культурой педагога и культурой педагогического труда.

Современному учителю необходимо в совершенстве владеть преподаваемыми дисциплинами, знать их теорию, основы теории смежных предметов. Социально-гуманитарные, общенаучные и общепрофессиональные знания (философские, экономические, социально-правовые, этические) определяют методологическую основу предметных знаний и углубляют их. Физиологические и психологические знания позволяют учителю осуществлять образовательный процесс не только с учетом закономерностей психического развития школьников, их возрастных и индивидуальных особенностей, но и психологии личности самого учителя. Особая роль в подготовке будущих учителей принадлежит, на наш взгляд, дисциплинам педагогического цикла, которые призваны не только сформировать у будущих педагогов систему знаний и умений, но

развивать потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании, воспитывать ценностное отношение к профессиональной деятельности, ее гуманистическому потенциалу. Методические знания помогают педагогу более осознанно осмысливать разнообразные современные технологии педагогической деятельности и на определенном уровне своего профессионального развития (на уровне педагогического творчества) подключаться к их созданию. Знания закладывают основу для развития умений и навыков учителя, без которых невозможна динамика и эффективность педагогической деятельности.

Субъективный модуль включает в себя профессионально-необходимые качества личности учителя: личностно-этические (гражданская ответственность, гуманизм, сострадание, чуткость, трудолюбие, дисциплинированность, требовательность, принципиальность); индивидуально-психологические (ясность и критичность ума, эмоциональная отзывчивость и устойчивость, наблюдательность, воображение); педагогические (работоспособность, культура и выразительность речи, чувство юмора, стремление к научно-педагогическому творчеству и т.д.).

С учетом вышесказанного и анализа специфики педагогической деятельности полагаем возможным в структуре профессиональной компетентности учителя выделить следующие компоненты:

а) специальная компетентность (подготовленность к самостоятельной реализации профессиональных функций, решению профессиональных задач в практической деятельности);

б) социально-личностная компетентность (способность и готовность к профессиональному общению, взаимодействию с общественными институтами, сотрудничеству с другими людьми);

в) индивидуально-личностная компетентность (профессионально значимые качества личности, определяющие позицию специалиста, его способность к самореализации, постоянному профессиональному росту и развитию профессиональной индивидуальности).

На формирование специальной компетентности направлены все предметы учебного плана, который предусматривает наличие у студентов системы профессионально значимых знаний, также овладение необходимыми профессиональными умениями. Важной задачей при этом является развитие у будущих специалистов готовности к постоянному обновлению профессиональных знаний и совершенствованию умений.

Формирование умений – процесс длительный. Для этого необходимо уже на младших курсах включение студентов в решение моделируемых на занятиях социально-педагогических задач и ситуаций, в реальную педагогическую практику.

Социально-личностная компетентность выражает готовность студентов к профессиональному взаимодействию и отражает уровень их коммуникативной культуры. Коммуникативная культура как сложное и многогранное образование включает культуру слушания, культуру речи, эмоциональную культуру. На наш взгляд, нельзя недооценивать данный компонент, поскольку педагогическая деятельность по сути и по форме есть деятельность коммуникативная: в основе ее – взаимодействие с учениками и их родителями, педагогами, общественными институтами. Высокая коммуникативная нагрузка, с одной стороны, и недостаточная коммуникативная компетентность, с другой, могут приводить к профессиональному стрессу, неудовлетворенности собой и профессией. Для успешной реализации профессиональных функций учитель должен обладать знаниями о сущности и особенностях профессионального взаимодействия, его субъект-субъектном характере, структуре, стилях и технологии общения, владеть необходимыми коммуникативными умениями. К таким умениям следует, прежде всего, отнести следующие:

- моделировать и анализировать систему взаимодействия;
- устанавливать доверительные отношения с детьми и взрослыми;
- выслушать собеседника;
- наблюдать и анализировать вербальное и невербальное поведение партнеров по общению;
- осуществлять межинституциональные связи;
- предупреждать и конструктивно разрешать конфликты между детьми и взрослыми;
- регулировать свое эмоциональное состояние, управлять собой в любой ситуации.

В связи с этим развитие социально-личностной компетентности осуществляется по следующим взаимосвязанным направлениям:

- формирование ценностного отношения к личности ученика и к предстоящей деятельности как деятельности коммуникативной;
- овладение системой психолого-педагогических знаний и развитие коммуникативных умений;
- создание условий для развития и совершенствования качеств и свойств личности, необходимых для эффективного взаимодействия;
- осуществление мониторинга и коррекции готовности студентов к профессиональному взаимодействию.

Индивидуально-личностная компетентность развивается в органичной связи с двумя вышеназванными компонентами. Данный компонент отражает сущностные личностно-профессиональные характеристики специалиста: убеждения, педагогическую позицию, профессиональную мотивацию, совокупность профессионально значимых качеств и свойств. Для учителя профессионально значимыми качествами и свойствами являются социальная активность, коммуникабельность, эмпатийность, гуманность, наблюдательность, рефлексивность, креативность, педагогическая толерантность.

Опыт показывает, что в педвуз приходят молодые люди с разным уровнем сформированности способностей и профессионально важных качеств, мотивов и профессиональных интересов. Их профессиональная подготовка осуществляется успешно при условии, когда деятельность преподавателя опирается на знание психолого-педагогических особенностей каждого студента, специфики его профессиональных ориентаций. В этих целях преподавателями кафедры педагогики подготовлено методическое пособие «Диагностика профессиональной компетентности учителя», включающее спектр методик, направленных на изучение личности учителя, его профессиональной деятельности, особенностей межличностных отношений и общения [1].

Мониторинг эффективности процесса формирования профессиональной компетентности позволяет осуществить «Диагностическая карта изучения уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности», пример которой приводится ниже.

Диагностическая карта изучения уровней сформированности профессиональных компетенций будущего учителя

№ п / п	Компоненты профессиональной компетентности и их содержание	Уровни проявления		
		Низкий	Средний	Высокий
1	<i>Специальная компетентность</i>			
	Наличие системы методологических, теоретических и методических знаний, имеющих личностный смысл, профессионально-педагогических умений	Незнание основного содержания материала, разрозненные бессистемные знания, неумение выделить главное в учебном материале; имеется некоторая совокупность общепедагогических умений, но при решении конкретных педагогических задач и ситуаций испытывают серьезные трудности	Знание основных положений учебного материала, но неточности в его понимании и воспроизведении, отсутствие доказательности своих суждений, затруднения в применении знаний в нестандартных ситуациях; умения сформированы на репродуктивном уровне	Глубина и осознанность знаний, самостоятельность и доказательность суждений, использование приемов синтеза и анализа, обобщения, способность творчески применять знания; способность анализировать педагогическую реальность; высокий уровень развития профессиональных умений, позволяющий студентам действовать творчески, находить оригинальные решения
2	<i>Социально-личностная компетентность</i>			
	Наличие системы знаний о сущности и особенностях профессионального взаимодействия, умений моделировать и анализировать систему профессионального взаимодействия, устанавливать педагогически целесообразные отношения	Наличие отдельных разрозненных знаний о сущности педагогического взаимодействия, затруднения в структурировании и анализе системы профессионального взаимодействия	Студенты проявляют знания и умения на репродуктивном уровне, испытывают затруднения при решении нестандартных коммуникативных задач.	Знания о сущности, специфике, структуре и стилях взаимодействия имеют системный характер, студенты умеют планировать, осуществлять и варьировать систему взаимодействия в конкретной ситуации, с учетом особенностей участников процесса взаимодействия.

3	<i>Индивидуально-личностная компетентность</i>			
<p>Осознанность мотивов выбора профессии. Педагогическая направленность.</p> <p>Личностная предрасположенность.</p> <p>Принятие установок, отражающих гуманистический смысл педагогической деятельности</p>	<p>Недостаточная выраженность мотивов выбора профессии и мотивов предстоящей профессиональной деятельности, отсутствие устойчивого интереса к данному виду деятельности.</p>	<p>Положительное отношение к педагогической деятельности, осознание её значимости.</p>	<p>Личное настойчивое желание заниматься в будущем педагогической деятельностью, наличие устойчивого интереса к предстоящей деятельности, ярко выраженное стремление к профессиональному росту и самосовершенствованию.</p>	
<p>Отсутствие единства между представлениями о профессии, эмоциональным отношением к ней и реальной деятельностью. Недостаточная выраженность организаторских, коммуникативных, перцептивных и др. способностей, профессионально-личностных качеств. Размытые представления о целях и задачах профессиональной деятельности.</p>	<p>Наличие интереса к предстоящей деятельности и в то же время неустойчивое желание посвятить себя избранной деятельности.</p>	<p>Выраженные организаторские, коммуникативные, перцептивные, суггестивные, академические способности, профессионально-личностные качества.</p>	<p>Четкое осознание целей и задач предстоящей деятельности.</p>	
<p>Достаточный уровень развития педагогических способностей, профессионально-личностных качеств.</p>	<p>Наличие некоторых представлений о целях и задачах педагогической деятельности.</p>	<p>Четкое осознание целей и задач предстоящей деятельности.</p>		

В условиях снижения интереса к педагогической профессии особую актуальность приобретает диагностика и формирование у студентов учебной и профессиональной мотивации, ценностного отношения к учебе и будущей профессиональной деятельности. Результаты проведенного исследования (УО МГПУ им. И.П.Шамякина, 2012 г.) позволяют констатировать, что только 65,7 процента опрошенных студентов 1 курса филологического факультета, 67 процентов студентов 2 курса, 75 процентов студентов 3 и 4 курсов удовлетворены выбором профессии; 68 процентов всех опрошенных повторили бы свой выбор, 9 процентов студентов изменили бы его, 23 процента респондентов затруднились ответить на этот вопрос. Чаще всего, по утверждениям студентов, выбор профессии обусловлен их интересом к определенному предмету, а не к педагогической деятельности в целом. Работать по специальности после окончания вуза собираются 70 процентов студентов 1 курса, 63 процента студентов 2 курса, 77 процентов студентов 4 курса и 86 процентов студентов 5 курса.

Наиболее привлекательными факторами студенты 1 курса назвали следующие: интерес к предмету (язык, литература), возможность самосовершенствования, творческий характер труда (факторы в порядке убывания). Негативно значимыми факторами в педагогической профессии для студентов этого же курса являются: небольшая зарплата; общественная недооценка важности труда, отсутствие условий для творчества. У студентов 2 и 3 курсов среди ведущих позитивно значимых факторов отмечается возможность творчества в будущей профессиональной деятельности, интерес к предмету, у студентов 4 и 5 курсов – возможность достичь социального признания, уважения. В то же время исследование показало, что факторами, снижающими привлекательность педагогической профессии для студентов всех курсов, являются низкая заработная плата, снижение престижа педагогического труда.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости целенаправленной работы в вузе по формированию профессиональной мотивации будущего учителя. При этом следует исходить из того, что этот процесс не ограничивается лишь периодом обучения в вузе и включает несколько этапов:

- зарождение и формирование профессиональных предпочтений и намерений, интереса к педагогической деятельности, ценностных ориентаций и установок, мотивов выбора профессии (довузовский этап);
- профессионально-личностное развитие, формирование профессиональной компетентности в условиях специально организованного процесса профессиональной подготовки (вузовский этап);
- вхождение в самостоятельную педагогическую деятельность, профессиональная самореализация.

Эффективность первого этапа может быть обеспечена налаженной системой ориентации на педагогическую профессию, формированием в обществе при помощи СМИ привлекательного имиджа педагога, развитием довузовской подготовки, ранней диагностикой пригодности к педагогическому труду, что особенно важно в условиях снижения интереса абитуриентов к филологическим специальностям. Качественному отбору абитуриентов в педвузы, на наш взгляд, способствовало бы проведение психолого-педагогического собеседования.

В процессе профессиональной подготовки происходит адаптация студентов к условиям вузовского обучения, формируются мотивация, ценностные ориентации, профессиональное мышление, педагогическая направленность, профессионально значимые качества личности, система знаний и базовых профессиональных умений. В соответствии с требованиями образовательных стандартов в учебно-воспитательном процессе вуза обеспечивается формирование академических, социально-личностных, профессиональных компетенций будущего учителя. В свою очередь этот этап включает несколько стадий, каждая из которых предполагает решение конкретных задач.

Так, студенты первого курса приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новые виды деятельности, необходимые для дальнейшего обучения и практической деятельности. Опыт показывает, что в вуз приходят студенты с разным уровнем подготовленности, сформированности способностей и профессионально значимых качеств. Выбор ими профессии зачастую обусловлен интересом к предмету, а не к педагогической деятельности в целом. Изучение мотивов выбора профессии и поступления в педагогический вуз показало, что у значительной части первокурсников отсутствует устойчивый интерес к данному виду деятельности, не сформированы представления о ее специфике и требованиях к личности специалиста, недостаточно выражены организаторские, коммуникативные, перцептивные и др. способности. С учетом полученных результатов разработана программа психолого-педагогического сопровождения, предусматривающая:

- диагностику готовности к учебно-познавательной деятельности, изучение мотивов учения, ценностных ориентаций;
- помощь в развитии учебных умений, умений самостоятельной работы;
- помощь в установлении комфортных взаимоотношений с преподавателями и однокурсниками;
- развитие интереса к педагогической профессии, к учебной деятельности, формирование ценностного отношения к ней.

На 2-4 курсах происходит развитие общих и профессиональных способностей студентов, формируется система профессионально значимых знаний и качеств личности, технологических умений. Основные задачи этого этапа:

- формирование профессионального мировоззрения будущего учителя;
- развитие познавательной самостоятельности, индивидуально-творческих возможностей студентов;
- развитие потребности в личностном и профессиональном самосовершенствовании;
- становление профессиональной культуры.

Важным условием успешности этого этапа является обеспечение оптимального сочетания фундаментальной подготовки и практической направленности педагогического образования. В этих целях используется активное включение студентов в реальную педагогическую деятельность, развитие исследовательских навыков в процессе выполнения творческих заданий, педагогической практики, работа на экспериментальных площадках. Так, например, в ходе работы над индивидуально-творческим заданием решается ряд учебно-воспитательных задач: достигается более углубленное изучение теоретического материала; формируется интерес к исследовательской работе; реализуется сочетание теоретической подготовки студентов с анализом педагогического опыта. Тему индивидуально-творческого задания студенты могут выбрать самостоятельно с учетом своих интересов, склонностей, опыта. При определении тематики обеспечивается направленность заданий на формирование эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии, к ее объекту и субъекту; постепенное увеличение сложности заданий и степени самостоятельности студентов при их выполнении; вариативность

возможности выбора с учетом уровня профессиональной готовности и индивидуальных особенностей студентов. Применение дидактических игр на занятиях, как показывает опыт, имеет ряд достоинств и способствует решению следующих задач:

- создает свободную, эмоционально-положительную рабочую атмосферу;
- обеспечивает включение всех студентов в учебную ситуацию, позволяет осуществить личностный подход при распределении ролей;
- обеспечивает достаточно высокое качество знаний не только на репродуктивном, но и творческом уровне за счет создания ситуации интеллектуального и эмоционального напряжения;
- является школой сотрудничества преподавателя и студентов.

На 5 курсе важное значение приобретает профессиональное самоопределение личности, отождествление себя с будущей профессией, формирование профессиональной Я-концепции, осознание личностного смысла предстоящей деятельности, развитая способность к профессиональной самопрезентации. В процессе теоретической подготовки и педагогической практики в школе обеспечивается нацеленность молодых специалистов на активное вхождение в профессию, на творческое саморазвитие и самореализацию, развитие прикладных педагогических умений.

Важным условием процесса формирования профессиональных компетенций и компетентности студентов выступает мониторинг – регулярное отслеживание качества усвоения знаний, условий организации и результатов образовательного процесса в вузе. В его рамках систематически изучается степень удовлетворенности студентов качеством образовательных услуг, организации учебно-воспитательного процесса. С этой целью дважды в год организуется анкетирование студентов, в процессе которого им предлагается по пятибалльной шкале оценить качество образовательной услуги, профессионализм и компетентность преподавателей, методическое и информационное обеспечение учебного процесса, качество организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения, материально-техническую обеспеченность. Анализ полученных в ходе анкетирования ответов показывает, что студенты достаточно высоко оценивают качество предоставляемой им образовательной услуги (96% всех опрошенных); профессионализм и компетентность преподавателей (98%); методическое и информационное обеспечение учебного процесса (94%); качество организации учебно-воспитательного процесса (98%). Несколько менее студенты удовлетворены качеством организации самостоятельной работы в процессе обучения («4» и «5» – 88%); организацией практик (88%), материально-техническим оснащением учебных лабораторий, кабинетов (54% опрошенных). Наиболее сложным, по мнению респондентов, является обучение на 1-2 курсах (63%).

По результатам диагностических мероприятий, текущего контроля качества знаний, анкетирования студентов определяются меры по совершенствованию учебно-методической работы. Так, в ходе их реализации пересмотрены программы педагогической практики, оптимизированы объем, содержание и формы организации управляемой самостоятельной работы студентов, активизирована работа по насыщению кабинетов методическими пособиями, материалами, в том числе и на электронных носителях.

Профессиональная компетентность формируется в результате освоения студентами содержания и способов предстоящей деятельности, развития профессионально-личностных свойств и качеств. При этом на каждом этапе профессиональной подготовки студентов реализуются определенные задачи и содержание образования.

Литература:

1. Диагностика профессиональной компетентности учителя: метод. пособие / М.В.Емельянова, И.В.Журлова, Л.В.Исмаилова. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П.Шамякина, 2010.– 115 с.
2. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. – Минск, 2013. – 23 с.

ОПЫТ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЕЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛАХ ШКОЛ БЕЛАРУСИ)

Аксиологический подход к воспитанию школьников сегодня приобрёл особое звучание. Вне проблемы ценностей не представляется возможным решение насущных образовательных задач. Диагностика ценностной сферы учащихся является первоочередным заданием учителя общеобразовательной школы.

С целью обоснования критериев и уровней ценностных ориентаций учащихся старших классов, а также определения исходных данных для дальнейшего исследования в средних школах №№ 9, 14, 15 г.Мозыря был проведен констатирующий этап эксперимента (всего исследованием охвачено 275 учащихся 10-11 классов). Экспериментальная работа предполагала определение критериев и уровней ценностных ориентаций учащихся старшего школьного возраста. Для реализации данной цели предстояло решить следующие задачи:

- установить представления старшеклассников о ценностях, их содержательных характеристиках и значении в жизни человека;
- определить наиболее значимые ценности для школьников;
- выяснить, как соотносятся ценности учащихся с их деятельностью и поведением;
- изучить представления школьников о роли истории Беларуси, исторических знаний в формировании их ценностных ориентаций.

Для решения поставленных выше задач была разработана программа констатирующего этапа эксперимента:

Цель	Задачи	Диагностические методы и методики	Результат
Определение критериев и уровней ценностных ориентаций старшеклассников	1) установить представления старшеклассников о ценностях, их содержательных характеристиках и значении в жизни человека;	Анкетирование «Сущность понятия «ценности»; «Базовые ценности человека»; «Сущностные характеристики базовых ценностей человека»	Выделение критериев и уровней ценностных ориентаций старшеклассников
	2) определить наиболее значимые ценности для школьников;	Методика «Ранжирование ценностей».	
	3) выяснить, как соотносятся ценности учащихся с их деятельностью и поведением;	Эссе «Время и я», «Социальный портрет старшеклассника 2014 года». Методика «Выбор». Анкетирование с целью определения стиля поведения личности.	
	4) изучить представления школьников о роли истории Беларуси, исторических знаний в формировании их ценностных ориентаций.	Ранжирование учебных предметов. Сочинения-рассуждения «История в жизни человека», «Личность в истории и судьбы людей», «История страны и моя история».	

На первом этапе констатирующего этапа эксперимента необходимо было установить представления учащихся о ценностях, их содержательных характеристиках и значении в жизни человека. Для реализации данной задачи была разработана анкета, которая включала в себя следующие вопросы:

- определите сущность понятия «ценности»;
- назовите базовые ценности человека;

- раскройте сущность таких ценностей, как «жизнь», «семья» «здоровье», «дружба», «любовь», «долг», «справедливость», «социальная активность», «свобода», «знания», «патриотизм», «гражданский патриотизм», «профессиональное самоопределение», «материальное благополучие».

Результаты анализа анкет старшеклассников показали, что ценности рассматриваются школьниками как ориентиры в жизни человека, к числу базовых ценностей они относят здоровье, материальное благополучие, профессиональное самоопределение, уверенность в завтрашнем дне, семейный достаток, мир, стабильность в обществе, свободу, справедливость, образование. Анализ анкет выявил невыраженность ориентаций учащихся на нравственные, гражданские, национальные и культурные ценности.

На втором этапе констатирующего этапа эксперимента предстояло определить наиболее значимые ценности для старшеклассников. Учащимся был предложен список ценностей. В их задачу входило расставить предложенные ценности по порядку значимости.

Методика «Ранжирование ценностей»

Задание: проранжируйте предложенные ценности по степени значимости для вас:

- жизненные (ценность жизни, здоровье, мир);
- гражданские (патриотизм, гражданственность, свобода, ненасилие);
- материальные (материальное благополучие, личный достаток);
- экзистенциальные (взаимопонимание с людьми, дружба, любовь);
- нравственные (долг, справедливость, милосердие);
- семейные (дом, дети, семья);
- религиозные (свобода вероисповедания, религиозные каноны).

Результаты ценностных ориентаций школьников сведены в следующую таблицу:

Ценности	Ценностный выбор (%)
1) материальные (материальное благополучие, личный достаток);	80,0
2) жизненные (ценность жизни, здоровье, мир);	46,2
3) семейные (дом, дети, семья);	40,9
4) экзистенциальные (взаимопонимание с людьми, дружба, любовь);	38,0
5) религиозные (свобода вероисповедания, религиозные каноны);	21,2
6) нравственные (долг, справедливость, милосердие);	18,5
7) гражданские (патриотизм, гражданственность, свобода, ненасилие).	9,1

Методика «Ранжирование ценностей» подтвердила невыраженные ориентации учащихся на нравственные и гражданские ценности, наличие которых определяет качество выполнения гражданских обязанностей и соблюдения нравственно – этических норм поведения.

Для выяснения соотношения ценностей школьников с их деятельностью и поведением было предложено написать эссе на темы «Время и я», «Социальный портрет старшеклассника 2014 года». Перед написанием был предложен план:

- 1) изменение в экономике и сознании людей;
- 2) противоречия нашего общества, их преодоление;
- 3) мой идеал современника;
- 4) я и время: а) мои убеждения и жизненные принципы;
б) мой девиз жизни;
в) чем я отличаюсь от других;
г) мои недостатки и как я их преодолеваю.

С целью изучения нравственных ценностных ориентаций учащихся использовалась методика «Выбор». Ее цель состояла в выявлении отношения школьников к нравственным нормам и соответствующим нравственным качествам.

Методика «Выбор»

Задание. Как ты поступишь в следующих ситуациях? Выбери ответ, который будет соответствовать твоему поступку, или допиши свой ответ.

1. Ты стал свидетелем того, как один человек незаслуженно обидел другого на твоих глазах. Как ты поступишь?

- А) потребуешь от обидчика извинений в адрес пострадавшего;
- Б) разберешься в причинах конфликта и добьешься его устранения;
- В) выразишь соболезнование тому, кого обидели;
- Г) сделаешь вид, что тебя не касается;
- Д) или

2. Ты случайно, не желая того, нанес небольшой ущерб или причинил зло другому человеку. Как ты поступишь ?

- А) сделаешь все для устранения зла, ущерба;
- Б) извинишься, объяснишь пострадавшему, что не хотел этого;
- В) постарайся, чтобы никто не заметил нанесенного тобой ущерба, сделаешь вид, что ты не виноват;
- Г) свалишь вину на того, кто виноват: пусть не лезет;
- Д) или

Выбор ответа А) будет свидетельствовать об активном, устойчивом, положительном отношении к соответствующим нравственным нормам; ответ Б) показывает, что это отношение, хотя и активное, но недостаточно устойчивое (возможны компромиссы); ответ В) говорит о пассивном, недостаточно устойчивом отношении; ответ Г) – свидетельство отрицательного, неустойчивого отношения школьников к нравственным нормам.

Несмотря на невыраженность доминантности нравственных ценностей у школьников, ответ Г) не был выбран ни одним школьником.

Для определения стиля поведения личности в определенной ситуации была разработана следующая анкета:

- 1) Я придерживаюсь принципов нравственности и морали более строго, чем большинство людей?
- 2) Я могу быть в хороших отношениях с теми, чьи поступки не одобряю?
- 3) Считаю, что человек может игнорировать правила, которые он считает неразумными ?
- 4) Я всегда слежуду чувству долга, которое воспитано у меня с детства?
- 5) Меня очень раздражает самоуверенная нетерпимость и фанатичность в людях?
- 6) Всегда хорошо быть искренним и откровенным?
- 7) Хорошо быть добрым и отзывчивым?

Результаты анкетирования подтвердили слабо выраженные гражданские ориентации школьников.

Ключевой составляющей исторического образования в школе является гражданско-патриотическое и идейно-нравственное воспитание школьников. Особенно актуальным является формирование ценностей, сущностно связанных с менталитетом нашего народа, а значит имеющих родственно-смысловую связь с общенациональной идеей белорусского государства. С целью изучения представлений школьников о роли истории Беларуси и исторических знаний в формировании ценностных ориентаций личности была использована методика «Ранжирование учебных предметов» и написание сочинений – рассуждений на темы «История в жизни человека», «Личность в истории и судьбы людей», «История страны и моя история». Ранжирование учебных предметов показало, что история занимает 7-10 место в перечне изучаемых дисциплин. Это позволяет сделать вывод, что данный учебный предмет не относится к числу лично значимых для школьников. Предложенные учащимся темы для сочинений-рассуждений, с одной стороны, позволили актуализировать исторические знания, а с другой стороны-соотнести старшеклассникам историю страны со своей жизнью.

В результате обработки результатов констатирующего этапа эксперимента были выявлены *критерии оценки ценностных ориентаций школьников*. К их числу мы относим:

- знания учащихся о ценностях;
- оценочные суждения о ценностях и соответствующие эмоциональные реакции;
- готовность действовать в соответствии с принятыми ценностями.

Выделенные критерии оценки ценностных ориентаций учащихся позволили определить уровни ценностных ориентаций учащихся:

- I – когнитивно-рациональный уровень (69,7%);
- II – рационально-эмоциональный уровень (21,3%);
- III – деятельностный уровень (9%).

- Когнитивно-рациональный уровень характеризуется наличием знаний у учащихся о ценностях и базовых ценностях человека.

- Рационально-эмоциональный уровень – школьники не только знают сущность ценностей, выделяют базовые ценности человека, но и выражают свое отношение к ним.

- Деятельностный уровень – учащиеся имеют устойчивую систему ценностей и выражают готовность действовать в соответствии с ними.

Проведенное исследование позволило наметить некоторые пути формирования ценностей учащихся в процессе учебно-воспитательной работы. В частности, большие возможности для решения проблемы формирования ценностных ориентаций школьников заложены в содержании исторического материала, предлагаемого для изучения в рамках учебного предмета «История Беларуси». История, как никакой другой предмет, способствует формированию мировоззрения личности учащегося, исторической памяти и актуализации на этой основе национального самосознания. В соответствии с концепцией учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» историческое образование является одним из важнейших факторов формирования гражданской ответственности, патриотизма и национального самосознания учащейся молодёжи, укрепления национальной безопасности и обеспечения устойчивого развития суверенного белорусского государства [1, 3]. В образовательном стандарте учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» главная цель изучения истории в школе – это осмысление учащимися знаний о всемирном историческом процессе, осознание самоценности и уникальности культуры каждого народа и формирование их ценностных ориентаций на основе воспитания национального самосознания и патриотизма [2, 7]. Реализация ценностного компонента содержания исторического образования позволит повысить уровень ценностных ориентаций школьников.

Литература

1. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» // Гісторыя: праблемы выкладання. – 2009.– № 7.– С. 3-7.
2. Образовательный стандарт учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» (5-11 класс) // Гісторыя: праблемы выкладання. – 2009.– № 7.– С. 7-12.

*Лариса Слюк,
Брест, Республика Беларусь,
БрГУ имени А.С. Пушкина*

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время педагогов, психологов, врачей, родителей волнует проблема труднообъяснимого поведения младших школьников: тревожность, скованность, молчаливость, нерешительность, эмоциональная неустойчивость, с одной стороны, агрессия, демонстративность, элементы насилия – с другой. Анализ причин такого поведения показывает, что часто этому способствуют мультипликационные фильмы, которые любят смотреть дети. Простые, ненавязчивые, зрелищные, образные и яркие – мультфильмы прочно вошли в жизнь современного ребенка. Практика показывает, что они оказывают большое влияние на развитие его личности. Это обусловлено тем, что они выполняют разнообразные функции:

- воспитательную (на доступном языке учат детей жизни, рассказывают о добре и зле, помогают формировать основы поведения и общения, воспитывают чувства и т.д.),
- эвристическую (способствуют поиску при решении сложных интеллектуальных задач),

- гедонистическую (ребенок получает удовольствие),
- компенсаторную (мультфильм может отвлечь, утешить ребенка, нередко увести в мир грез, восстановить психическое равновесие);
- развлекательную.

Кроме того мультфильмы способствуют развитию творчества, образного мышления, способствуют формированию мировоззрения детей [1].

Все это особенно воздействует на сознание младшего школьника, что позволяет решать многие воспитательные задачи. При просмотре мультфильмов у ребенка появляется желание использовать способы разрешения ситуаций, демонстрируемые в мультфильмах. Но самое главное, ребенок хочет подражать поведению героев, которое юным зрителем воспринимается как правильное и естественное [2]. По мнению М.С.Аромашта, для ребенка герои любимых мультфильмов – второй по значимости авторитет после родителей, своеобразный пример для подражания, а значит, довольно мощное воспитательное средство. Экранные герои живо воздействуют на детское воображение, показывают, как надо вести себя в той или иной ситуации. Дети часто копируют поведение и речь героев мультфильмов [3].

Наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным героем, активно ему соперничая. Такое сравнение школьник проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы также. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют. Формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические [4].

Таким образом, важно, чтобы младшего школьника окружали хорошие мультфильмы, которые имеют воспитательное значение, учат дружить и сочувствовать, помогать товарищам, любить родителей, показывают выход из многих ситуаций, отвечают актуальным потребностям школьника в познании мира. Однако таких мультфильмов, не наносящих вред развивающейся личности, на сегодняшний день очень мало.

Для современных мультфильмов характерны яркость и образность, краткость и динамичность действий образов, присутствие реального и фантастического, добрых и злых сил, анимизм (одушевление неодушевленных предметов). Вместе с тем, как отмечает М.С.Аромштам, многие современные мультфильмы, к сожалению, построены психологически, педагогически или этически безграмотно. В таких фильмах в качестве героев выступают привидения, вампиры, чудовища, пришельцы из космоса. Они входят в сознание ребенка, часто ничем не защищенное. Обилие таких страхов притупляет чувствительность. Впоследствии ребенку уже самому хочется испытать новые, более сильные ощущения, нередко имеющие опасные для ребёнка последствия [3]. В исследованиях Д.В.Андрющенко, Н.Е.Марковой, И.Я.Медведевой выявлены некоторые признаки «вредного мультлика», от просмотра которого ребёнка стоит оградить:

- часто главные герои мультфильма агрессивны, стремятся нанести вред окружающим, нередко калечат или убивают других персонажей. Жестокость на экране влияет на творческий потенциал. Последствием просмотра таких сцен может стать проявление жестокости, безжалостности, агрессии, проявляемыми ребёнком в реальной жизни;

- девиантное поведение героев мультфильма, как правило, никем не наказывается (персонажа, нарушающего общепринятые нормы и правила, никто не ставит в угол, не говорит, что так делать нельзя). В результате у маленького зрителя закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения, снимаются запреты, расшатываются эталоны хорошего и плохого поступка, допустимого и неприемлемого поведения;

- нередко демонстрируются опасные для жизни ребёнка формы поведения, повторять которые в реальной действительности нельзя и просто опасно. Подражание ребёнком таким примерам может обернуться для него снижением порога чувствительности к опасности, а значит потенциальными травмами;

- часто транслируются формы нестандартного полоролевого поведения: существа мужского пола ведут себя как представительницы женского пола и наоборот, герои надевают несоответствующую одежду, проявляют особый интерес к подобным себе по полу персонажам. В период активной половой идентификации ребенка это особенно опасно;

– наличие сцен неуважительного отношения к людям, животным, растениям. Безнаказанное глумление над слабыми и беззащитными формирует у младшего школьника аналогичное поведение. Первыми почувствуют отрицательное воздействие таких сцен близкие ребенку взрослые. Это проявляется в форме циничных высказываний, неприличных жестов, непристойного поведения, грубости и безжалостности маленького телезрителя;

– используются несимпатичные, а порой даже уродливые образы героев. По мнению В.С. Мухиной, для ребенка внешность куклы-мультяшки имеет особое значение. Положительные персонажи должны быть симпатичными или даже красивыми, а отрицательные – наоборот. В случае, когда все персонажи ужасны, уродливы, страшны (вне зависимости от их роли), у ребёнка не формируются четкие ориентиры для оценки их поступков. Кроме того, когда ребенок вынужден подражать, идентифицировать себя с несимпатичным главным героем, неизбежно страдает внутреннее самоощущение малыша [1, 88].

Кроме того, в современных детских мультфильмах нередко мы можем наблюдать взрослые стереотипы поведения (в частности эротику). Это раньше времени растормаживает у ребенка сферу влечения, к чему функционально и морально ребенок еще не готов. Такие переживания калечат психику ребенка, что в будущем, как правило, выливается в сексуальные проблемы, а также в трудности с созданием семьи и продолжения рода.

Мультипликационные фильмы любят дети всех возрастов. С одной стороны, яркие, зрелищные, образные, а с другой, – простые, ненавязчивые, доступные, мультфильмы близки по своим воспитательным возможностям сказке, игре, живому человеческому общению, что немаловажно для личностного развития младшего школьника. Персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют ребёнку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Они формируют у маленького зрителя первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения [5]. Сравнивая себя с любимыми героями, ребёнок имеет возможность учиться позитивно воспринимать себя, справляться со своими страхами и трудностями, уважительно относиться к другим. События, происходящие в мультфильме, повышают осведомлённость ребенка, развивают его мышление и воображение, формируют его мировоззрение.

Младшие школьники активно обсуждают друг с другом просмотренные мультфильмы. Поэтому совсем оградить ребенка от просмотра «вредных» мультфильмов невозможно. Вместе с тем ребенку трудно самому осознать «хороший» это фильм или «плохой». И если он будет смотреть все подряд, у него будет размываться граница между двумя этими понятиями. Вот почему взрослым (особенно родителям) важно быть в курсе того, какие мультфильмы сегодня популярны у детей, какие мультфильмы они предпочитают смотреть. Следует отметить, что при выборе для ребенка мультфильма взрослым необходимо быть более осторожным, чем при выборе книги, потому что зрительные образы воздействуют на ребенка гораздо сильнее. Кроме того, с детьми нужно обязательно обсуждать содержание просмотренных фильмов, так как через воспроизведение последовательности событий у ребёнка складывается более ясная и цельная картинка происходящего.

Нам было интересно выяснить отношение к мультфильмам младших школьников, которые проявляли элементы агрессивного поведения, а также определить, понимают ли родители влияние мультфильмов на детей. С этой целью были опрошены 40 учащихся 8-9 лет и столько же родителей (по одному взрослому).

Как мы и предполагали, все дети (родители это подтвердили) любят смотреть мультфильмы. Но лишь 12,5% респондентов-детей отметили, что смотрят мультфильмы очень редко, 37,5% – иногда, 25% – только по выходным и столько же – каждый день. Между тем все взрослые указали, что их дети часто смотрят мультфильмы. Как видим, дети много времени проводят у экранов телевизоров (именно на телевидение как основной источник мультфильмов указали 37,5% детей и 43% взрослых) и компьютеров (указали половина респондентов обеих групп). Подтвердилось и то, что больше всего времени отводится просмотру мультфильмов в выходные дни и в период каникул. Многие родители не понимают опасности такого времяпровождения, считая, что это хорошо: ребенок не бегает по улице, сидит дома «занят делом». Вместе с тем, длительное сидение перед телевизором и экраном монитора в

относительно неподвижной позе может спровоцировать у ребенка состояние гиподинамии. Нередко содержание мультфильма негативно влияет на личностное развитие ребенка.

На вопрос «Какие мультфильмы ты предпочитаешь: зарубежные или отечественные? Почему?» 25% респондентов-детей отдали предпочтение зарубежным («Спанч Боб», «Барби: приключения русалочки», «Тотали Спайс», «Тачки», «Рапунцель» и др.). Школьники выделили следующие моменты: потому что интересные, яркие, интересные имена героев (ни один из школьников не дал характеристику сюжетам фильмов). Только 15% учащихся отметили, что предпочитают смотреть отечественные мультфильмы: они спокойные, с юмором, весёлые, добрые (были названы: «Маша и Медведь», «Приключения Лунтика и его друзей», «Добрыня Никитич и Змей Горыныч», «Илья Муромец и Соловей-разбойник» и др.)

Отрадно, что детей, как правило, не привлекают мультфильмы со сценами агрессии. 37,5% школьников вообще не смотрят такие мультфильмы, столько же респондентов-детей «с радостью запретили бы показывать такие мультфильмы». 25% респондентов утверждают, что «по их телевизору такие мультфильмы не показывают». Последний ответ, на наш взгляд, с одной стороны, можно объяснить тем, что, по-видимому, детям трудно определить сцены с проявлением жестокости, так как многие дети, к сожалению, считают такое поведение нормой. А с другой стороны, родители контролируют содержание мультфильмов и ограждают ребенка от просмотра «вредных» мультфильмов. В целом, отрадно, что младшие школьники стараются смотреть добрые, спокойные мультфильмы, в которых героями являются положительные персонажи, и отрицательно относятся к агрессивным героям. Однако, огорчает то, что при этом достаточно много времени учащиеся проводят у экранов телевизоров и компьютеров.

Нам интересно было выяснить мнение взрослых о том, каково должно быть содержание детских мультфильма. Ответы были самые разнообразные. Родители считают, что здесь необходимы: элементы обучения (85%), мораль, наставления (67,5%), социальная тематика (65%), несложная сюжетная линия (47,5%), красивая картинка, музыка (45%), юмор (42,5%), добрые герои, добрый сюжет (30%), счастливый конец (12,5%). 85% респондентов-родителей указали на то, что мультфильмы должны обязательно выполнять воспитательную функцию: формировать у детей понятия о том, «что такое хорошо и что такое плохо», добро и зло, демонстрировать положительные модели взаимодействия с окружающим миром, учить уважать других, позитивно воспринимать себя, бороться с трудностями и т.д. Положительно то, что все взрослые считают неприемлемыми для детского мультфильма сцены насилия, агрессии, жестокости, подмену ценностей. Для некоторых респондентов важно, чтобы в детских мультфильмах отсутствовали сцены пропаганды нездорового образа жизни (40%), а также неграмотная, «неправильная» речь (15%).

Но вызывает тревогу то, что только 25% опрошенных родителей контролируют продолжительность просмотра мультфильмов детьми. Эти же родители отметили, что постоянно контролируют и содержание фильмов, которые смотрят их дети. 57,5% это делают не всегда, а 17,5% не делают этого вовсе. Мы уже отмечали ту опасность, какую несет бесконтрольный просмотр мультфильмов младшими школьниками. Большинство взрослых (60,5%) взрослых не участвуют в совместном с детьми просмотре фильмов. И только 47,5% опрошенных респондентов лишь иногда обсуждают с ребенком просмотренные мультфильмы (15% вообще никогда этого не делают). А для ребенка важно с кем-то обсудить увиденное.

Как видим, родители понимают, какое значение имеют мультфильмы для детей.

С целью профилактики агрессивного поведения младших школьников мы разработали коррекционную программу «Мультфильмы против агрессии». Содержание программы включало мероприятия для детей и родителей. Так, для детей были предусмотрены: выставка рисунков «Мой любимый мультипликационный герой», игровая программа «С детства дружкой дорожить учат в школе», беседы «Школа вежливых наук», «Путешествие без опасности», интеллектуальная игра «Вредные привычки, здоровые привычки», выставка коллажей «Герои мультипликационных сказок», занятие с элементами тренинга «Я и мои друзья» акции «Доброта спасет мир», «Мое пожелание всем людям планеты». Для родителей запланированы лекция «Воспитание без насилия», родительское собрание «Мультфильмы

для детей», круглый стол «Взрослый мир в детских мультфильмах», выпуск информационного бюллетеня «Школьник и телемания», индивидуальные консультации.

Для реализации данной программы нами был подготовлен репертуар мультфильмов с указанием их направленности. Эти фильмы дети смотрели вместе с родителями, а их сюжеты использовались во время апробации программы. Так в данный репертуар вошли мультфильмы: «Маша и медведь» (способствует оптимизации детско-родительских отношений, воспитанию активного ребенка, формированию умения варьировать поведение, ориентирует родителей на интересы ребёнка и т.д.), «Винни-Пух» (ассоциируя себя с героями мультфильмов, ребенок учится уважительному отношению к другим; воспитывает вежливость, доброту; учит планировать свою деятельность, знакомит с правилами поведения в гостях), «Ваше здоровье» (затрагивает вопросы здоровья, здорового образа жизни), «Приключения Хомы» (воспитывает дружбу, доброту, трудолюбие; прививает интерес к здоровому образу жизни), «Бременские музыканты» (воспитывает толерантное отношение к животным; учит доброте; способствует развитию творческих способностей), «Рапунцель» (воспитывает чувство дружбы; учит находить выход из трудных ситуаций) и др. Именно эти мультфильмы насыщены богатым содержанием, поучительны, имеют воспитательное значение (учат детей быть добрыми, отзывчивыми, дисциплинированными, ответственными). Данные мультфильмы можно использовать, как объяснение различных явлений природы, предметов старины, времен года, исторических событий. Они также подходят для домашнего просмотра и последующего их обсуждения.

Апробация программы «Мультфильмы против агрессии» способствовала нормализации эмоционального состояния детей, повышению уверенности в себе, развитию эмпатии. Учащиеся (как и родители) учились находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях. Все это способствовало также налаживанию детско-родительских отношений.

Таким образом, наше исследование показало, что мультфильмы являются важным и эффективным средством воспитания младших школьников. Но к отбору репертуара мультфильмов для детей следует подходить осторожно. Должна быть выработана стратегия выбора подходящих фильмов с учетом принятых правил и ценностей, интересов и увлечений ребенка, а также с учетом его возрастных особенностей. И необходимо готовить к этому родителей.

Литература:

1. Яскович, А.А. Воздействие мультфильмов на психологию детей / А.А. Яскович. – Мозырь : Белый ветер. – 2006. – 135 с.
2. Морозюк, Д.Л. Современные мультфильмы и развитие детей / Д.Л. Морозюк. – Мозырь : Белый ветер. – 2000. – 125 с.
4. Аромштам, М.С. Дети смотрят мультфильмы: психолого-педагогические заметки. Практика «производства» мультфильма в детском саду / М.С. Аромштам. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.
5. Николаенко, Г.А. Влияние мультипликации на эмоциональную сферу младших школьников / Г.А. Николаенко. – Минск: ФУАинформ ООО. – 2007. – 82 с.
6. Собкин, В.С. Школьник у телеэкрана: есть ли в сценах насилия двадцать пятый кадр / В.С. Собкин, Т.В. Глухова // Первое сентября – 2001. – № 90. – С. 32 – 35.

*Инна Сычёва,
Мозырь, Республика Беларусь,
МГПУ имени И.П.Шамякина*

ОСОБЕННОСТИ ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В БЕЛОРУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В современной педагогической науке выделяются следующие этапы воспитательного процесса: овладение воспитанниками знаниями норм и правил поведения; формирование убеждений; формирование чувств; формирование поведения [2, 20]. В ходе теоретических и эмпирических исследований народных воспитательных традиций, нами установлено, что в белорусской народной педагогике данные этапы присутствуют в несколько иной

последовательности. Рассмотрим последовательность воспитательных действий на примере нравственного воспитания, которому белорусский народ всегда уделял значительное внимание, и которое составляло основу воспитательного процесса как целенаправленного, так и происходящего в процессе жизнедеятельности.

1. Первым этапом нравственного воспитания в белорусской народной педагогике **является практически-деятельностный** – нравственное научение через многократное наблюдение и повторение, следование нравственному примеру старших, перенимание образцов нравственного поведения, закрепление духовно-практического опыта, верного с точки зрения традиционной белорусской культуры.

Реализации практически-деятельностного этапа воспитания способствовали следующие особенности народной морали:

– наличие детально разработанной структуры морали и этикета (взаимоотношения в семье между родственниками, старшими и младшими, детьми и родителями; соблюдение гигиены; поведение за столом; отношение к хлебу), реализуемой через систему запретов, обычаев и обрядов, народных праздников, обычаев и традиций (календарно-обрядовых и семейно-бытовых);

– практически-направленный характер воспитания: формирование и закрепление привычек нравственного поведения с раннего возраста, дифференциация нравственных требований по полу, возрасту, старшинству в семье, выполняемых трудовых обязанностях;

– традиционное убеждение белорусов, что интеллект ребенка не настолько развит, что бы он мог подчинить свое поведение даже хорошо известным нормам и правилам («У дзіцяці дзіцячы й розум» [1, 135]), по причине чего воспитание с раннего возраста было направлено на организацию конкретных действий и поступков, которые постепенно переходят в привычки.

2. Вторым этапом нравственного воспитания в белорусской народной педагогике **является эмоционально-волевой** – формирование и развитие чувства совести, стыда, чести, скромности, доброты к людям и природе, переживание последствий нравственных или безнравственных поступков, как в жизни, так и через народное искусство.

Реализации эмоционально-волевого этапа нравственного воспитания способствовали такие особенности народной морали как

1. синкретизм материального и духовного в традиционной культуре, в том числе в сфере нравственности: этика взаимоотношений человека и природы (обожествление матери-земли и природных стихий, особое отношение к хлебу и хлебной ниве), представления о перевоплощении человека в объекты живой или неживой природы как последствие неверного нравственного выбора, проклятья и т.д.;

2. понимание приоритета внутренней красоты, духовных качеств индивида (трудолюбие, доброта, искренность, скромность, правдивость) над внешней красотой по причине ее недолговечности, изменчивости («Не шукай красаты, а шукай дабраты» [1, 126]);

3. активное использование в нравственном воспитании представителей всех возрастных групп образно-эмоциональных представлений, поучительной сущности фольклора;

3. Третьим этапом нравственного воспитания в белорусской народной педагогике **является умственно-оценочный** – знание и осмысление норм традиционной морали, оценка и самооценка нравственного опыта, понимание нравственной сущности человека и поведения людей. Знание коллективного опыта умственно-оценочных нравственных суждений сформулированных и устно передаваемых народом в краткой образной форме, преимущественно в пословицах, поговорках, пожеланиях.

Реализации умственно-оценочного этапа нравственного воспитания способствовали такие особенности народной морали как

1. единство морального и религиозного воспитания в семье на основе традиционных моральных понятий: «совесть», «стыд», «слава», «правда», «кривда», «грех» и др. [3];

2. устойчивые представления белорусов о передаче нравственных качеств на генетическом и социальном уровнях в рамках определенной семьи, рода;

3. оценка появления детей с определенными психологическими, физическими или интеллектуальными особенностями как результат нарушения родителями или самим воспитанником народных обычаев и моральных запретов;

4. ответственность семьи и рода в целом за нравственное воспитание детей и общественный контроль за его ходом и результатом;

Исходя из данных этапов, можно выделить **уровни нравственного развития личности.**

а) Начальный уровень – пример близких, перенимание норм поведения в процессе жизнедеятельности; развитие чувства стыда, скромности, чести, доброты умения сопереживать через пример, объяснение жизненных ситуаций, народное искусство; восприятие оценочных суждений и советов старших.

б) Средний уровень – следование традиционным нормам поведения и этикета согласно сформированной привычке и системе моральных постулатов (поговорки и пословицы, обычаи и традиции, пожелания, обращения, приветствия), проверенных временем. Проявление чувства стыда, скромности, чести, доброты в зависимости от ситуации. Способность осмысливать и переживать последствия собственных и чужих нравственных или безнравственных поступков. Знание коллективного опыта умственно-оценочных нравственных суждений, но недостаточно глубокое его понимание.

в) Высший уровень – осознанное следование нормам поведения, верным с точки зрения традиционной белорусской культуры, передача, трансляция норм народного этикета. Определенный, достигнутый конкретным человеком уровень развития чувства совести, стыда, чести, скромности, доброты. Умение прощать, нейтрализовать последствия нравственных или безнравственных поступков. Знание и осмысление традиционных нравственных норм, интерпретация нравственных постулатов, оценка и самооценка собственного нравственного поведения и поведения других людей. Развитая способность сделать верный нравственный выбор или дать правильный с точки зрения традиционных норм совет в сложных жизненных ситуациях.

Все три этапа могли реализовываться в любом возрасте, практически одновременно в зависимости от условий воспитания и индивидуального уровня развития, так как процесс нравственного воспитания в традиционной культуре не имел возрастных ограничений и осуществлялся на протяжении всей жизни человека. Но воспитание рекомендовалось начинать как можно раньше: “Вучы дзіця, як упоперак лаўкі ляжыць, а не тады, калі ўдоўж ляжа” [3, 581].

При этом в воспитании ребенка раннего возраста наиболее значимым был первый, практически-деятельностный этап, поскольку в силу возраста ему было недоступно глубокое осмысление моральных норм. В целом с первых лет жизни ребенка были задействованы все три этапа: ребенка хвалили или наказывали за определенные поступки (эмоционально-волевой), оценивали поведение подростков и молодежи (умственно-оценочный).

В белорусской народной педагогике присутствует понимание, что не каждый человек (“Не роўны лес – не роўныя і людзі” [1, 237].) мог достичь высокого уровня нравственного развития. Допускалось, что в силу особенностей индивидуального развития, возраста, уровня интеллекта ребенок или взрослый человек может не понимать, не осмысливать каких-либо нравственных требований, но, тем не менее, обязан их выполнять: ребенок – в силу привычки, по требованию родителей и старших; взрослый – согласно традиции, ориентируясь на общественные авторитеты. Например, в определенные дни недели или года (в субботу, до Каляд, до Вяликадня в чистый четверг, к свадьбе и т.д.) необходимо было закончить полевые работы, помыться, убрать в доме, что являлось стимулом и для самых безответственных хозяев. Ребенку могут быть доступны только отдельные элементы умственно-оценочного уровня, в то же время взрослый может находиться на начальном уровне эмоционально-волевого этапа, если не умеет сопереживать, не склонен к самодисциплине.

Последний, высший уровень нравственного развития ориентирован не на внешнюю, показную моральность и этикетность, а на внутреннюю, глубокую духовность – голос совести, повышенную моральную ответственность, веру в справедливость, глубину нравственных переживаний. Он доступен не всем, а только людям мудрым, опытным, много пережившим и осмыслившим коллективный и индивидуальный опыт, которые являются носителями народных традиций. Так,

даже после создания семьи молодые находились под опекой родителей, поскольку переход на определенный возрастной и социальный этап не является гарантией нравственной зрелости.

Критерием достижения того или иного уровня нравственной воспитанности является общественная оценка: «Сам сябе не хвалі, няхай людзі пахваляць» [1, 240]. Глубину нравственных чувств отражает понятие «око запарушана» [3] (частично соответствует восточному «потерять лицо»), что характеризует человека совершившего аморальный поступок, который чувствует себя скомпрометированным в глазах общественного мнения и глубоко переживает свою вину, даже после того, как покаялся и получил прощение.

Определение этапов нравственного воспитания и уровней развития личности на каждом из них важно для понимания сущности функционирования устной, передаваемой из поколения в поколение, народной воспитательной традиции, как белорусской, так и общеславянской.

Литература:

1. Касько, У.К. Палескі дзівасіл : бел. нар. прыказкі, прымаўкі, выслоўі : са скарбніцы А. К. Сержпутоўскага / У.К. Касько. – Мінск : Выш. шк., 2005. – 383 с.
2. Подласый И.П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. /И.П.Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн.2: Процесс воспитания. – 256 с.
3. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч ; уклад., прадм. У. Васілевіча ; пер. з пол. Л. Салавей і У. Васілевіча. – Мінск : Бел. кнігазбор, 2004. – 672 с.

*Валерия Морозевич,
Мозырь, Республика Беларусь,
МГПУ имени И.П.Шамякина*

ЕВРОПЕЙСКИЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ В КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Владение иностранным языком является обязательным аспектом для современных выпускников ВУЗов и своеобразным гарантом получения престижной работы. «Языковой портфель» считается относительно новой технологией в системе лингвистического образования. Данная технология обучения позволяет самостоятельно оценивать и контролировать уровень владения иностранным языком.

Согласно Протасовой Е.Ю. «Европейский языковой портфель» представляет собой личный документ, который позволяет человеку продемонстрировать свою языковую компетентность в различных языках и контакты с другими культурами, а также руководит им в направлении изучения других языков» [1].

Иванова Н.В. выделяет следующие функции ЕЯП:

1. Социальная. ЕЯП содержит материалы о способностях владельца данного портфеля по иностранным языкам, а также служит в качестве приложения к аттестатам и дипломам, предоставляет дополнительную информацию и конкретные свидетельства достижений в области иностранного языка.

2. Педагогическая. ЕЯП делает процесс обучения прозрачным для учащихся, помогает развивать мыслительные способности и самооценку. Учащиеся ощущают ответственность за учёбу. Эта функция соответствует задаче Совета Европы: способствовать развитию автономности учащегося в изучении языков на протяжении всей жизни [2].

Языковой портфель имеет определенную структуру. Так, выделяют следующие составляющие ЕЯП: А) Языковой паспорт, который содержит общую информацию о языковых навыках владельца (на основе уровней), сведения об изучении языков и опыте межкультурного общения, перечень сертификатов и дипломов; Б) Языковую биографию, включающую коммуникативные умения устной и письменной речи, стратегические и компенсаторные умения. Качественные характеристики высказываний; В) Досье, подтверждающее выше описанные умения [3].

В зависимости от поставленной цели, в современной лингвистической практике применяют разнообразные типы языкового портфеля:

1. Языковой портфель (Show Case) – как презентация накопленного опыта иноязычного речевого общения;
2. Языковой портфель (Feedback) – обратная связь. Используется для проведения самокорректирования на основе уже выполненных заданий;
3. Языковой портфель (Self-Assessment Language Portfolio) для анализа собственных успехов в ходе овладения ИЯ;
4. Языковой портфель (Language Learning Portfolio) для самостоятельного изучения неродного языка. Может быть как одноцелевым, так и комплексным. Соответственно учащийся может совершенствоваться в одном конкретном виде РД, либо одновременно во всех;
5. Языковой портфель (Administrative Language Portfolio) для демонстрации собственного прогресса в изучении ИЯ. Содержит выборку лучших работ учащегося [4].

Таким образом, ЕЯП содействует более осознанному изучению дисциплины «Иностранный язык». Данная технология позволяет учащимся развиваться творчески, мотивирует на успех и делает процесс обучения более прозрачным. А также, языковой портфель способствует адекватной самооценке специалиста в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Протасова, Е.Ю. Европейская языковая политика /Е.Ю. Протасова // Иностранные языки в школе.– 2004. – №1. – С. 8– 14.
2. Иванова Н.В. Языковой портфель как инструмент развития и оценивания учащегося /Н.В.Иванова //Материалы межрегиональной Урало-Сибирской конференции выпускников программ обмена Американских Советов. – Новосибирск, 2003. – С. 32.
3. Европейский языковой портфель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://methods.ucoz.ru> Дата доступа: 15.01.2014.
4. Гусарова, Ю.В., Прелова, Е.В. Виды языкового портфеля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com> Дата доступа: 15.01.2014.

***Наталья Карабет,**
Кишинэу, Молдова,
Государственный педагогический
университет “Ион Крянгэ”*

СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

В условиях современных экономических, аксиологических, культурных преобразований в Молдове сосуществуют и успешно реализуются различные концептуальные подходы к воспитанию дошкольника. Среди них можно отметить КУРРИКУЛУМ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, в котором не только подчеркивается интегрированная подача содержания воспитания, но и :

- стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет;
- профессиональные стандарты педагогических кадров учреждений раннего воспитания;
- справочник для воспитателей “1001 идея по качественному раннему воспитанию”.

Куррикулум воспитания детей раннего и дошкольного возраста – это:

- документ концептуального характера, определяющий результаты обучения и стандарты содержания в области общего образования, предметы, предусмотренные для каждого этапа общего образования, недельную норму часов, отводимых на проведение занятий, правила организации учебного процесса, основные принципы оценивания и мониторинга результатов обучения и структуру;

- национальный куррикулум направлен на формирование личности как основной движущей силы развития общества, и обеспечение соответствующего уровня образования и навыков, необходимых для разрешения проблем и самостоятельного принятия решений,

принимая во внимание исключительное значение таланта и способностей каждой личности в современной эпохе выработки в условиях глобализации и универсализации общественно-политической, культурной и социальной жизни, увеличения роли информационных и коммуникационных технологий, и усиления конкуренции.

Национальный куррикулум составлен с учетом нижеуказанных общих принципов:

- учет национальных и общечеловеческих ценностей;
- создание благоприятной среды обучения для всех учащихся, принимая во внимание их общий уровень развития, наклонности и интересы;
- ориентированность образования на формирование личности;
- ориентированность образования на достижение результатов обучения;
- ориентированность на выполнение требований, предъявляемых к процессу обучения;
- интегративность.

Что нового несет новый, интегрированный куррикулум?

- Дружественная детям среда, обновленные помещения, обеспеченные книгами и игрушками, расставленными спордучно детям.
- Личностно ориентированное воспитание детей, квалифицированные воспитатели, организация учебных занятий по центрам интереса, исходя из нужд детей.
- Открытая к переменам семья, как родители и близкие, активно вовлеченные в воспитание ребенка, осознающие их роль и роль детского сада в воспитании детей, то есть, равные партнеры воспитательного процесса.
- Открытая к партнерству общественность, то есть общественность, выполняющая проекты для детей общины, открытая к инновациям и поддержке усилий общественных образовательных учреждений.
- Образование для всех и для каждого, а именно инклюзивное образование, исходящее из нужд каждого ребенка.

Функции интегрированного современного куррикулума:

- обеспечение взаимосвязи и преемственности между этапами общего образования;
- постоянное совершенствование и обновление содержания;
- обеспечение гибкости и комплексности технологий обучения;
- обеспечение эффективности учебной среды и преподавательской деятельности;
- обеспечение объективной оценки и поощрения учебных достижений.
- учет национальных и общечеловеческих ценностей;
- создание благоприятной среды обучения для всех учащихся, принимая во внимание их общий уровень развития, наклонности и интересы;
- ориентированность образования на формирование личности;
- ориентированность образования на достижение результатов обучения;
- ориентированность на выполнение требований, предъявляемых к процессу обучения;
- интегративность.

Цель воспитания в системе дошкольного образования определяется как воспитание человека, готового и способного:

- к жизненному самоопределению в поликультурном пространстве Молдовы;
- к гармонизации отношений с окружающим миром, решению: жизненных проблем различной степени сложности;
- к созидательной деятельности;
- к самостоятельному выбору здорового образа жизни.

Задачами куррикулума воспитания дошкольников являются:

- формирование желания изучать, исследовать, узнавать что-то новое;
- развитие у ребенка основ логики: сравнение, обобщение, анализ, синтез;
- способствование к развитию творческого потенциала, фантазии;
- развитие грамотной речи, способности четко излагать свои мысли, строить простейшие логические цепочки;
- обогащение словарного запаса ребенка;
- подготовка руки ребенка к письму с помощью различных символов, печатных букв, фигур;
- обучение основам грамоты;
- обучение чтению;
- освоение основ математики, чисел, счета;
- усиление внимания, развитие зрительной, слуховой и общей памяти;
- развитие способностей к коммуникациям, установлению взаимоотношений со сверстниками.

Содержание воспитания дошкольника включает в себя следующие составляющие, ценностно-смыслового диалога ребенка с окружающим миром:

- диалог с самим собой: воспитание культуры жизненного и профессионального самоопределения, трудолюбия, становление внутренней гармонии подрастающего человека, успешное решение проблем, возникающих в процессе отношения с самим собой;
- диалог с другим человеком: воспитание толерантности, культуры общения и взаимодействия;
- диалог с социумом: социализация, социальная адаптация, социальное творчество, направленные на воспитание этико-правовой культуры, гражданственности, обеспечивающее осознанное принятие и соблюдение нравственных установок, норм правил, законов социальной жизни Санкт-Петербурга, России, мира;
- диалог с миром человеческой культуры: воспитание патриотизма и культуры наследования, обеспечивающее, включение подрастающего поколения в процесс воспроизводства ценностей петербургской и мировой культуры;
- диалог с миром природы: воспитание культуры здорового образа жизни, обеспечивающее заботу человека о своем здоровье и здоровье окружающего мира (экологическое благополучие).

Общие результаты обучения:

- Применять на практике необходимые математические знания и выполнять простые алгоритмы;
- Описывать наблюдаемые объекты и события, различать их по характерным признакам;
- Самостоятельно и логично размышлять и выражать свое мнение;
- Налаживать общение, сотрудничать, ясно излагать свои мысли;
- Соблюдать соответствующие правила культурного поведения, личной гигиены и безопасности;
- Самостоятельно выполнять порученное задание,
- Выполнять свои обязанности, требовать уважения к своим правам и уважать права других людей;
- Излагать простыми выражениями приобретенные элементарные знания о языке, моральных и духовных ценностях, национальных обычаях и традициях, истории, культуре и искусстве;
- Читать вслух буквы;
- Проявлять справедливое, заботливое и толерантное отношение к людям, природе, труду, и личному и государственному имуществу, воспринимать реальность эстетически.

Необходимо отметить характер воспитательной политики развития ребенка в дошкольном учреждении. Ребёнок прежде всего субъект педагогического процесса (рис. 1):



Рис 1. Воспитатель и дошкольник – партнеры в процессе воспитания

Воспитание на ранних этапах предусматривает :

- обеспечение надежной физической и эмоциональной среды,
- стимулирующей с познавательной и социальной точек зрения детей вне зависимости от пола, этнической принадлежности, происхождения, вероисповедания
- учетывание возрастных и личностных особенностей детей для обеспечения достижения максимального потенциала развития
- наличие куррикулума, основанного на основательном изучении ребенка для обеспечения его прогресса во всех областях развития;
- обеспечение подготовки всех тех, кто принимает непосредственную роль в воспитании ребенка

Составляющие компоненты процесса воспитания дошкольника (рис. 2):



Рис 2. Компоненты процесса воспитания дошкольника

Роль семьи в качестве первого воспитателя ребенка и партнера:

1. Сотрудничество между родителями и воспитателями носит основополагающий характер в обеспечении последовательности и связанности воспитательного воздействия двух воспитательных факторов на ребенка

2. Родители должны обрести поддержку в лице учреждения раннего воспитания, они должны чувствовать себя нужными в процессе воспитания,

3. Семья является социально-культурной средой, в которой ребенок родился и в которой он растёт, поэтому очень важно проявлять уважение к семье

Как итог, схематически определим роль воспитателя в процессе воспитания дошкольников (рис. 3):

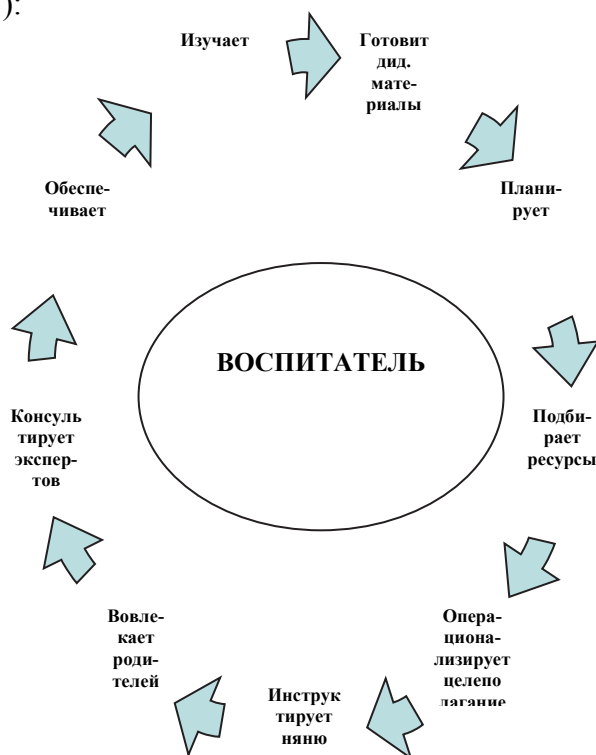


Рис 3. Роль и обязанности воспитателя в контексте современного интегрированного куррикулума

Литература:

1. Невяну-Попеску П. Психопедагогические исследования развития детей 3-7 возраста, Бухарест, 2000
2. Корницки С. Психологическая служба в ДОУ Кишинэу, 2001
3. Бузинский Е. Формирование элементарной экологической культуры в дошкольном возрасте, Кишинэу, 2000
4. Думитру А. Трансдисциплинарные занятия в ДОУ, Питешть, 2000

*Зинаида Галбен-Панчук,
Кишинэу, Молдова
лицей «Георге Асаки», ИПН*

РАЗВИТИЕ ЗНАЧИМОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И КОММУНИКАЦИЙ (ИТК) НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе известного инициатора и сторонника Виртуального Института доктора Майкла Г.Мура можно найти предположение которое очень удачно вписывается в рамки темы со ссылкой на использование потенциала информационных технологий и коммуникаций (ИТК) в процессе обучения, а именно: *«Происходят огромные изменения в обучении и во всей системе образования.*

Но если использовать новые технологии для того, чтобы преподавать те же старые предметы, тем же ученикам, по той же устаревшей методике в тех же учебных заведениях, то весь потенциал информационных технологий будет утерян.», [10]. В исследовании, опубликованном 16 октября 2002 года говорится о том, что более 80% преподавателей в школах Соединенных Штатов и Канады считают как наиболее успешными методы преподавания и технологии, основанные на использовании веб-сайтов. Эти преподаватели используют интернет для подготовки к занятиям, для дополнения учебников и даже во время уроков, чтобы удостовериться в точности данных. Возникает естественный вопрос, может ли традиционная школа идти в шаг со стремительно развивающимся миром информационных технологий зная то, что было новым вчера, сегодня может быть уже не актуально. Хотя, мы все еще держимся за традиционные методы обучения, процесс внедрения информационных технологий в образование начал набирать силу. Оснащение школ дидактическими средствами и информационным оборудованием, необходимым для процесса обучения (компьютеры, образовательное программное обеспечение, мультимедийное оборудование), а также подключение к интернету внесут огромный вклад в развитие образовательной среды и условий работы на занятиях, что сделает привлекательным сам процесс обучения.

Иоан Жинга утверждает следующее: *«Профессия учителя требует постоянного стремления к обучению, самообразованию и самосовершенствованию, не только для того, чтобы быть в курсе всех последних течений в своей специальности, но также и знания актуальных проблем в экономике, науке, культуре, обществе, в котором живут и трудятся учителя, постоянно совершенствуя процесс обучения, чтобы соответствовать требованиям меняющейся жизни.»* [5] В этом смысле, информационные технологии и коммуникации поддерживают усилия учителей, делая сам процесс обучения качественным, привлекательным и красочным.

Все эти аргументы, равно как и извечное стремление ко всему новому побудили меня к широкому применению современных технологий в процессе преподавания - обучения - оценивания в начальной школе. Таким образом, исходя из идеи о том, что наше общество находится в прямой зависимости от виртуального мира, я обозначила для себя несколько направлений в этом смысле:

- *Предоставление перспективы развития Информационных Технологий и Коммуникаций в сфере образования в стране для повышения учебной продуктивности.*
- *Выявление методов подачи информации, ее обработки учащимися и построение собственных знаний посредством Информационных Технологий.*

Еще на начальном этапе я сформулировала несколько основных вопросов, на которые, в ходе самих занятий, необходимо было найти ответы:

- *Как электронная машина управляет субъективными ресурсами и содержанием?*
- *Может ли использование компьютеров принести пользу в обучении учеников начальных классов?*
- *Как можно максимально эффективно использовать потенциал этих удивительных машин?*

Изучение текущих направлений, психопедагогических разработок, обращение к собственному педагогическому опыту с учетом использования Информационных Технологий и Коммуникаций в процессе обучения привело к определению способа планирования занятий (преподавание – обучение - оценивание) с помощью ИТ и необходимости установки мультимедийного оборудования: *фото, аудио, видео, носители для документов*; были также составлены дидактические материалы: постеры, доклады в формате Word, презентации Powerpoint, гипертексты, глогстеры (виртуальные постеры). Таким образом, пройдя по специализированным сайтам, я отметила, что в таких странах как США, Канада, Франция, Великобритания, Италия, Испания, используются учебные программы, благодаря которым весь процесс обучения наполняется информативностью. Сначала идея использования компьютера на занятиях была отвергнута. Здесь можно упомянуть слова Жана Пиаже *«Обучение по программе хорошо контролирует процесс, но абсолютно не помогает в развитии креативности»*, [11]. Даже сегодня мы наблюдаем различные мнения за и против использования компьютеров на занятиях, несмотря на то, что они наравне с другими методами обучения дополняют арсенал дидактических

средств необходимых для эффективного обучения. Одним из аргументов в пользу компьютера является признание очевидного факта неспособности традиционных методов обучения в полной мере передать весь поток знаний при таком многообразии специальностей, профессий и сфер деятельности, которые, в одно и то же время становятся более специализированными, но и, как ни парадоксально, взаимосвязанными. Еще одним аргументом в пользу современных технологий является исследование специалистов в области психопедагогики на уровень запоминания информации: мы запоминаем 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного, 50% увиденного и услышанного, 70% из общения с другими людьми, 80% из личного опыта и 95% из того, чему учим других [10]. Поэтому «обучение с помощью компьютеров становится на сегодняшний день наиболее эффективным методом, доступным на всех ступенях школьных и университетских программ», справедливо утверждает Сорин Крися, [12].

Таким образом, *осознание того, что традиционная роль преподавателя, как источника, передающего информацию, может быть преобразована посредством ИТ в роль посредника, который сможет создать благоприятную среду в процессе обучения (цели, информация, ресурсы, стратегии)*, привело меня к следующим задачам:

- *Разработка правил на занятиях в виртуальных классах для повышения продуктивности в процессе обучения.*
- *Распознавание новых связей между процессом обучения и ИТК, разработка новых идей, рекомендаций, оптимальных решений задач, выявленных в процессе. [7; 10]*

Осознавая ту важную социальную и культурную роль, которую сейчас играет интернет как средство коммуникаций, мною было предпринято следующее: я начала формировать, собирать и документировать идеи из различных источников на румынских, французских и английских сайтах, переведенных в Google для максимально эффективного их использования в работе. Уже на данном этапе, а затем и в процессе применения, были отмечены все преимущества новых технологий, как мною, так и моими учениками. Для меня это было переворотом в подходе к подготовке к занятиям, появилась необходимость использовать различные материалы, что способствовало упрощению обмена опытом с коллегами. У детей же укрепилась мотивация к обучению, так как новые методы преподавания в школе посредством интернета и связи с внешним миром вызвали у них огромный интерес. Если учесть еще и тот факт, что большинство учеников имеют компьютеры с доступом в интернет, использование ИТ остается актуальным.

Необычным опытом стало для меня использование *интерактивной доски* в классе. Доска SMART – это интерактивная система специально созданная в образовательных целях и не только. Эта система дает возможность ученикам вносить примечания и дополнения непосредственно в открытом документе будь то Word, Powerpoint или любой другой файл, [7.WEB] таким образом делая занятия интересными и продуктивными. Презентации можно зарегистрировать и занести в память в режиме реального времени, сохранить, распечатать и отправить по электронной почте, чтобы в дальнейшем их использовать либо опубликовать. Интерактивная доска позволяет сделать прокрутку любого мультимедийного ресурса, а также делает возможным навигацию по интернету, сам текст вводится с помощью виртуальной клавиатуры. Этот инструмент сочетает в себе как средство для визуальной презентации, так и интерактивный метод преподавания. Использование такой доски на занятиях, несомненно, привлекательный метод преподавания, который ведет к значительному повышению концентрации внимания, восприимчивости и вовлеченности в учебный процесс учеников. Целевое, своевременное использование интерактивной доски исключает скуку, монотонность и пассивность. Нужно отметить и тот факт, что современные дети являются интернавтами, их привлекают яркие краски и постоянное движение.


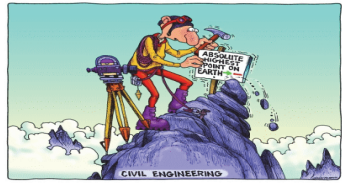
Гипертекст – это техника организации текстовой информации с помощью комплексного нелинейного метода, который способствует быстрому исследованию большого объема информации. Попробовав однажды такой метод работы с текстом, ученики часто прибегают к нему, используя затем результаты своей работы в презентациях и других проектах. Для того, чтобы создать связный, логичный гипертекст, необходимо продумать и дизайн (гипертекст

состоит из трех компонентов: содержимое, организационная часть, информационная часть). Вот пример гипертекста, выполненного ученицей 3 класса Мэдэлиной Руснак:


Гипертекст: Для чего нужна [школа](#)?

Мотто: «Здесь мы узнаем, что не следует думать о том, что другие могут сделать лучше тебя, но о том, что можешь сделать ты сам»
[Октавиан Палер.](#)

Нам нужна школа для того, чтобы реализовать свои цели и решать жизненные [проблемы](#). [Знания](#), полученные в школе помогают нам стать счастливыми. Без знаний, приобретенных в школе, мы не сможем стать теми, кем захотим: инженерами, врачами, учителями, [космонавтами](#) и т.д.



Без знаний и интеллекта мы не сможем [красиво общаться](#) с близкими.



Мои ученики также используют во время занятий таблетку (планшет), мобильный телефон, в случае, если нужно воспользоваться словарем *DEX on line*; для быстрого ознакомления с информацией: это может быть поиск текста, фото (для иллюстрации темы урока), песни (на уроке музыки), образцы для вдохновения (на уроке труда и рисования), проверка решений (на уроке математики).

Достигнув высоких показателей учеников по предметам, я сделала вывод, что ИТК – это крайне эффективная система обучения, которая обладает широкой гаммой виртуальных инструментов, таких как:

- *Тексты* (книги, журналы в электронном формате) – если ученик легче воспринимает информацию через чтение;
- *Видео* (показы образовательных фильмов, живое конструирование, и т.д.) – если ученик является визуалом;
- *Аудио* (аудиопередачи, аудиокниги, и т.д.) – если ученик легче воспринимает информацию через слушание.
- *Общение синхронное и асинхронное* (электронная почта, skype, чаты, форумы) – если ученик легче усваивает информацию через говорение/общение.

Я также убедилась и в том, что эффективность метода обучения с помощью компьютера, зависит не только от качества машины, достигшей 7 поколения, но и от педагогических условий в программах, разработанных для:

- *Оценки выбранной интерактивной информации;*
- *Организации информации согласно требованиям программы;*
- *Быстрой систематизации большого объема информации;*
- *Эффективного распространения основной информации запрашиваемой участниками в процессе обучения;*
- *Полной адаптации учебного режима под ритм каждого ученика с помощью компьютера;*
- *Предоставление ученикам доступа к системе саморегуляции, заложенной в компьютер для оценивания и самооценивания.*

- *Предоставления заключительных результатов после прохождения различных этапов учебного процесса.*

Учащимся необходимо использовать компьютер для того, чтобы адаптироваться к требованиям постоянно развивающегося мира. Преподаватели должны первыми увидеть эти изменения, приспособиться к ним и совершенствоваться в дальнейшем. Итак, введение в школы новейших технологий приведет к важным изменениям в учебном процессе.

Заключение. Использование ИТК в процессе преподавания-обучения-оценивания несомненно положительно влияет на уровень учебной продуктивности [1]. Согласно последним данным исследования, проведенного Институтом Общественной Политики, в нашей стране сфера образования находится в плачевном состоянии: «Наши учебные программы отстают на 60 лет, а молдавские студенты стоят в последних рядах по результатам международных тестирований». Одна из главных причин, по мнению авторов, отсутствие информационных технологий в школах. Я уверена в том, что нам необходимо брать пример со стран с богатым опытом в развитии информационных технологий, и попробовать предложить эту перспективу образования нашей стране. Только таким образом мы сможем сделать качественное образование в нашей стране. Для того чтобы ответить на все актуальные вызовы при освоении ИТК, необходимо следующее:

- Составить план действия в каждой школе, в которой будет сформулирована стратегия использования ИТК.
- Обеспечить доступ к компьютерам в школах как во время уроков, так и на внеклассных занятиях.
- Расширить сферы влияния как местных партнеров, так и других заинтересованных лиц, например родителей.
- Использовать возможности сети (техническая поддержка ИТК в школах).

Таким образом, образовательная политика в области внедрения ИТ в систему обучения является приоритетом, так как ориентирована на ученика и на подготовку дидактических кадров, способных эффективно использовать ИТК в процессе преподавания-обучения-оценивания.

Литература:

1. Актуальность использования информационных технологий в обучении : [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://festival.1september.ru/articles/625180/>. – Дата доступа: 02.03.2014.
2. Барна А. Самообразование. Теоретические и методологические проблемы, издательство Дидактика и Педагогика, Бухарест, 1995. – 174 с.
3. Гид по внедрению модернизированного учебного плана в начальных классах, Издательство Lyceum, Кишинев, 2011. – 312 с.
4. Гуцу, Кику В., Дандара О., Солкан А., Соловей Р., Психопедагогика, сосредоточенная на ребенке», USM, Кишинев, 2008. – 197 с.
5. Драгош В. Докторская диссертация: [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumate/2012/stiinte_ale_educatiei/dragos_viorel_ro.pdf. – Дата доступа: 02.03.2014.
6. Дуламэ Мария Элиза, Как учить учиться , Издательство Clusium, Cluj-Napoca 2009. – 248 с.
7. Думбравэ Эмиль, Использование компьютера в процессе обучения : [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://ro.scribd.com/doc/118405109/Emil-Dumbrava-Utilizarea-Calc-in-Stud-Lb-Lit-Ro-Liceu>. – Дата доступа: 02.03.2014.
8. Использование информационных технологий в обучении : [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.moluch.ru/archive/51/6685/>. – Дата доступа: 02.03.2014.
9. Концепция образования в Республике Молдова , Кишинев, 2000. – 312 с. <http://iteach.ro/experientedidactice/wp-content/experiente-didactice/9-2011.pdf>. – Дата доступа: 02.03.2014.
10. Использование информационных технологий на занятиях в школе в программе по познанию мира: [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Ianuarie/Moldovanu%20Florica%20-%20Utilizarea%20tehnologiei%20informatiei%20in%20activitatea%20la%20clasa.%20la%20fizica/MOLDOVANU_PARAGINA_Rezumate_TEZAb.pdf. – Дата доступа: 02.03.2014.
11. Кирюю Г.Н., Культурная идеология и образование. Роль учителя в формировании личности : [Электронный ресурс] : Режим доступа: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:vPKnwOHrs4J:www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Februarie/Chiroiu%2520Georgeta%2520Nicoleta%2520%2520Ideal%2520cultural%2520si%2520educatie.%2520Rolul%2520e>

ducatorului%2520in%2520formarea%2520personalitatii/Rezumat%2520T%2520DRD.doc+&hl=ro&gl=md&pid=bl&srcid=ADGEESjMWkiHIQptbgjFAQi6ldjWRpktN9wZ9XRABK6t0os1rV3M8Z8pR84_klfXH63KgW3krRi6kARHISpjoeZQTj053hUM0fi7KvjXK4hR7Rx0U927EREW9BzLPbG-IWgRreHuF6no&sig=AHIEtbQV5RJTMrqA-WMWirYNRIWISKAfoA. – Дата доступа: 02.09.2013.

12. Кристя Сорин, Словарь по педагогике, Издательство Litera International, 2000. – 480 с.
13. Лазэр Мария-Анна, E-learning : сегодня - вызов, завтра - норма, Районная сессия научных коммуникаций дидактических кадров, Дева, 2005.
14. Негурэ Ион, Валентности, значительно влияющие на учебный процесс Международная научная конференция «Оптимизация учебного процесса в обществе, осованном на знании», ИПН, Кишинев, 2-3 ноября, 2013.
15. Статья iTEACH. «Дидактический опыт», №1, сентябрь, 2011: [Электронный ресурс] : Режим доступа: <http://iteach.ro/experiencedidactice/wp-content/experiente-didactice/9-2011.pdf>. – Дата доступа: 02.03.2014.
16. Хопкинс Д., Эйнсоу М., Совершенствование школы в эпоху перемен, Издательство Prut International, 1998. –256 с.

Stela Gînju, Efrosinia Haheu,
Chisinau, the Republic of Moldova,
The State Pedagogy University „Ion Creangă”

THE MODELING METHOD – AN EFFICIENT METHOD OF ACQUAINTING PRESCHOOLERS WITH NATURE

Modeling is an efficient didactic method of an important heuristic value in teaching – learning/instructing – evaluation of preschoolers’ acquaintance with nature. This method develops the spirit of observation, capacities for analysis and synthesis and imagination; it trains preschoolers’ creative thinking, leads to the knowledge of reality basing on real cases, acquaints children with authentic scientific research. Within the method an action of indirect investigation of reality predominates, requiring to teachers to use some models which would orient child’s activity in the direction of accumulating information, features and relations regarding the objects, phenomena and processes of the surrounding world. Due to its function, the usage of modeling and creation of models by children assures a thorough learning and create many possibilities of prediction on preschoolers’ progress [1; 4]. The use of modeling in educational institutions facilitates the formation of mental operations and disclosure of reality. Geulen regards modeling as a simplified construction of a reality, of a scientific phenomenon that results in determination of the most important variables which allow development of an approximate vision, of an intuitive approach with a role of orienting strategies of scientific research [2; 5].

The word “*model*” can have different meanings depending on the context. In a very simplistic manner Cezar Birzea [3] distinguished three senses of modeling:

a) Normative sense

- a conduct to be imitated or reproduced (mode, manner, example);
- a fact or an object with representative qualities;
- an original object that can be reproduced by similar objects in an infinite number of copies;
- an ideal or a perfect state to be followed or reproduced in approximate, imperfect or intermediary forms.

b) Artistic sense

- a person or an object to which the artist will reproduce the image;
- an object of the same form as another one, bigger or smaller; miniaturized or enlarged form (copy, mold, miniature, model);

c) Scientific sense

- a simplified graphical representation of an idea, process or system (scheme, illustration);
- an set of elements which constitute a symbolic system (plan, configuration);
- provisional truth (hypothesis, opinion);
- a logical representation of a theory (formula, theoretical model).

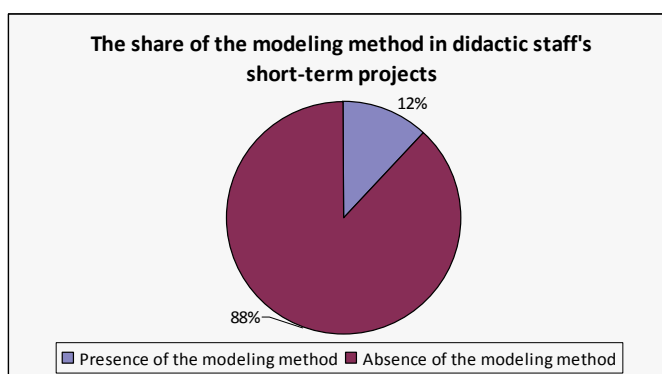
The method of modeling was studied by savants, such as: Snow, Buschkovitsch, Granger, J. D. Williams, K. Lovell, B. Zorgo, I. Radu, Tarcovnicu V., Brunovt, V.A. Stoff [5; 6].

The modeling method allows to develop children's creative thinking, memory, observation, analytical and synthetic skills, imagination; it familiarizes children with authentic scientific research. As an intuitive-practical method, modeling is very efficient in acquainting children with nature, in particular preschoolers can form and deepen their knowledge about the structure of the living bodies (plants, animals); it facilitates learning, concretization and understanding of various natural process and phenomena.

Though the method has advantages and opportunities as previously described, the didactical staff from pre-school education don't enough apply it in order to acquaint children with nature. The modeling method is more frequently used in art education of children. It was possible to draw these conclusions on base of a research (carried out in 2013-2014) referring to this issue. In the research there participated 100 of educators, beneficiaries of continuing education courses at the State Pedagogic University „I.Creanga”, didactical staff – master students come from all the districts of the country. The research method applied within the study was questioning. When answering the question “Name a method you use most often in acquainting children with nature”, only 7% named the modeling method; 29% named the method of conversation and 21% named demonstration. The reply to the above question doesn't correlate with the reply to the following question: “Aiming at acquainting children with nature, the modeling method is a ... method.” – 50% replied “efficient” and 50% – “very efficient”. The question “How often do you use the modeling method in order to acquaint children with nature?” has got the following answers: “rarely” – 86%, “don't use” – 14%. The reply to the next question has confirmed us again that the modeling method is used by educators only for art education of children, as far as 86% of respondents noted that they used it more often at the Art centre, 10% at the Construction centre and only 4% at the Sciences centre. Also, we wondered to analyze the short-term projects of educators in order to establish the use frequency of modeling method. At this aim we've analyzed about 100 short-term didactical projects of the teaching staff from preschool education of the republic.

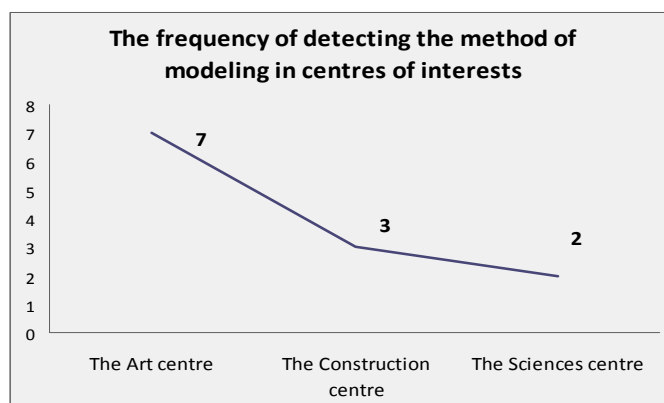
As a result of projects analysis we established that educators applied the method of modeling not to acquaint preschoolers with nature, but to fulfill other objectives, such as: development of esthetic education by children, development of hands' fine motricity; the use of modeling method for acquainting children with nature was found very rare. Thus, out of 100 of short-term didactic projects the modeling method was found in 12 (Diagram 1). Out of those 12 projects the method of modeling was applied for acquaintance children with nature only in 3 cases.

Diagram 1.



In the didactic projects we have also followed centres that offer modeling activity. In this context the Art centre predominates – for 7 times, then the Construction centre follows – for 3 times; the Sciences centre appeared only twice (Graphic 1).

Graphic 1.



In order to value the modeling method in acquainting children with nature, we organized a series of methodological seminars and trainings for educators to familiarize them with this efficient method and the methodology of its applying. Also, we held a master-class where a number of models applicable in acquainting preschoolers with nature were made [7; 8]. In order to facilitate the implementation of modeling method, we offered the didactical staff a project for a big group (group of elder preschoolers), that included: project theme, activity subject, model name and strategy of application of the modeling method.

Table 1.

Project theme	Activity subject	Model name	Strategy of applying modeling method
Autumn	Autumn ornamental plants	„Chrysanthemum” model	The Art centre
	Autumn leaves	„Butterflies” model	The Art centre
	Vegetables	„Animal” model	The Art, Constructions and Sciences centres
	Cheerful fruits’ dance	„Animals” model	The Art, Constructions and Sciences centres
Me and those around			
	Me	„My body” model „Lungs” model „Heart” model	Frontally, within the demonstration in the Construction and Sciences centres
	We are different	-	
	My friends	-	
	Day regimen	„Clock” model „Clepsydra” model	The Sciences and Constructions centres
	My family	-	
In the animal world	Aquatic life	-	
	Butterflies	„Butterfly” model	The Sciences centre
	Honeycombs	-	
	Dinosaurs	-	
	Chameleon	-	
My country	Famous people		The Construction centre
	My locality in the future	„My house in the future” model	
Winter	Natural phenomena	„Thermometer” model	The Sciences and Constructions centres, frontally
	Storm	„Wind detector” model	The Construction centre, outdoors activities
	Masked ball	-	
	Christmas	„Christmas tree” model	The Art centre
Spring	Water-ice	„Rain measurer” modeling „Water filter” model	The Art centre, outdoors activities The Water and Sand centre; the Construction and Sciences centres

	Mărțișor	-	
	Easter	-	
The transport	Car of the future	-	
	Traffic rules	-	
The Universe	The solar system	„Solar system” model	The Sciences centre, frontally
		„Starry sky” model	The Sciences centre, frontally
	Seasons	„Seasons tree” model	Frontally

Modeling can be used in different ways, in organized environment (in centres – children working in group or frontally, being demonstrated by the educator) and in natural one (in kindergarten’s yard). In natural environment there can be made and placed models of recyclable materials, for example: plastic pots – snowdrops, palms, bird feeders; aluminum wares – mushrooms, animals; rubber – swans; flowers etc.

By usage of the modeling method we’ll manage to offer children an opportunity to easy pass from real image to abstractive one, and reverse – from the highest abstractions to the perception of real fact. Thus, the course of action with the aid of thinking and imaginations reaches gradually to the disclosure of real representations. We believe that thanks to modeling we’ll manage to direct children’s activity towards understanding of certain information and particularities of nature objects. This model could offer us a possibility to organize a more dynamic, attractive, functional and efficacious study process, giving the activities a modern, active, heuristic and largely formative appearance.

Literature:

1. Balan B. (1998). Psihopedagogie. Iași: Polirom.
2. Bîrlădeanu-Revenco A. (2004). Cultivarea gândirii prin metode participative de învățământ. ProDidactica Nr.5-6 (27-28) P.109-111.
3. Bîrzea C. (1998). Arta și știința educației. Idei pedagogice contemporane, ediția a II-a. București: Didactică și pedagogică.
4. Bontaș I. (1998). Pedagogie. Ediția a IV-a revăzută și adăugită București: ALL. Educațional.
5. Cerghit, I. (1997). Metode de învățământ. Idei pedagogice contemporane. București: Didactică și pedagogică.
6. Cerghit I., Radu I. (1994). Didactica. București: Didactică și pedagogică.
7. Gînju S., Haheu E. (2013). Activități investigațional-practice de cunoaștere a naturii. Chișinău: Garomond-Studio.
8. Масленникова О.М. (2009). Экологические проекты в детском саду. Волгоград: Учитель.

*Angela Chiroasca,
Galați, România,
No 29 Gimnasia School*

DIGITAL CLASS COLLABORATION

Microsoft mission for education is to encourage teachers, students and schools to value their potential for knowledge by using ITC. Innovative school programme helps schools to go beyond classroom limitations and traditional learning methods. By means of good practice methods, these schools demonstrate how the classical educational process can be transformed into an interactive one, inspired and relevant for the requirements of the modern world. Teachers of any subject are encouraged to become computer users. Once they become ITC users, teachers can forge creativity and didactic competences so as to teach their students and to educate them to become productive citizens of the 21st century. Education is the starting point of all economic opportunities and today, technology plays an important part in education. The students are very eager to use the computer, the internet and any means of electronic communication. Creative students are all those students that, regardless of age, use information technology and communication to study and to value their studying potential. Creative students use ITC tools according to their age: from simple ones like Paint to those that develop electronic applications which are to be found in .NET technology. The programme components allow teachers to combine technology with the learning process and help students learn easily and with great pleasure.



„Two heads work better than one.” is a saying that applies to the students in class as well. Working in groups is an important part of an efficient group of students. However, „to group” the students for the activities designed in the learning process means more than asking students „to work together”. The primary objective for working in groups is to make students get actively involved in the learning process especially when there is a commonly accepted purpose. Group work allows students to work together in order to maximize their own learning as well as the others’. Group work also gives students the opportunity to learn from each other and to teach one another in the context of real life situations. Technology can be integrated in order to support student cooperation within different projects. Moreover, students can communicate with each other or with other professionals or experts in the respective field.

A modern educational process, in the context of an informational society, is undoubtedly impossible without using modern digital tools. A Virtual Learning Environment (VLE) is a set of teaching and learning tools conceived to enlarge the students’ learning experience by using the ITC instruments. Teachers have access to the same materials as the students but they have additional rights: to create or alter learning contents and to watch students’ progress and results.

Students are very eager to learn provided they are stimulated and carefully guided. Today, there are a lot of discussions around the new methods and techniques used in education. Nevertheless, the present article is not about the techniques used in a project but on two essential elements that are crucial in the act of collaboration. Every partnership project involves establishing some relationships, an aspect which is all the more obvious in the case of eTwinning projects where teachers agree to collaborate in carrying on a project. Establishing such a relationship is to be done in two stages:

- ✚ „relationships” meaning „social relationships” connecting people;
- ✚ „relationships” meaning „connecting to reality” communicating a content by means of language.

The virtual eTwinning space (twinspace) allows a high degree of interaction, both for teachers who can meet in the *staffroom* and students who can meet their colleagues in the *pupils’ corner*.

In the activities section, teachers and students of different nationalities alike can work together in creating a wiki page, on any topic, relevant for the school curricula, they can have discussions within a forum section, they can comment upon the articles from a blog, etc. The only limitation would be to lose track of the enormous potential this system has in store for them.

By means of these projects we provide our students with the best opportunities to succeed. This is to be seen in the effort to provide them with the possibility to exchange information, cooperate and enlarge their knowledge horizons. All these collaboration projects are truly

educational treasures. These techniques are worth being made public and they are worth being recognized by the entire European educational community.

In what comes next, the present paper will present some programmes we have successfully used in an international project in collaboration with the Microsoft Company. The schools to participate in the project have been elected from a number of more than 110 schools from all over the world. Every school involved in the programme has shown strong educational leadership, providing real examples of their innovative spirit and of successful changes in the teaching and learning process. Pathfinder schools have been chosen due to their vision on the teaching and learning process and to the fact that they have already started revising it. All the projects had as a primary objective developing 21st century competences. The Partners in Learning network helps promoting those good practice examples which educational leaders and teachers could use to improve in their students the 21st century competences such as: critical thinking, problem solving, collaboration, communication, contextual learning and creativity. „Partners in Learning network offers a unique and powerful method to connect teachers from all over the world by means of an easily accessible forum dedicated to the exchange of ideas, educational tools and collaboration” said Sanda Foamete, educational programmes manager from Microsoft Romania.

Here is the original variant of the project ART&TEACH and a few methods that have been used.

”The aim of the workshops is for the participants to develop their use of a foreign language, digital and creative skills as well as to get acquainted with new places and people, and learn interesting stories from different countries.

- **Activity- Faces:**

The participants publish a description of a photo portrait of theirs which meets the following requirements: describe the photo in as much detail as possible (shape of face, hair, eyes, nose, mouth, chin, cheeks, forehead, using 60-80 words). Then publish the photo in a jpg, png or gif format with a size of min 300/450 and max 600/800 pixels and with a definition of 300 dpi. The participants familiarise themselves with the descriptions given by the other students and choose which of them they will paint as portraits using graphic software or another technique of their choice taken from the fine arts. The participants publish the graphic file or the scanned painting corresponding to the specific description on the site. The technical characteristics of the files are the following:

size- up to 3 MB

definition- max 300 dpi

colour depth- 24 bits

acceptable formats- JPG, PNG, TIF, TIFF

The participants can vote for the **best match with the original photo portrait** which will become accessible within the given time period.

- **Activity- Places:**

The participants publish curious facts about the history of a popular or interesting place in their town or its vicinity and embed a visual image of the place. Characteristics of the description- max 200 words. The visualisation must be created in one of the following ways:

A 3D show published in <http://photosynth.net/>

The participants can vote for the **most interesting place**.

- **Activity- Stories:**

The participants publish an interesting short story(a joke) no longer than 100-120 words. The participants read the stories of the other students and choose which one they will turn into an animated film or a comic strip by using graphic software or another technique of their choice taken from the fine arts. The participants publish the animated film or the comic strip corresponding to the related story in the site. Technical characteristics of the files- size- up to 5 MB.

The participants can vote for **the best animated story or comic strip**, which will become accessible within the given time period.”

Out of the project presentation, one could notice that the organization of the ART&TEACH project was divided into three sections: Faces, Places, and Stories. In the Faces section children have made a robot description of a portrait(famous people from media: actors, singers, cartoons, painters, or even their own face), and the students from the partner schools had to draw the portraits using these descriptions. All the materials have been uploaded on the project site. In order to make these drawings, students could have used any software they liked: Paint, MyWebFace, Tux Paint, etc. Thus, students were able to develop their creativity and imagination. The game has become a fascinating learning instrument in as far as emotional development is concerned.

Foreign languages are cultural forerunners: once young Europeans meet, they wish to communicate, to find out details about each others' native places and history of the participant countries. Therefore, in the Places section, children had to present their town and country using the Photosynth or Autocollage programme. Students have searched for information about the history of certain buildings in their town. They were divided into four groups, each group had to take pictures from different angles of two buildings in their town and to make a presentation of these buildings by using the Photosynth programme. In order to accomplish their task, they had to plan their own activity, to establish each member's task, to exchange ideas, to work in teams and evaluate their effort. By doing this activity, students have learnt interactively and found out more about the history of their own town, they have seen places they were not aware of, they have become better friends.

Within the last section "Stories", students wrote a story which the other students had to transform into a digital presentation (such as cartoons or animation). For this part, they used such programmes as Paint, GoAnimate, PowerPoint, MovieMaker, etc. Working within this section has improved the students' technical competences as well as their working in group abilities while their motivation for learning increased. They also made active use of English which was the language of the project and proved a high cognitive motivation.

For this project to succeed, all the partners involved in it had to work closely. Just like in any other community, those involved have ensured the students their professional help and support. By means of this project, the students have become aware that they live in a multicultural Europe and they have developed their willingness to learn new things. They have also learnt to show respect to other people's culture and traditions. Students, parents and partners were encouraged to support these concepts. Thus, the project allowed young Europeans to grow together and sympathize with each other in a way that is based on sensitiveness and respect.

On line learning makes students develop their communicational abilities, their curiosity, information exchange as well experience sharing, magazine editing, virtual visits and giving feedback. There is a constant orientation towards the thinking process that encourages questions such as „How do I do this?“ instead of „Can I do this?“ which favours active thinking of different ways of solving problems, instead of concentrating on endless failure possibilities.

To conclude, one could surely state that taking part in this project was a successful experience, highly motivating for both students and teachers which gave them the opportunity to get involved in the long term educational process in a wider European context. This is a full manifestation of the European dimension in education.

*Aliona Botan,
Chisinău, Republic of Moldova
UPS „ Ion Creangă”*

QUALITATIVE ASPECTS OF DIDACTIC DISCOURSE IN TRAINING YOUNG SPECIALISTS FOR PRIMARY SCHOOL

The development of modern education involves the aspects of formative and qualitative elements of training the younger generation, which generates the existence of well - prepared teachers.

The imperatives of contemporary education defines the individual performance in terms of it's linguistic communication competence, social and cultural relations. Changing communicative

concept promoted in primary school education puts in acute problem communicative ability both to teachers and pupils, while improving overall communication. Therefore, in the teaching activity the professor will take into account increasing of pupils' oral competence, by having recourse to *didactic discourse elements*.

In other words, the communication culture of the teacher should be configured in a veritable teaching skill, acquired only the personal qualities of the teacher, which has its source in thorough training specialty, in the ability of persuasion, and knowledge of individual and group particularities of pupils.

Research in the last four decades [2; 4] statement confirms that to communicate effectively and to hold that the language of psycho-pedagogical means the concept of *communication competence* is not enough to inherit grammar, phonetic, orthographic language system or to use a rich vocabulary, but also needs to be able to produce, develop ideas, to initiate a conversation, a dialogue, to persuade, to argue, to hold skills in discourse.

The prior analysis of didactic discourse to young specialist for primary school point to the fact that at present the problem have to pay attention. Our research focuses on educational interaction approach in the art communication from the perspective of teachers teaching speech. Thus, *communicative competence and social integration* describes behaviors to integrate didactic discourse as part of the communication by: using different forms of communication; adaptation of communication to different situations; develop tolerance and professional ethics of teachers in the communication; adaptation of discourse to various socio-cultural messages; demonstrate the ability to make decisions; establish contact with the various factors involved in the professional activity; resolving conflicts, solving the problem [3, p.57].

To answer the rigors of professional communication accurate and effective, appropriate professional situation, the teacher should be able to communicate orally and written, in the style of science teaching, which are important skills of professional autonomy. And the teaching area has increased the responsibility of verbal competence and behavior. Clarity and precision are indispensable. Expression of these characteristics of professional communication is achieved using specialized terminology and effective elaboration of didactic discourse.

In order to diagnose the actual condition of weak points in the elaboration and presentation of didactic discourse by young teachers have made a study. The evaluation indicators are summarized in four dimensions: explanatory, heuristic, interpersonal, rhetoric. To investigate the presentation and transmission of young teaching speech, we started from the wheel interactive method, as a tool for assessing a person. This technique allows us to review and clarify, in useful time, the speech of young teacher.

Following analysis, we determined that the discursive behavior of young teachers can be appreciated as. Regarding the *explanatory dimension*, covering young teachers' abilities to explain and present rigorous, accessible scientific content; about 30.76% consider that teachers expose speech in difficult language and 3, 84% consider language learner as tangle. The following data were recorded:

<i>Explanatory dimension</i>	<i>Explicit</i>	<i>Plainly</i>	<i>Clear</i>	<i>Difficult</i>	<i>Tangle</i>
<i>The young teacher explains</i>	69,23 %	57,69 %	61,53 %	30,76 %	11,53 %
	(18 pupils)	(15 pupils)	(16 pupils)	(8 pupils)	(3 pupils)

Table 1. Pupils' representation on young teacher speech to explanatory dimension

In trying to opt in preferences on the *explanation* and *correct language* use by teachers during the lessons, pupils appreciate the most *clarity of expression* (61.53% - 16 pupils) and *explicitness of language use* (69,23% - 18 pupils). While, 30.76% (8 pupils) believe that teacher' speech is structured *difficult* and *tangle* (3.84% - 1 student).

In their argumentation, pupils appreciate the discursive behavior of teacher: 15.38% (4 pupils) believe that the teacher exposes thematic content through an understanding and correct language (19.23% - 5 pupils); clearly (7.69 % - 2 pupils), using accessible concepts (11.53% - 3 pupils) and persuasive speaking (13.84%).

The *heuristic dimension* was covered by relationship behavior with pupils. Here they mentioned that teacher call for dialogue (34.61% - 9 pupils), stimulating the active participation of pupils through motivation (34.61% - 9 pupils) and raising awareness (84,61% - 22 pupils). However 11.53%, which is marked by 3 pupils, indicates that teachers wake passiveness in the exposure of discourse.

Heuristic dimension	<i>Dialog</i>	<i>Motivation</i>	<i>Interest</i>	<i>Diligence</i>	<i>Passivity</i>
<i>The young teacher explains</i>	34,61 %	34,61 %	61,53 %	84,61 %	11,53 %
	(9 pupils)	(18 pupils)	(16 pupils)	(22 pupils)	(3 pupils)

Table 2. Pupils' representation on young teacher speech to heuristic dimension

Among the indicators for assessing their own appreciation pupils mentioned: *intelligence* (7.69% - 2 pupils), *curiosity* (3.84% - 1 pupil), *knowledge* (11.53% - 3 pupils), the *art of speaking* (7.69% - 2 pupils).

To *interpersonal dimension*, the pupils mentioned that teachers call for *dialogue* (50% - 13 pupils) and *conversation* (42.30% - 11 pupils), *stimulating the active participation* of pupils and giving evidence of *empathy* in communication with them.

Interpersonal dimension	<i>Dialog</i>	<i>Conversation</i>	<i>Active</i>	<i>Respectful</i>
<i>Relate with pupils (trhough)</i>	50 %	42,30 %	76,92 %	92,30 %
	(13 pupils)	(11 pupils)	(20 pupils)	(24 pupils)

Table 3. Pupils' representation on young teacher speech to interpersonal dimension

Pupils mentioned that teachers relate through questions (7.69% - 2pupils), addressing friendly (7.69% - 2 pupils) and with kindness (3.84% - 1 pupil).

Placed in the situation to rank by *rhetorical dimension* skills of teachers, pupils' opinions were divided. They appreciated most teachers' ability to *speak correctly* (76.92% - 20 pupils), *warmly* (61.53% - 16 pupils), *loudly* (38.46% - 10 pupils) and *fluently* (19, 23% - 5 pupils).

Rhetorical dimension	<i>Fluently</i>	<i>Corectly</i>	<i>Articulated</i>	<i>Harmonios</i>	<i>Warmly</i>	<i>Slowly</i>	<i>Loudly</i>
<i>Teacher talks</i>	19,23 %	76,92 %	7,69 %	23,07 %	61,53%	53,84%	38,46%
	(5pupils)	(20pupils)	(2 pupils)	(6 pupils)	(16pupils)	(14pupils)	(10pupils)

Table 4. Pupils' representation on young teacher speech to rhetorical dimension

Pupils appreciated the least ability to speak *harmoniously* (23.07% - 6 pupils) and *articulated* (7.69% - 2 pupils).

Except those mentioned, pupils appreciated the rhetorical dimension of the teachers and by the following indicators: *fine expression* (26.92% - 7 pupils) and pleasant (7.69% - 2 pupils), *tender* and *extravagant speech* (3.84% - 1 pupil), *clear expression* (19.23% - 5 pupils), *well-mannered* (3.84% - 1 pupil).

Among the indicators of evaluation with a negative connotation of rhetorical discursive behavior of teachers, the pupils said:

Rhetorical dimension	<i>Hoarsely</i>	<i>Laconic</i>	<i>Tawdry</i>	<i>Hurry</i>	<i>Slowly</i>
<i>Teacher talks</i>	23,07 %	23,07 %	11,53 %	30,76 %	34,61 %
	(6pupils)	(6 pupils)	(3 pupils)	(8 pupils)	(9 pupils)

Table 5. Pupils' representation on young teacher speech to rhetorical dimension

Most pupils believe that during the exposure of didactic discourse teachers speak with a *low tone of voice* (34.61% - 9 pupils) or *too fast* (30.76% - 8 pupils).

Depending on these results, we can determine the weight of each dimension:

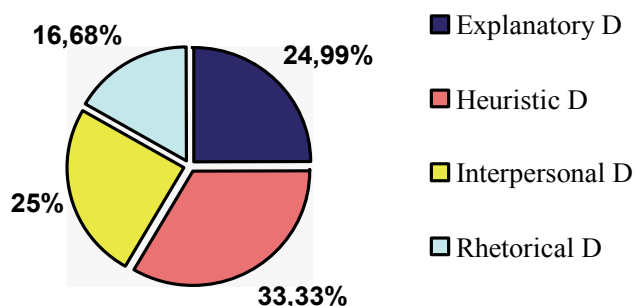


Chart 1. The weight of discursive dimension

The experiment revealed us discursive and communicative difficulties of teacher encounter by their pupils.

The student teacher in his future teaching activity, will positively influence the behavior of the educated, and to generate an exchange of messages. Therefore, in order to achieve an effective professional collaboration, the teacher must acquire the appropriate language, credible and authentic.

Formation of *discursive competence* becomes possible by optimizing learning situations in pedagogical disciplines and calls on the one hand, the formation of knowledge, skills, professional attitudes expressed in learning situations; and on the other hand, the development of communication skills, facilitating so the integration of young generation in modern society.

Discursive competence training involves a level of performance based on the knowledge, skills and attitudes. In our vision the discursive competence is important for both educators and educated. Knowledge, way of thinking, vocabulary, skills, and behaviors discursive skills are acquired through education and enriched refined by self and self-education [1, p.48].

Opportunity of teaching reflection on discursive competence is recorded by the following conclusions:

1. Discursive competence is based on certain principles, in close relationship with the networking skills with the knowledge we hold, dependencies established between those who communicate.

2. Discursive competence includes explanatory, heuristic, interpersonal and rhetorical dimensions. Between these components there is a relationship of interdependence which is achieved in practice by production activity and mediation of the delivered message.

The art of teaching communication reflects the ability of the teacher to process full recovery interaction between transmitter and receiver.

Communication relationship gives to educational process the value of complex educational interventions based on teaching language which determines the pupil's structure personality and intensity changes in different forms of cognitive, affective, attitudinal nature.

Bibliography:

1. Anton S.M. Rolul comunicării în procesul de învățământ. Vorniceni. www.tvet.ro/index.php/ro/harta.../67.html (visited 23.11.2012)
2. Panisoară I.O. Comunicarea eficientă. Iași: Polirom, 2004. – 220 p.
3. Sadovei L. Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar. Thesis in pedagogy. Chisinau, 2008. – 157 p.
4. Wald L. Sisteme de comunicare umană. Bucuresti: Editura Științifică, 1993. –240 p

CREATIVE WAYS OF SOLVING PROBLEMS THROUGH OTSM-TRIZ TECHNIQUES

OTSM-TRIZ and Creativity

„What is more appealing than discovering the nature of talent and conversing the creative thinking moments or the occasional sparkles of the human mind into an uncontrolled and powerful flow of new knowledge!” (Genrich Altshuller – father of TRIZ theory) [1, 27].

In a knowledge based society, teachers, as true professionals, need to pursue optimizing in their students the research abilities as well as the creative thinking and problem solving ones. In order to achieve this precious goal, within the last two decades, the Russian school developed OTSM-TRIZ theories out of which emerged some learning and creative problem solving techniques that have been enthusiastically praised by both teachers and young learners, once they were applied in the regular classrooms.

OTSM-TRIZ means The General Theory of Powerful Thinking based on Creative Problem Solving Theory. A complicated name that is however meant to simplify our life so much!

The Creative Problem Solving Theory (TRIZ – the Russian acronym) is the science that unveils the thinking mechanisms used by gifted people in solving problems or dealing with cutting edge situations.

Using TRIZ, by means of clearly stated and objective algorithms, quick solving of complex problems can be at anyone’s hand. According to TRIZ researchers, finding a solution to a problem means, first of all, recognizing and solving the contradiction that lies at its basis. For this, there have been created applications and thinking exercises that help, step by step, to constantly redefine the problem, to establish the necessary resources to solve it and, finally, to discover a useful and sudden solution) [1,54].

Frequent application of TRIZ techniques makes one think creatively, flexibly and systematically. TRIZ can turn the ability to solve problems into a profession. Therefore, it is successfully used all over the world, in important business corporations, in marketing and advertising.

Today, TRIZ grows into The General Theory of Powerful Thinking (OTSM-TRIZ) – an applied science that can be successfully used in the educational field in order to develop creative thinking in all the students [4,3]. That is why, as a major consequence of using OTSM-TRIZ techniques, teachers will no longer feel happy to have enhanced some special abilities or unique talents in only a few of their students but in most of them due to turning this process of problem solving into one more easily taught and more productive.

My first contact with OTSM-TRIZ techniques

During 2011-2012 school year, I had the opportunity to follow an in-service training course entitled „Developing creativity and key competences for the 3-10 year old students based on OTSM-TRIZ”, organized in Latvia, Riga. This in-service training was possible for me due to an individual mobility grant offered by our National Agency (ANPCDEFP), based on financing support from Comenius funds for Life Long Learning Programme.

All along the workshops organized withing the in service training, we had the opportunity to learn about theoretical aspects of this theory as well as practice the main techniques. I found this practical part of the workshops really useful as we had to apply these techniques, methods and exercises to our own educational contexts.

Taking part in this course offered me the chance to enrich my range of teaching methods and techniques that were to be applied to the Romanian educational environment with a view to support students with difficulties in learning and adaption problems so that they could easily and creatively solve problems.

The most attractive examples of good practice: The Riddles

Applying OTSM-TRIZ in the classroom needs a lot of patience and huge time resources in the 1st year of study but the abilities and the techniques once acquired by the students lead to excellent results and regaining the intellectual potential that was once lost or maybe just forgotten.

Our mission as teachers is to ease our students' way to knowledge and to use those methods and techniques meant to help them efficiently solve complex situations or various problems they face as preparatory grade students. It may seem out of line to believe that the little children's problems are similar to the adults' ones. However, it is enough to remind ourselves our own childhood's experiences. Teaching our students how to solve problems means not only to prepare them for their future adult life but also to build their confidence in their present capabilities as well [2, 34-35].

Why OTSM-TRIZ for children? Because the techniques proposed are useful, innovative and attractive.

If for an adult it is relatively easy to learn and apply a creative thinking pattern, for children, the creative learning process needs to be attractive, exciting and adequately planned so as not to allow breaks to occur in their creative mind flow.

Riddles – although as old as centuries, they never go old-fashioned – they are classical games that are useful in perfecting creativity, favoured by both adults and children.

Alla Nesterenko, OTSM-TRIZ theoretician and educator proposes the use of riddles as a creative problem solving patterns.

The use of riddles as a means of developing students' creative thinking will eventually form the following capabilities in the young children:

- the capacity to generalize and switch from concrete to abstract and the other way round;
- the capacity to find similarities between different objects, to make analogies and work with them in difficult situations;
- the capacity of using both classical and paradoxical thinking;
- the capacity to transfer a real situation to an imaginary one and the other way round;
- the capacity to organize themselves very well;
- the capacity to work in teams [4,21-24; 5].

If finding the solution to a problem is interesting and exciting, creating their own riddle is an even more exciting process-especially when there are children involved.

In order to teach the young children how to build their own riddles, we could invite them on a *journey to the Mysterious Features City*. We open the Magic Cupboard of the Mysterious King where they could find a lot of images: a light bulb, a candle, an egg, an orange, a ping-pong ball etc. Students are asked to take the Magic Wand and touch the image of their favourite object. Right away, the object will turn into a riddle [4, 34-42; 5].

Let us suppose the children choose a ping pong ball for starters. The ball is placed on the magnetic board and learning questions are being asked whose answers will guide the students' creative thinking in building their own riddle:

Learning questions	Expected answers
What does the ping pong ball look like?	... like a pearl
How is it different from a pearl?	... it is cheaper.
What else does it look like?	... like a bead.
How is it different from a bead?	... it is bigger.
What other object does it look like?	... an egg.
How is it different from the egg?	... it does not break.

After these questions and answers, it will be very easy for children to state a first riddle about the ping pong ball:

Riddle no.1

I could say it is a pearl, but it is cheaper,

I could say it is a bead but it is bigger,

I could say it is an egg but it does not break.

What is the object I am thinking about?

For the same object another riddle could be created, this time, based on comparisons:

Comparison	Compared object
It is as round as the sun.
It is as light as a feather.
It is as white as snow.

Here is the new riddle:

Riddle no.2

Round as the sun,/ Light as the feather,/ White as snow./ Guess what it is.

Another pattern for creating a riddle is that based on actions:

Action	Another object/person that does the same action
What flies like the ball?	... a bird.
What jumps like a ball?	... a rabbit.
What beats like a ball?	... the heart.

And the riddle is:

Riddle no.3

*It flies but it is not a bird,
It jumps but it is not a rabbit,
It beats but it is not the heart.
What can it be?*

We continue our journey through the Magic Cupboard of the Mysterious King and we touch with the Magic Wand the card having the image of an egg. Students are being asked to name the parts of an egg and a riddle is being created starting from this.

Component parts of an egg	Objects similar to the components of an egg
Egg shell	Looks like a shell
The white	Looks like a meringue
The yolk	Looks like the sun

In order to create the riddle, we recombine the component parts by using the the similar objects instead of them:

The sun is in the meringue,/ The meringue is in the shell,/Guess what I had in mind.

If time does not allow us to tackle the riddles technique during a class, we could turn to simple didactic games which do not last more than 15 minutes [3, 72-75; 5]

Example: The game *How can you make a polar bear disappear?*

Task 1 – Colour all the words that describe a polar bear in the table bellow:

red, yellow, brown, white, soft, tough, strong, weak, smart, furious, big, small, hard, easy, friendly, dangerous, happy, nice, tall, short, fat, furry, thin

Task 2 – Fill in the table:

The bear is ...	Like ...

Task 3 – Now write your own riddle, hiding the word „Bear”:

It is , but it is not ...

It is , but it is not ...

It is , but it is not ...

What can it be?

Expected answer:

It is white but it is not a swan,

It is strong but it is not a lion,

It is dangerous but it is not a snake

What can it be?

Older students can be taught to create riddles based on contradictions:

One object is chosen	Pen-street sign
Two opposing features are to be found for the same object, features that create a certain contradiction.(Ex. An object cannot be both small and big)	Long-short
Totally opposing features that the object possesses are to be described so as the contradiction is clearly stated.	The pen and the street sign sometimes need to be short so as to be easily held during handwriting and sometimes long to be able to indicate certain objects from a distance.
The name of the object is hidden in order to obtain a riddle. The answer to the riddle consists in the logical motivation of the presence of the two opposing features in the same object.	What object is sometimes short and writes and sometimes long and indicates the route.

Likewise, we could teach our students to create their own metaphores and use them in their daily speech: „Yesterday, I woke up at 7. I washed *the lights of my face* (the eyes) and I went to the kitchen to drink *the twilight of the day* (cocoa).” Or, we could ask the students to reinvent new names for the daily used objects: „*the ink eater*” (the proof reader paste), „*the dreams killer*” (the alarm clock).

In order to improve the motivation and attractiveness of the lesson, the riddles creation can be turned into a competition and for a higher degree of difficulty, they could try to create rhyming riddles.

Conclusion

More often than not, we have a tendency to correct the children’s wild ideas in our attempt to integrate them into the regular standards of our society. It is in those moments that we forget that the most important feature of the human mind is spontaneous creativity. Therefore, it is vitally important to let our children think freely, develop their imagination and allow them to cross frontiers that our restrictive mind can no longer cross.

References:

1. Altshuller, Genrich. *L’Art d’inventer*, MA, 1994 (27, 54);
2. Radu, N. *Guidance of Human Behaviour/Dirijarea comportamentului uman*, București, Albatros, 1991 (34, 35);
3. Stoica-Constantin, Ana. *Creativity for Students and Teachers/Creativitatea pentru studenți și profesori*, Iași European Institute, 2004 (72-75);
4. *Development of creativity and key competences of children aged 3-10 on the basis of OTSM-TRIZ (General Theory of Powerful Thinking based on the Theory of Inventive Problem Solving)* – kit for students, Riga, Thinking Approach Group, 2012 (3, 21-24, 34-42);
5. www.thinking-approach.org (website)

Marioara-Ina Vizitiu-Oprea,
Galați, România,
No 29 Gimnasial School

CREATIVITY A NEW DIMENSION IN MODERN EDUCATION

Throughout the world, national governments are reorganizing their education systems to meet the challenges of the twenty-first century and one of the priorities is promoting creativity and innovation.

It is obvious that creativity has gained itself a special place in education due to its core features which involve thinking imaginatively, acting with a clear purpose in mind and the end products of these actions should be of value in relation to the objective. Moreover, creative teaching recognizes that learning is natural, values questions above answers, creativity above fact regurgitation, individuality above uniformity and excellence above standardized perfection.(1)

According to J.P. Downing (1997), once the teacher sets out on a creative teaching and learning journey, he/she must bear in mind the fact that the creative teaching process has to be

organized so as to follow the stages of creative instruction which are: designing the unit of instruction; immersion; construction of knowledge and culmination.

Within „**the designing the unit of instruction stage**”, the teacher decides upon the unit/topic to be taught and designs activities so as to get all his/her students actively involved. This is accomplished by examining the material to be studied, identifying curiosities and interesting questions and formulating a central problem to work on. A unit is designed with the understanding that learning does not occur at once. True learning occurs only when the student has constructed a meaningful network that ties together facts and ideas with personal interests and concerns of the student.

The immersion stage is the stage when students are exposed to the central problem via a demonstration, a mystery, an observation, a photograph, a case study, a poem, etc. The point of the immersion phase is to arouse curiosity, anticipation, and the personal need to know, and to provide a focus for primary data to be analyzed and extended later. If the immersion phase does its job, it will leave the students wanting to know more about the topic presented and eager to pursue.

Construction of knowledge is at the heart of the learning process. The creative teacher uses a broad selection of activities and assessments of learning all along the unit of study. Students are asked to reflect on their own learning and perhaps periodically record self-observations of their cooperation and contribution to the class climate and progress.

The final stage of the creative teaching process is equally important as it is dedicated to review and celebrate the students' products.

In what comes next, I propose a sample of a unit of instruction that follows the stages of creative instruction and is mainly based on the project based learning method.

Title: How to make our town a famous place?

Level: Intermediate (7th grade)

Thematic area: Fame

Superior thinking processes: analysis, synthesis

Time: 8 meetings/50 minutes each

Summary of the learning unit: Within this unit students learn about famous places and the way these pieces of knowledge influence their lives. Using the newly acquired information, they will work together into making their town a famous one. They will study the touristy potential of their town and they will gather information and will take photos of the most interesting places in their town. Students will be challenged to become tourist agents and find ways of promoting their town as a famous tourist place.

Their task is to make a touristy fair to present their offers.

Key questions of the curriculum:

➤ **Essential question:**

How does people /children's perception of their town change?

➤ **The unit of study questions:**

How could we make our town a popular/famous place?

Why is it important for us to know the history of the place we were born and live in/ to know our roots ?

➤ **Content questions**

What does a famous place mean?

How does a place become popular?

What is the role/meaning of different monuments, touristy sights for the community of that place?

Why are some places different from others?

What are some features of a popular/famous place?

Resources: tourist guides; textbooks

Internet resources:

touristy maps: www.visitwarwick.co.uk/warwick-tourist-guides/town-map.asp

www.visitnorthumberland.com/destination-guide

www.thisisdurham.com/visitor-info/maps-of-durham

www.visitwiltshire.co.uk/explore/swindon

www.visitbritain.com/en/Destinations-and-Maps/

Hardware- technology: computers, video projectors,

Software: map making, poster making (glogsters), web browsers for investigation

Evaluation summary: a variety of methods and instruments are used and they are all student based: conference, observation sheet, evaluation grids.

Day 1 – IMMERSION STAGE

ACTIVITY 1 - Children are introduced to the topic of the lesson by writing the word place on board and brainstorm for adjectives to describe it. Then teacher elicits the title ‘A famous place’ and invites children to fill in the pattern ‘A famous place is a place where ...’ for a definition of such a place. All the ideas are recorded on large pieces of paper and then exhibited on the board.

Aim: to introduce the topic

ACTIVITY 2 – Children watch a video presentation of a famous place and check their ideas from the previous exercise. Then, the teacher starts a discussion about students’ town (whether they are proud of it, whether they like it or not, what they like / don’t like about it, what their town is known for) and records some of their thoughts on the board.

Aim: to listen for specific information

To express their opinion about their town

ACTIVITY 3 - Next, teacher invites students to work in groups and draw a compare and contrast diagram between the place they have watched and their own town. After that teacher gives feedback and asks the unit question ‘How could we make our town a popular/famous place?’ the answers of the students should be recorded in a table and displayed on the wall dedicated to this unit.

Aim: to participate in conversation within the group to establish differences and similarities

To develop ideas about how to make their own town a famous place

ACTIVITY 4 – Referring back to the title of the lesson, the definition of a famous place and subsequent discussion, teacher draws students’ attention to the way the adjective has been replaced by a whole sentence to describe a noun and labels this kind of sentence as being a defining relative clause and elicits from the students the characteristics of such a sentence type. Students practice the new structure by solving a worksheet the teacher has prepared for them.

Aim: to explain the use of a defining relative clause

To practice the use of the defining relative clause

Homework: Children are instructed to search one of the following touristy sites:

www.visitwarwick.co.uk/warwick-tourist-guides/town-map.asp

www.visitnorthumberland.com/destination-guide

www.thisisdurham.com/visitor-info/maps-of-durham

www.visitwiltshire.co.uk/explore/swindon

www.visitbritain.com/en/Destinations-and-Maps/

and record the information they find in a mind map by using the sites www.text2mindmap.com or www.imindmap.com and then write a short description of their mind maps by using the defining relative clauses.

Day 2 – CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

ACTIVITY 1 – After checking homework (video projection of mind maps and description of data), teacher draws students’ attention to some vocabulary areas that they need to take into consideration: things to do (leisure time activities – making suggestions on spending free time); accommodation (how to make reservations); history and heritage(a survey about the personalities that were born and activated in their town); transport (giving direction); parks (advertising for events); the cliff (the most impressive architectural monument/event they have ever seen/taken part in, top ten impressive things on the cliff). Then, based on an worksheet the teacher has prepared students start

working in pairs for the sample exercises devised for each area mentioned either revising some vocabulary and speech situations they have already learnt or learning some other new ones.

Aim: to revise language structures for specific real life speaking situations

ACTIVITY 2 – After checking the previous activity students are invited to choose one of the vocabulary areas mentioned to form the groups for the next activity. Next, students work together to write and act out some conversations on the previous real life situations. In the end, groups present their products and both teacher and students (conference) give feedback on these.

Aim: to practice speaking in real life situations

Homework: Teacher invites students to choose one of the following theme groups: museums, parks, Domneasca Street, the cliff. They have to set out on an investigation about their subject area. For this, they need to go out, take pictures and collect information to use for making a tourist map of their town. In order to guide their investigation, teacher gives them a questionnaire to consider while working. (see annex 4)

Aim: to select and describe information

Day 3

ACTIVITY 1 - The teams present their findings in a Power Point presentation of their domain. The students fill in a feedback form (see annex 5) for each presentation.

Aim: to use the collected data to write an informative presentation

To use technology for making the presentation attractive and easy to follow for the audience (PowerPoint)

ACTIVITY 2 – Teacher provokes students to imagine they are a bunch of experts hired to identify the means to make Galati an attractive tourist attraction in an attempt to answer the unit question: How can I make my town a famous place/an attractive touristy place?

Aim: to express opinions/ideas on the given theme

To sustain ideas with examples and arguments

Day 4

ACTIVITY 1 – Based on their research so far, students work pairs to practice question forms in English by devising a set of questions for a survey among their schoolmates.

AIM: to ask questions on a specific topic

ACTIVITY 2 - Students act as reporters and work in pairs to conduct a survey among the students in their school. The theme is: 'How well do you know your town?'

Aim: to act out as reporters and conduct a short interview

To ask for specific information

To use technology to record the interview

ACTIVITY 3 – Students record their findings on an excel sheet and interpret the data. They reunite their groups to centralize their data and finally each group responsible meets the others and make a final survey result sheet.

Aim: To use technology (Excel Sheets) to record and interpret data

HOMEWORK: Find samples of touristy advertisements for your subject group (museums, parks, the cliff, etc.), audio-video-written ones.

Aim: to familiarize themselves with advertisement kind of text

Day 5

ACTIVITY 1 – The advertisement samples are discussed in terms of vocabulary (strong adjectives, intensifiers), sentence structure (use of imperatives), rhythm and intonation used to serve the purpose of communication.

Aim: to comment upon ad type of language

To evaluate authors' purpose and the effect on the reader/listener

ACTIVITY 2 - Students work in groups to write similar advertisements. Students act out their own advertisements. Teacher gives feedback based on an evaluation grid (see annex 6).

Aim: to make use of language, rhythm and intonation for the purpose of attracting as many listeners as possible

To act out their advertisements

HOMEWORK: Design some advertising materials for making a tourist information office in your town (glogsters, maps, advertising panels, flyers, street signs, advertising road panels) etc.

Aim: to practice writing advertisements

To increase group collaboration by involvement in hand made products

To use technology for making advertisements as effective as possible (glogsters)

Day 6 – REVIEW AND CELEBRATE

A touristy fair is organized in the school hall and all the children are invited to ask for information and update their knowledge of their town. As a feedback activity, questionnaire sheets are spread to all the participants at the fair.

Aim: to use all the knowledge acquired so far in real life situations

To test communicative skills

To exhibit the project products

Day 7

ACTIVITY 1 - The data gathered at the fair are centralized and compared to the previous ones so as to answer the question whether people/children's perception of their town changed once their knowledge about it improved.

Aim: to measure the impact of the students' project on their fellow students

ACTIVITY 2 – Based on the survey findings, teacher starts a discussion around the question: 'Is it good for one to know the place where he was born in? How does this influence his personality, his way of thinking?' Children's ideas are recorded in a table with for and against rubric.

Aim: to express for and against ideas on a given topic

ACTIVITY 3 – A sample of an argumentative essay is displayed for the children to read and analyze the vocabulary, sentence structure, the linkers used to convey meaning and support the main idea.

Aim: to familiarize students with the writing an argumentative essay layout

ACTIVITY 4 – In groups, children write a collaborative essay on the theme.

Aim: to try out the writing of an argumentative essay

HOMEWORK: Using the following layout, write an argumentative essay on the theme: 'Is it a good idea to know the place (town/country) you were born and raised in?' and e-mail it to the teacher.

Aim: to practice the use of language and sentence structures into writing independently an argumentative essay.

Day 8

The best products of this unit of study are to be used to make a site of the project.

Some of the best essays are to be displayed in the class for the final vote on which to be chosen to be included in the school magazine together with samples of their project work.

A meeting is arranged with a Town Hall representative for the students to present their findings, problems and possible solutions to make Galati a more popular place and an attractive touristy attraction.

Children's opinions about this project are recorded on a blog.

Aim: to celebrate excellence and engagement in the project work

To increase students' self confidence and show them that their ideas are valued and taken into account.

To conclude, building skills in a creative approach relies heavily on the features of creativity: play, collaborative engagement, reflection, curiosity. Thus, while developing speaking and listening in English, teachers are likely to use group work as a way to enhance curiosity by dialogic classrooms (i.e

posing questions; identifying problems and issues, debating and discussing); undertaking collaborative research to pursue their enquiries; framing challenges with no clear cut solutions.

Bearing in mind the demands that the 21st century citizen has to meet, a creative approach to teaching English offers children the opportunity to voice their preferences in learning and the chance to direct more of their own work, making choices and decisions in collaboration with others during purposeful and engaging learning journeys. Such things can help the teacher to respond the dual pressure of accountability and the demands to teach creatively and for creativity. Adopting a creative approach can additionally help teachers construct a better balance between form and freedom, structure and innovation in their teaching.

Bibliography:

1. Cremin, T. (2009) *Teaching English Creatively. Learning to Teach in the Primary School Series*, Routledge, New York.
2. Downing, J.P.(1997) *Creative Teaching. Ideas to Boost Students' Interest*, Teacher Ideas Press, Englewood.

*Stella Duminică,
Chisinau, Moldova,
Institute of Education Sciences*

EFFECTIVE STRATEGIES TO IMPROVE THE LEVEL OF PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS IN GENDER EDUCATION OF SCHOOLERS

Gender parenting skills training becomes one of the teachers tasks, which is to foster and to involve parents in permanent parental activity so as to be able to integrate them in the organization and implementation of activities focused on gender education aiming to increase the level of pedagogical culture.

Researchers in education sciences (*L.Cuznetov, E.Stănciulescu, E.Vrasmas, Ю.Т.Азаров, П.Ф.Лесгафт, В.А.Сухомлинский and others.*) and our research studies show that an effective strategy professional of pedagogical professional actions leads to parents' self-improvement. It becomes valuable in situations when finalities are clearly established, when working in family education field along with children and parents, when discussing and negotiating the contribution of each actor and educational partner. A qualitative pedagogization of parents through advice, information and educational tips within the activities that need to be systematic [2; 3; 5; 6; 7; 8; 9].

Training parents on gender education will be organized in the *Parents school* held in various forms:

- a) *informative activities* - meetings, workshops, parents senate, parents office etc.
- b) *training activities* - practice workshops, roundtables, debates, etc.
- c) *orientation activities* - discussions, individual and group counseling, etc.

These activities provided by specialists, will deepen parents knowledge about the specific of education, about psychological peculiarities of preschool children, about the content of gender and sexual education, about their concerns and aspirations. This way they will learn to approach from another angle the relationship with their child, avoiding a discriminatory behavior or one based on masculinization of girls and feminization of boys.

Teachers should support parents in raising the cultural level, creating a culture of family, based on dialogue, understanding and participation, facilitating as well cooperation between parents and education professionals. Teachers collaboration and cooperation with parents are effective and beneficial to both factors if the conditions of effective communication are accomplished and if the human dimension is taken into account: the education level of the two participants: the teacher and the parents; the timing chosen for collaboration, the difficulties faced by the child within the integrated activities in the kindergarten and in the family [5].

Teachers are related to socio-cultural categories from which the parents originate. They aim at family structure and its specific problems. To enhance the pedagogical culture of the parents, several factors are taken into account: family characteristics; quality of the two participants preparation for the

communication, cooperation and collaboration in view to support the child; teachers' characteristics, the form of communication, cooperation and collaboration between partners.

The teacher has to know the characteristics and educational potential of the family if he is looking for an effective collaboration. Especially helpful for checking the family influence and its guidance is the information that refers to the classification of parents in the labor process, the structure and type of family, personal relationships between its members (between parents, between parents and children, between children and grandparents), the educational climate of the family, the obligations the child fulfils in the family, the parental authority and educational methods that they use in the gender of preschool children.

In our research, the following methods have been used for identifying the pedagogical culture of the parents: interview with parents, parental testing, visiting family at home, observing relationships between parents and teachers, between parents and children during the reception and care of children, observation of the children during the game related to family.

Following the completion of the experiment, we determined different levels of pedagogical training of parents.

The high level	Parents who possess a high level of knowledge, skills and abilities in the field of psychology and pedagogy; are <u>oriented</u> towards knowledge and perception; are active; are attending activities organized by the educator, have an interest in child education methods, are interested in completing the family library.
Average Level	Parents who have limited pedagogical knowledge, but they have an interest in general pedagogical issues, recognize their mediocrity as educator of the child.
Low Level	Parents who do not possess pedagogical knowledge and are not interested in child's education, passing all the responsibility to educators in the kindergarten.

Table 1. Levels of parents pedagogical training in gender education of the preschool children.

So, the work in this direction should be performed differently, taking into account the level of knowledge, skills and pedagogical abilities they possess, the desire to involve parents in child's education methods, the presence of conscientiousness and critical attitude related to their educational activities.

In light of the described above, we propose some pedagogical strategies to be used within activities aiming to increase the level of pedagogical culture of the parents:

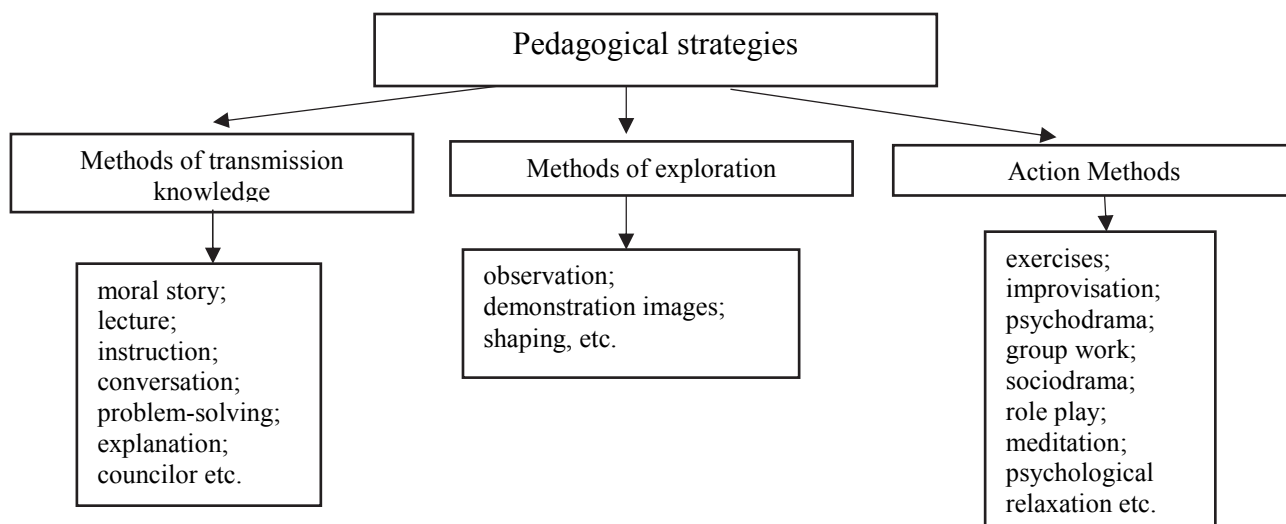


Table 2. Classification of pedagogical strategies

In the relational plan (teacher – parent, parent - parent, parent - child, teacher - child) we should mention the method of *parents' own example* - model focused on their own culture and gender education of his child.

Gender education specific methods recommended in the literature [4]:

✓ *autobiographical method* aims to follow the development of personal gender identity in the conditions of gender social integration of the parent (eg, each parent must expose a little history about his experience of awareness that it's a boy / man, girl / woman.)

✓ *gender analysis* is focused on identifying gender differences and their interpretation in the socio-cultural context.

Nontraditional methods used in the work: *Graph T, CCC method, Cube Method, Poster, Pros and Cons Method, brainstorming, graphite, SWOT technique and others.*

Once established, these strategies should be applied in an education program conducted with parents, where actions will be intertwined to complement each other. Only like this can an unified system of requirements be shaped.

In this process, the teacher's task is to direct and to guide the methods of application and, especially, to follow the results. In this respect, he must familiarize the parents with specific pedagogical knowledge and to initiate them in the use of educational methods in accordance with age and gender peculiarities and children's individual ones.

And now, we propose the Module: *Gender Education of preschool children (Table 3, see the next page)*, that helped us to test the elaborated strategies.

In the context of this plan – it is observable that the finalities of parents education are *parenting skills* [1] that will form within the active participation of parents in these activities:

a) *the cognitive level*

- will know specific psychophysiological development of girls and boys;
- will analyze the psychosocial needs of girls and boys specific to preschoolers;
- be aware of his role of gender model in children's education;
- will determine the gender stereotypes in children's education;
- will include pedagogical conditions and factors of gender education.

b) *the affective level*

- will manifest feelings, attitudes and positive expectations towards sons and daughters ;
- will respect gender partnership values in the family ;
- will show personal feelings towards their own maternity / paternity.

c) *the application level*

- will develop effective strategies of gender education in the family;
- will boost the capabilities and interests of girls / boys despite traditionally existing " gender assemblies";
- daughters and sons will be involved in domestic work ;
- will cause jams in gender education ;
- will formulate a set of recommendations on gender education to preschool children .

In conclusion we mention that increasing the level of teaching culture in the context of gender education is a necessary phenomenon caused by social changes specific to our age and prospective nature of the educational phenomenon. Variety of forms, methods, procedures reflected in educators teaching strategy from gender perspective will ensure knowledge and skills to parents in the educational partnership, if they are involved in active exploitation of culture formally and informally .

Bibliography:

1. Bodrug-Lungu V. (2008). *Familia ca institutie de socializare de gen* // Studia Universitatis. Seria : Ştiinţe ale educaţiei (USM). — Nr. 5. – P. 86-91.
2. Cuzneţov L.(2008). *Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei*. Chişinău: CEP USM,.
3. Mihăilescu I. (2004). *Rolul familiei în dezvoltarea copilului*. Bucuresti: Cartea Universitară, p.21-22.
4. Mutu T. (2010) *Familia şi preadolescentul : Strategii ale educaţiei de gen*. Chişinău: [Primex Com SRL](#).
5. Stănciulescu E. (1996). *Teorii sociologice ale educaţiei*. Iasi: Polirom.
6. Vrasmas E. (2008). *Interventia socioeducatională ca sprijin pentru părinti*. Bucuresti: S.C.Aramis Print S.R.L.
7. Гребенников И. В., Ковинько Л. В. (1990). *Семейное воспитание*. Краткий словарь. М.: Политиздат.
8. Лесгафт П.Ф. (1991). *Семейное воспитание ребенка и его значение*. Москва: Педагогика.
9. Сухомлинский В.А.(1981). *Родительская педагогика*. Москва: Просвещение.

Table 3. Plan - Program for parents

Forms of activities	Directions for accomplishment	Framework objectives	Content	Organizing Methods and Techniques	Gender parenting skills
Informative activities	<p><i>Preparing and sending information</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - defining the importance of family in the formation of the child's personality in the context of gender; - familiarity with the physiological, individual, typological particularities of preschoolers; - characterization of gender stereotypes used in the child's education; - appreciation of femininity and masculinity values on what gender education in the family is based. <p>Training Gender education and sexual education of preschoolers</p> <ul style="list-style-type: none"> - differentiation of the concept of sex and gender; - specificity of gender education and sexual education in the family of preschool children; - prioritizing equal opportunities in the preschool. 	<p>Informative seminar How to properly educate my girl / boy in the family?</p> <p>The family and gender behavior patterns. Boy and girl traits - differences and similarities. Prevention of gender stereotypes in the education of preschool children. Feminine and masculine characteristics. Methods of development. Moral education focused on harnessing human integrity.</p>	<p>Lecture Conversation Graph T Debate Explanation Gender analyze</p>	<p>Competence to analyse and estimate psychophysical and intellectual development girls / boys.</p>	
Formative activities	<p><i>Training skills</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - development of gender attitudes and parenting practices. - differentiation of parental roles within family education. - developing the ideal model of mother and father; - effective communication skills training in the context of gender education. 	<p>Parenting skills training workshop The father and mother</p> <p>The behavior of parents - basic method of gender identity formation in preschoolers. Father - son's behavioral model. Mother - daughter's behavioral model. Mom and Dad ideal. Rules code for parents.</p>	<p>Poster Example Method <i>Pro and Against</i></p>	<p>Competence to verify and observe girls / boys behaviour. Competence to aware of his role of gender model for children. Competence to develop a model of the ideal mother and father</p>	

Formative activities	<i>Training skills</i>	Practice Workshop Strategies of gender education in the family		Competence to recovery of family education methods
		<ul style="list-style-type: none"> - differentiation of educational styles within the family and types of families; - setting forms, methods and means of gender education in the family; - determination of specific education in the family: girl as future woman, mother, wife; boy as future man, husband; - involve parents in developing gender educational strategies in specific cases. 	<p>Educational styles in the family and types of families.</p> <p>Mother and father role in shaping the personality of the girl and the boy</p> <p>Education of girls as future woman, mother, wife, citizen and professional.</p> <p>Boy's education as the future man, father, husband, citizen and professional.</p> <p>Harmonious relations between parents as a behavioral model for preschoolers as future familists.</p>	
Orientation activities	<i>Orientation for parents and family relations</i>	Roundtable Gender education of the preschooler during the game		Competence to develop a joint action plan for the organization and conduct in the family
		<ul style="list-style-type: none"> - characterize the specificity of each gender within the game; - analysis of the types of games (role playing game, board game, sports game, etc.) - establish communication bottlenecks between girls and boys in this game and its optimization solutions; - promoting partnership between girls and boys in the game and in other preschool activities. 	<p>Types of games - their characteristics.</p> <p>Role play - basic method of training gender behavior in preschool children.</p> <p>Communication bottlenecks within the game between different genders (boys and girls).</p> <p>Valuing gender partnership between girls and boys.</p>	
Orientation activities	<i>Orientation for parents and family relations</i>	Summarizing Meeting Gender education within the partnership family-preschool		Competence to work with preschool institution on preschool activity
		<ul style="list-style-type: none"> - decision making and acting in the key moments of the training and development of children in the context of gender education; - providing educational partnership in gender education; - involvement of other services (offices pedagogical advice, psychological clinics, etc.). in gender education orientation of preschoolers. 	<p>Decisions and actions in key moments of the training and development of children in the context of gender education.</p> <p>Working Family - preschool institution to guide towards parental involvement to other services that will contribute to gender education of children at preschool age.</p>	

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

*Віолетта Лаппо,
м. Коломия, Україна,
Коломийський інститут
ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ЕТНІЗАЦІЇ В УМОВАХ УКРАЇНСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ЗА АЛЬТЕРНАТИВНИМИ ОСВІТНИМИ ПРОГРАМАМИ

Роки, що минули з часу проголошення незалежності Української держави, ознаменовані інтенсивною розробкою та утвердженням законодавчо-концептуальних засад відродження й забезпечення життєдіяльності національної системи освіти, спрямуванням її на принципово нові суспільно-політичні та соціально-культурні орієнтири. З-поміж провідних завдань реформування освіти визначених сучасними українськими науковцями чільне місце надається етнізації кожної ланки навчально-виховного процесу. Відтак постає необхідність виявлення наявності (чи відсутності) умов для реального вирішення означеного завдання в педагогічній практиці.

Принципом етнізації передбачено становлення, розвиток і закріплення в особистісних структурах якостей, що відображають особливості культури етносу. У процесі соціалізації етнізація набуває практичного виявлення в формуванні типу життєдіяльності, становлення емоційних, когнітивних, вольових якостей, набуття оціночних, моральних суджень, естетичних уявлень, композиції умінь, навичок, прийомів, стилю спілкування й поведінки, специфічного світосприйняття, притаманного культурі етносу.

Реалізація означеного принципу набуває особливого значення в системі дошкільної освіти, позаяк у період перших 6 років життя дитина починає ідентифікувати себе не тільки членом певної родини, а й формується як представник певної етнічної спільноти. Етнічна самосвідомість є невід'ємною складовою системи уявлень особистості про себе, свій внутрішній світ, а відтак, визначення свого місця у світі зовнішньому. Дитині необхідні відомості про саму себе для створення базису її особистісної культури, забезпечення різнобічного та гармонійного розвитку, формування відчуття своєї повноцінності.

Досягнення вище означеного завдання можливе за умови дотримання планомірності й поступовості навчально-виховного процесу. З цією метою освітня робота дошкільних закладів України здійснюється у відповідності з державними, регіональними, альтернативними й авторськими програмами. У наведеному поділі освітніх програм враховано спільні й відмінні ознаки – сутність і зміст, основні педагогічні ідеї, їх наближеність до певної наукової школи чи освітньої системи.

На сьогодні в Україні популярністю користуються Монтесорі-педагогіка, Вальдорфський дитячий садок, “Крок за кроком”. Аналіз їх програмового змісту засвідчує, що не завжди програми зарубіжних авторів представлені в звичному для нас розумінні, а саме: визначені освітні, виховні, розвиваючі завдання, обумовлено специфіку роботи з дітьми різних вікових періодів, надано методичні рекомендації для педагогів. Деякі зарубіжні матеріали мають змістовну структуру, інші – представляють філософію чи педагогічну технологію.

Сьогодні на теренах нашої державі діє кілька десятків Монтесорі-дитячих садків й низка експериментальних початкових шкіл. На підставі довготривалих спостережень М.Монтесорі дійшла висновку, що до шести років дитина будує свій розум, а після шести активно освоює культуру, і якщо діти розумніють кожний у своєму темпі і до своєї межі, то

культуру ще можна освоювати й у різних формах і напрямках. Цінність Монтессорі-методу полягає саме в мобільності його трансляції з однієї культури до іншої. Позаяк він спирається на базові потреби дитини, що не залежать від етнічних відмінностей. У японських й українських Монтессорі-дитячих садках обов'язковими є матеріали, що навчають дітей користуватися, приміром, столовим приладдям. При цім українська дитина буде опановувати володіння ложкою, а японська – паличками, діючи в рамках своєї етнокультури.

У своєму педагогічному доробку М.Монтессорі неодноразово підкреслювала значущість предметного й соціального осередку, який оточує дитину. Дорослий повинен створити для неї таке середовище, в якому вона могла б знайти все необхідне і корисне для свого розвитку, одержати багато різноманітних сенсорних відчуттів, “всмоктувати” рідну мову, соціально-проблемні способи емоційної реакції, зразки позитивної соціальної поведінки, навички раціональної діяльності з предметами [5, 14].

Особливого значення Монтессорі надавала естетичному оформленню приміщення: “Дуже важливо, щоб меблі та предмети були гарними і художніми. Краса тут не в прикрасах і розкошах, а в гармонії ліній та кольорів, у простоті...”. Видатний педагог заперечувала безликі кімнати з голими невеселими стінами і сірими меблями, що ніяк не відображають культурну спадщину. З любов'ю педагог відгукувалась про культуру рідної Італії: “Кожен куточок Італії зберігає якусь таємницю місцевого мистецтва”; не має містечка, де в старі часи не існувало б гарних речей, що несуть в собі практичність та художнє чуття... Мені видається чудовим план... зайнятись відображенням стародавнього селянського мистецтва у меблях для “будинку дитини”: форму і колір столів, стільців, шафок, посуду, малюнок тканин – взагалі, декоративні мотиви, що зустрічаються в стародавніх будівлях” [3, 95].

Вище наведена цитата є переконливим свідченням про прагнення М.Монтессорі прилучити зростаюче покоління до культурних надбань свого народу. Для нас вчення видатного італійського педагога про оформлення приміщення освітнього закладу з урахуванням етнічних особливостей видається на часі, позаяк воно спрямоване як на естетизацію, так і на етнізацію дитини. Тому виникає необхідність активного використання речей декоративно-ужиткового мистецтва в облаштуванні та оздобленні інтер'єру (а можливо й екстер'єру) дошкільних закладів певного етноregionу, в яких навчально-виховний процес відбувається за Монтессорі-педагогікою.

Впродовж останнього десятиріччя українські науковці в царині освіти виявляють зацікавлення до Вальдорфської педагогічної системи. Заснована на початку ХХ-го ст. Вальдорфська педагогіка була зовсім невідомою на українських теренах. Проте, потреба в альтернативних пошуках вітчизняної педагогіки загострила інтерес до Вальдорфської школи й уможливила знайомство з нею.

У контексті досліджуваної проблеми набуває актуальності той факт, що здійснення навчально-виховної роботи в освітніх закладах Вальдорфського типу відбувається за притаманним лише йому режимом. Головна подія дня у Вальдорфському дитячому садку – казка чи історія, яку розказують дітям вранці або вже перед їх відходом додому. Вона повинна бути розказана, а не прочитана, чи відтворена в магнітозаписі. Це задумано задля того, щоб під час оповідання діти знаходились у духовному контакті з оповідачем. Означений контакт дозволяє зримо спостерігати процес розвитку дитини. При виборі казок автор Вальдорфської педагогіки Р.Штайнер (1861-1925) рекомендує звертатись до усної народної творчості. Німецький педагог наголошує, що розповідати слід нескорочений варіант казки, позаяк в них закладено таємні життєві істини й колорит народної мови. Події народної казки звернені до серця дитини й не схильні до раціональності сучасної цивілізації. У старовинних казках й історіях розповідається про внутрішні переживання, а не про зовнішні події. Розповіді, що дійшли до нас в народних переказах, змальовують як у повсякденні виявляються різноманітні людські якості. Саме з цього й починається пізнання етнокультури [3, 105].

Відзначимо, що психолого-педагогічна характеристика народної казки, окреслена засновником Вальдорфського напрямку Р.Штайнером, в силу своєї універсальності якнайкраще пояснює необхідність залучення стародавніх казок у виховний процес. Для нас важливо ще й те, що німецький педагог пропагує народну казку в якості визначального засобу входження дитини в культурний осередок рідного народу.

Одним з провідних чинників емоційного розвитку дитини Р.Штайнер визначив спів. У Вальдорфському дитячому садку – це заняття, в якому бере участь вся група. Зазвичай з дітьми співають в різноманітних ситуаціях. Педагог пропонує до виконання пісні, які діти готові часто слухати або наспівувати. Одна й та ж мелодія багато разів заспівана чи почута, як відмічав Р.Штайнер, розвиває в дитині почуття ритму. Радість приносять дітям ігри, в яких можна співати. Повільний спів супроводить дію, дозволяє дітям слухаючи, стежити за висотою звуку й правильно підспівувати [1, 22].

Навчально-виховна система Вальдорфського дитячого садка не передбачає суворої регламентації добору пісенних творів, й завдяки цьому створює умови до активізації пісенного потенціалу певної країни, а навіть етноспільноти. Вільний у своєму виборі вихователь повинен усвідомлювати важливість вивчення й виконання народних пісень як невід’ємного чинника міжпоколінневої трансмісії.

Розмірковуючи про місце і роль ігрової діяльності у дошкільному закладі Вальдорфського типу, Р.Штайнер наголошував на соціалізуючому впливі вільної гри. З-поміж іграшкового різноманіття автор надавав перевагу народним іграшкам, як-от: гойдалки-коники, ганчірні ляльки, глиняні свищики, тощо. Водночас іграшки кожного народу мають свої педагогічні, художні й технічні традиції. Оригінальність та неповторність народної іграшки визначається її етнічною своєрідністю, позаяк саме народна іграшка виступає виразником культури й побуту певної етнічної спільноти, а також символізує її звичаєво-обрядові ознаки.

Неабиякого виховного значення Р.Штайнер вбачав у підготовці й відзначенні святкових заходів. Окрім свят запропонованих автором Вальдорфської педагогіки в навчальних закладах означеного типу діти разом з батьками й вихователями приймають участь у святах календарно-обрядового циклу – Різдво, Великдень, Трійця, тощо. Метою проведення святкових заходів у дошкільному закладі є емоційна насиченість, яка сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного з вихованців. Неформальне спілкування маленьких і дорослих учасників святкового дійства створює оптимальні умови для знайомства з традиціями свого народу, спільного виконання фольклорних творів з нагоди свята, приготування обрядових страв, тощо. Особливо актуальним це стає в час відродження прадавньої обрядової звичаєвості, адже важливо не тільки відновити забуті етнокультурні цінності, а й сформувані вміння передачі їх зростаючому поколінню.

У визначенні придатності Вальдорфської педагогіки до умов української системи освіти її прихильники відзначають, що розуміння самобутності Вальдорфської школи, гуманістичної спрямованості її ідей дозволить знайти свій шлях у реформуванні вітчизняної школи й дошкільного виховання.

Останнім часом освітня система українського дошкілля збагатилась ще однією альтернативною навчально-виховною програмою, що одержала назву “Крок за кроком”. Програму розроблено колективом Дошкільного проекту Дж.Сороса у Центрі розвитку дитини Джорджтаунського університету (виконавчий директор програми доктор П.Коглин). За задумом авторів “Крок за кроком” – це робочий документ, що припускає подальшу його адаптацію до специфіки та культурних традицій країни чи регіону, де означена освітня програма буде реалізовуватись. Водночас вона містить декілька особливостей, що є незмінно обов’язковими елементами. Найперше – це індивідуальний підхід до кожного вихованця, допомога при виборі навчально-розвиваючої діяльності, яка була б малюку до вподоби, планування й організація центрів активності, участь родини в житті дошкільного закладу.

У програмі значної уваги надано організації простору групової кімнати й усіх приміщень. На думку авторів виховний простір повинен піддаватися частим змінам з ініціативи дітей. Кожен вихованець має змогу творчо використовувати матеріали й обладнання групи, самостійно організовувати ігрове середовище. Дитячі роботи стають частиною облаштування. З огляду на це, значний блок програми – організація центрів активності та діяльності дітей. Матеріали й устаткування розміщують у спеціально організованих місцях або зонах – центрах активності. Кожна група має декілька таких центрів: “Сюжетно-рольової гри”, “Кулінарії”, “Будівництва”, “Літератури”, “Мистецтва”, тощо. Окрім визначення педагогічних завдань кожного з центрів

зазначено можливі види устаткування, перелічено необхідні рекомендовані, а також можливі ігри, іграшки, посібники. Матеріали в центрах повинні обновлятися у відповідності зі змінами інтересів і рівня розвитку дітей [4, 2].

Зважаючи на прихильне ставлення авторів “Крок за кроком” до етносоціальної адаптації програмних вимог, організаторам дошкільних закладів за означеною педагогічною системою, слід пам’ятати про необхідність активного залучення різноманітних аспектів етнічної культури, в осередку якої відбувається формування особистості дитини. Скажімо, в осередку етнокультури, виникає природна потреба в забезпеченні дитячого садка матеріалами, які б відображали культурний колорит і традиційну самотність побуту горян. Важливо, щоб ці матеріали були присутні в комплектації максимальної кількості центрів активності. Адже наявність у центрах активності різноманітних матеріалів означеного виду дозволить дітям прилучитись до етнічних цінностей рідного краю, а відтак пробудити інтерес до подальшого ознайомлення з характерними особливостями українського народу.

Робота в центрах активності будується за певними принципами, зокрема: індивідуальний підхід до дітей, надання свободи вибору, підтримка в дитини позитивного самопочуття, сполучення різних видів активності, індивідуальних і групових ігор та занять; забезпечення усестороннього розвитку дитини в кожному центрі. Заняття та гра в центрах стимулюють дослідницьку допитливість, розвивають креативні можливості дитини, дозволяють гратися поодиночці чи невеличким гуртом [4, 11-12].

У програмі відзначено сполучну ланку між центрами, що є домінантою в процесі емоційного налаштування дитини – це музика. Музика стає частиною розкладу кожного центру активності. Програмою передбачено не тільки створення спеціального музичного центру, а й залучення музичного супроводу й виконання пісень практично до кожного виду діяльності, що відбуваються в різних центрах у груповій кімнаті. Музика може використовуватись в якості фону, який робить приємнішим виконання щоденних режимних моментів.

Усвідомлення надзвичайно корисного впливу музичного супроводу й пісенного виконання на психічний стан дитини спонукає до пошуку репертуару відповідно віку дітей і прийняттого за складністю виконання. Здійснюючи вибір, необхідно враховувати, що дітьми будуть сприйняті й легше засвоєні твори, що побутують в оточуючому їх культурному осередку. З огляду на це в роботі з дошкільниками набуває особливої актуальності усна народна творчість в її жанровому різноманітті. Проте завдання вихователя не обмежується добором окремих фольклорних творів. Слухання музичних творів, або виконання пісень, що є частиною певної етнокультури, з-поміж іншого має на меті пробудити в дітях любов до духовної спадщини свого народу, бажання знайомити з нею представників інших етноспільнот.

Сильну сторону програми вбачаємо в повноправній участі родини в її реалізації. Визнання чільної ролі родини у вихованні обумовлює надання можливості приймати участь в усіх аспектах реалізації програми “Крок за кроком”. Гуманістична спрямованість програми здійснюється шляхом створення умов для вільного перебування батьків у групі. Неформальна участь у справах групи дозволяє дорослим глибше зрозуміти запити своєї дитини, допомогти їй в опануванні знаннями й уміннями. Водночас присутність батьків надає дітям можливість ділитися з ними своїми задумами, враженнями, переживаннями. Посильна участь батьків у заняттях та іграх дозволяє урізноманітнити зміст і форми їхньої взаємодії, зміцнити родинну атмосферу в групі.

У контексті проблематики формування етнічної самосвідомості старшого дошкільника відзначимо, що його перебування в освітньому закладі разом з батьками, відкриває перед педагогічними працівниками принципово нові можливості. Діти разом з батьками мають змогу знайомитись із матеріальними та духовними цінностями етносу. Так, в дошкільних закладах певного етнорегіону, де реалізувалась би програма “Крок за кроком” варто виокремити кілька чинників означеної взаємодії старшого й молодшого покоління:

- спільно поглиблювати уявлення про характерні риси декоративно-ужиткового мистецтва;
- обмінюватись враженнями від прослуханих фольклорних творів;

- спілкуватись на теми історичної, природно-кліматичної та культурної самобутності рідного краю;
- виготовляти поробки за народними мотивами;
- вивчати та спільно інсценізувати стародавні українська родинно-побутові та календарно-обрядові традиції.

Виконання програмових рекомендацій по наближенню облаштування дошкільного закладу до житлових умов можливе за умови широкого використання творів декоративно-ужиткового мистецтва. У своєму твердженні керуємось міркуванням про те, що виникнення цього виду мистецтва зумовлене одвічним прагненням людей до естетизації житла задля створення затишку притаманному лише домашньому осередку. Не підлягає сумніву той факт, що декоративно-ужиткове мистецтво є невід'ємною складовою родинно-побутової культури кожного народу. Отож, облаштування й оздоблення приміщення дитячого садка творами декоративно-ужиткового мистецтва не тільки надасть приміщенням закладу очікуваний затишок, а й забезпечить відповідний мікроклімат для етнічної соціалізації вихованців. Автори проекту "Крок за кроком" визнають, що приклали багато зусиль задля розвитку ідей, які підтримували б сильні сторони, культурні традиції й унікальність кожної народності, й при цьому пропагували зміни в напрямку практики демократичного утворення.

Дослідження альтернативних освітніх програм засвідчили їх концептуальну сприйнятливність до впровадження педагогічних заходів по формуванню етнічної самосвідомості дітей дошкільного віку. Водночас вбачаємо потребу в конкретизації системи педагогічного впливу, що охоплює всі аспекти етнічної соціалізації й відображає результати узагальнення досвіду виховної практики. Дотримання та реалізація принципу етнізації в умовах функціонування альтернативних програм повинна забезпечувати добір методів, засобів і форм, впровадження яких в освітній процес дошкільного закладу, сприятиме становленню й утвердженню етнічної самосвідомості молодших представників певної етнічної спільноти.

Література:

1. Лаврентьева Г. М. Вольдорфський дитячий садок у Німеччині / Г. М. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2008. – № 6. – С. 22-23.
2. Летвяк Е. И. Что же это такое – воспитание по Монтессори? / Е. И. Летвяк // "[Первое сентября](#)". – 2000. – № 74. – С. 2-3.
3. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. закл. освіти, спец. "Дошкільне виховання" / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 207 с.
4. Програма Всебічного розвитку дитини "Крок за кроком" [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?go=Content&id=6>
5. Тимошенко О. І. Розвивальне середовище за Монтессорі-системою / О. І. Тимошенко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 5. – С. 14-15
6. Тихонов А. П. Педагогическая теория й практика М. Монтессори / А. П. Тихонов // Дошкольное воспитание – 2009. – № 10. – С. 66-70.

*Галина Кім,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ВИХОВАТЕЛЬ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ДОСЛІДНИК

Оновлення суспільства – складний, суперечливий і тривалий процес. Державі потрібні суспільно активні, ініціативні, творчі особистості, здатні приймати сміливі, неординарні рішення, брати відповідальність на себе і ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Створення сприятливого середовища для розвитку особистості дитини, розкриття її творчих можливостей, пошуково-дослідницького потенціалу – чи не найголовніше завдання освітньо-виховних закладів. Особливої актуальності це завдання набуває для дошкільної ланки освіти, оскільки дитина-дошкільник сама по собі є природженим дослідником. Вона

допитлива, активна, веде пошук і потужно вбирає в себе інформацію про довкілля, проявляє живий інтерес до різного роду дослідницької діяльності, намагається зрозуміти навколишній світ шляхом спостереження та експериментування. А завдання дорослих, які її оточують, – створити відповідні умови для ефективного збагачення знань, власного досвіду і особистісного розвитку дитини. Дуже важливо, щоб вихователь під час організації навчально-виховного процесу поєднував інформативність і включення дітей у самостійну діяльність, спрямовану на формування у них практичних умінь і навичок, а для цього він повинен спільно з дітьми досліджувати явище або об'єкт, змінювати умови їх існування, ситуації та засоби дослідження. Саме таке комплексне використання дитячого експериментування у різних сферах життєдіяльності дошкільників сприяє реалізації потреб вихованців і у нових знаннях, і у нових враженнях, і, насамперед, у самоствердженні.

Даний підхід цілком відповідає сучасним стратегічним орієнтирам модернізації освітнього простору в Україні, представленим в основних освітянських документах, в тому числі і орієнтованих на дошкільну освіту. Так, у Програмі виховання і навчання дітей дошкільного віку „Дитина” [1] робиться акцент на формування в дошкільнят інтересу до навколишнього життя, здатності дивуватися, захоплюватися, досліджувати, фантазувати, вигадувати, запитувати, шукати. З огляду на це перед вихователями стоїть завдання переорієнтовувати освітній процес із словесного, монологічного керівництва поведінкою і заняттями дітей на організацію їх власної діяльності (пошукової, експериментаторської, творчої), створювати умови для розвитку їх допитливості, пізнавальної активності, самостійності. Водночас слід підкреслити, що реалізація бажаної мети – бачити вихованців допитливими, комунікабельними, самостійними творчими особистостями, що вміють орієнтуватися в навколишньому, розв'язувати поставлені проблеми – залежить від тих, хто їх оточує, хто зацікавлений в їхньому становленні і розвитку. Особлива місія покладається на вихователів дитячих установ, які мають бути відповідальними, творчо мислячими педагогами, педагогами-дослідниками.

Таким чином, в сьогоденних реаліях затребуваний не просто вихователь, вихователь-професіонал, а вихователь-дослідник, який поєднує в собі функції педагога-психолога, педагога-технолога, який активно займається науково-методичною, пошуковою, дослідно-експериментальною, інноваційною роботою, який постійно шукає, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоефективного розв'язання конкретних завдань виховання, навчання, особистісного формування дітей дошкільного віку. Вихователь-дослідник залучає до активних творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи дітей, тим самим формує творчу особистість, забезпечує продуктивний характер її діяльності, відповідальне, творчо-перетворювальне ставлення до свого індивідуального і суспільного життя.

Роль особи педагога підноситься як ніколи високо. Передумовою до сприйняття і запровадження нововведень, творчої діяльності вихователя в умовах ДНЗ є його готовність до педагогічної дослідницької діяльності, адже щоб закласти надійну основу для розвитку творчої особистості дитини, вихователь має відчувати у собі дослідника педагогічних явищ і процесів, оволодіти потужним дослідницьким потенціалом, пошуково-дослідницькими уміннями та навичками у роботі з дітьми дошкільного віку.

Однак аналіз діяльності педагогічних працівників дошкільних установ показує, що в основному вони працюють як і раніше, виходячи зі старої нормативно-виконавчої парадигми, тоді як нові функції (дослідницька, діагностична, корекційно-розвиваюча та ін.) вимагають від вихователів оволодіння основами інноваційної, проектувальної, комунікативної, рефлексивної, управлінської діяльності. Це підтверджують і результати проведеного нами дослідження в дитячих навчальних закладах м.Вінниця і Вінницької області, яке засвідчує, що більшість вихователів не підготовлені ні психологічно, ні професійно до ефективної пошуково-дослідницької діяльності, до вільного вибору та впровадження інновацій у свою практичну діяльність. Так, лише 8% опитаних нами вихователів виявили постійну зацікавленість в дослідно-експериментальній роботі, тобто відчувають в собі дослідника і готові до впровадження свого інноваційного потенціалу у навчально-виховному процесі. Більшість вихователів (62%) готова експериментувати, використовувати нові методики та технології, але за умови їх успішної апробації та наявності методичних розробок; 18% вихователів більш активно прилучалися б до пошуково-дослідницької діяльності, впроваджували б інновації, але

тоді, коли б отримали пряме розпорядження керівника закладу; 12% заявили, що дослідництво не входить до їх прямих обов'язків і що вони не змінюватимуть звичних прийомів роботи ні за яких умов. В той же час більше половини опитаних вважають пошуково-дослідницьку діяльність педагога дуже важливою в умовах реформування освітньої системи, що значною мірою забезпечує успіх поступального руху вперед як освіти, так і суспільства в цілому. Отже, вихователь ДНЗ має бути підготовленим до елементарного наукового дослідження, до творчо-інноваційної діяльності, до аналізу, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду, до творчого розвитку дітей, а дослідження готовності вихователя ДНЗ до творчо-інноваційної, пошуково-дослідницької діяльності, виявлення умов та засобів реалізації цього процесу сьогодні винятково актуальні.

Проблема творчої пошуково-дослідницької діяльності педагогів завжди була предметом особливої уваги як учителів-практиків, так і вчених. На дослідницький характер педагогічного процесу вказували Я.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський, Ф.Фребель, М.Монтессорі, С.Русова, Є.Водовозова, Є.Тихеева та ін.

Проблема творчої дослідницької діяльності педагога – одна з найважливіших у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського, який вважав, що злиття практичної і науково-дослідної роботи призводить до розуміння та правильного пояснення теоретичної сутності будь-якої педагогічної проблеми, що забезпечує постійне розумове заглиблення дослідника у суть справи, у конкретні питання навчально-виховного процесу. Він був переконаний, що щоденна праця, яка збагачується теоретичним мисленням, стає джерелом думки, джерелом нових відкриттів, тобто обстоював думку про спорідненість творчої педагогічної діяльності з науковим дослідженням. Вже крилатими стали слова В.Сухомлинського, який наголошував: „Стає майстром педагогічної праці звичайно той, хто відчув себе дослідником” [4, 471]. Особливу увагу педагог приділяв проблемі дослідження власної праці і вивчення особистості дитини, формування в неї дослідницьких умінь. Зважаючи на це, варто підкреслити, що педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського має бути достатньо широко використана у практиці підготовки та професійної самореалізації вихователів ДНЗ як дослідників.

Творчий педагог-дослідник з неординарним мисленням, що безупинно прагне професійного самовдосконалення, розв'язуючи нагальні освітньо-виховні проблеми, має стати головним атрибутом сучасного дошкільного закладу. Його постійний творчий пошук, дослідницька сміливість, здатність переосмислювати власний досвід, аналізувати реалії й спрямовувати свою діяльність на перспективні дії употужнюють педагогічний процес, роблять його більш ефективним і результативним. Перед вихователем постійно виникає потреба творчого пошуку методів і засобів оптимізації своєї діяльності, досягнення її максимального ефекту. Дослідництво вихователя забезпечує практичне розв'язання найважливіших проблем навчання і виховання дошкільнят, які висувуються життям, а бажання бачити свою справу, свою працю та їх результати кращими, ніж вони є зараз, стає могутнім джерелом дослідницького пошуку.

Творчі педагоги-дослідники прагнуть досягти найвищих для конкретних умов результатів, навіть якщо умови роботи несприятливі. Причини невдач вони шукають не в об'єктивних труднощах, а передусім у собі, в методиці своєї роботи, яку повсякчас вдосконалюють, модернізують.

Вихователь – невтомний дослідник і винахідник. Він вивчає кожну дитину як особистість, шукає індивідуальні підходи. Його головне завдання не просто дати дошкільникові певні знання, сформувати вміння і навички, а створити умови для всебічного розвитку його особистості, та надихнути на творчість, показати всі можливі шляхи взаємодії зі світом, допомогти знайти себе і своє місце в ньому.

Підготовка і створення умов для формування творчої особистості вихователя, реалізації його пошуково-дослідницьких можливостей у навчально-виховному процесі ДНЗ відноситься до першочергових завдань модернізації освіти. Суспільство зацікавлене в усіх формах творчості вихователя, однак має заохочувати найперше розширення та вдосконалення його пошуково-дослідницької діяльності, яка може дати новий імпульс освіті, а водночас і суспільству в цілому.

Творчість – це творення й відкриття нового, активний пошук невідомого. Вона є виявом вищої форми активності й самосвідомості людини. Цілісна творча особистість характеризується творчою спрямованістю, концентрацією усіх духовних сил і енергії,

натхненням, працьовитістю, розвинутою уявою, здатністю до імпровізації, зібраністю, витримкою, самовладанням. Праця вихователя є творчою діяльністю, науково спрямованою, ціленаправленою, натхненною. Продуктом педагогічної творчості є знахідки, що сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу й педагогічної системи в цілому.

Педагогічний процес – це завжди пошук для творчого педагога, вихователя за покликанням. Навіть відоме в науці він має перевідкрити для себе, зробити своїм. Крім цього, педагогічний процес – динамічний, зміни, що відображають його рух, знову ж таки мають бути привласнені педагогом. Неможливо за один раз дізнатись усі “таємниці педагогіки”, - зазначає В.І.Загвязинський. Оптимальне сьогодні може стати малоефективним або й зовсім непридатним завтра. Рівень пошуково-дослідницьких завдань має постійно підвищуватись, щоб задовольняти потреби і можливості сучасних дітей. Отже, дослідницький потенціал педагога забезпечує найраціональніші умови високоефективного вирішення навчально-виховних завдань, творчу реалізацію власного прагнення до особистої та суспільної досконалості, що є основою реформування освітньої системи. Дослідницький елемент був, є і ще більшою мірою буде найважливішим елементом практичної педагогічної діяльності. Формуючи особистість дитини, вихователь, слідуючи настановам В.І.Загвязинського, повинен в певних ситуаціях тою чи іншою мірою перевтілюватися і в методиста, і в ученого-дослідника [2]. Практична педагогічна діяльність містить досить сильні і важливі дослідницькі елементи, які наближують її до наукового пошуку, тому є досить сприятливою для формування дослідника, реалізації його дослідницького потенціалу у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку.

Бути педагогом-дослідником – означає вміння знаходити нове у педагогічних явищах, виявляти в них приховані зв'язки і закономірності. Для цього необхідні і загальна культура, і професійні уміння, і достатній досвід навчально-виховної роботи, і деякі спеціальні знання та навички. Передусім потрібне вміння спостерігати, аналізувати, виділяти головне, вміння за деякими ознаками передбачати результат, бачити альтернативу, поєднувати розрахунок з фантазією та здогадками. Успіх наукового пошуку залежить від повної самовіддачі дослідника, від залучення до пошуково-дослідницької діяльності усіх сторін його особистості. Формування педагога-дослідника буде більш успішним, з одного боку, за умови активного включення в діяльність, яка містить дослідницькі компоненти, тобто в педагогічний процес, а з другого – за наявності спеціальних знань, що є результатом належної методологічної та методичної підготовки, зокрема освоєння методів психолого-педагогічних досліджень.

Таким чином, серед основних функцій професійної діяльності вихователя, таких як інформаційна, мобілізаційна, розвиваюча, орієнтаційна, конструктивна, комунікативна, організаторська, особливої ваги набуває функція дослідницька. Як особливий вид діяльності вчителя вона включає такі компоненти:

- постійний творчий пошук, організація навчального процесу шляхом виявлення і впровадження у практику найефективніших методів, прийомів, засобів, форм навчання й виховання учнів;

- науковий аналіз, узагальнення та корекція власного педагогічного досвіду;

- дослідницька діяльність з метою подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу (експериментальна робота, педагогічне проектування, моделювання тощо).

Дослідницькі якості належно представлені і в структурі професійних якостей педагога. До їх аналізу все частіше звертаються як теоретики, так і вчителі-практики. До дослідницьких якостей педагога відносять (Л.Набока, М.Скрипник):

• розвинені інтелектуальні здібності (загальний інтелект, наявність творчого та емоційно-інтуїтивного мислення, здатність до творчого використання позитивного досвіду).

• інноваційний потенціал (стійкий інтерес до наукових досліджень, внутрішня усвідомлена потреба в пошуково-дослідницькій діяльності, творча здатність генерувати і продукувати перспективні ідеї, проектувати й моделювати їх у практичних формах діяльності).

• уміння і навички навчально-пошукової і дослідницької діяльності (працювати з науковою та методичною літературою, володіти технологією педагогічного дослідження,

діагностувати стан досліджуваних об'єктів, аналізувати результати проведених досліджень, робити адекватні висновки тощо).

- здатність до проєктивної діяльності (вміння обирати проблему дослідження і науково організувати працю над нею, вміння перспективно проєктувати оптимальну взаємодію учасників педагогічного процесу, результати діяльності) [3].

Практичні уміння вихователя є формою функціонування його теоретичних знань, вони тісно пов'язані з педагогічними дослідницькими вміннями. Дослідницькі вміння вихователя можна розглядати як системну якість особистості, яка містить цілісну структуру дослідницьких умінь, серед яких можна виділити наступні:

- *інформаційні* – вміння здійснювати бібліографічний пошук; працювати з книгою, довідниками та іншими першоджерелами;

- *аналітико-синтетичні* – вміння аналізувати, синтезувати інформацію; виділяти головне, суттєве; описувати явища (процеси), систематизувати і класифікувати наукову інформацію;

- *прогностичні* – вміння передбачати розвиток об'єкта дослідження, здійснювати ретроспективний аналіз; здатність до екстраполяції;

- *креативні* – вміння генерувати ідеї, висувати гіпотезу дослідження, переносити знання і вміння у нові проблемні ситуації, виявляти протиріччя; здатність до фантазії, уяви; спроможність долати інерцію мислення.

Дослідницьке начало є важливим критерієм майстерності вихователя, його педагогічного професіоналізму. На сучасному етапі педагогічний професіоналізм ставиться у пряму залежність від пошуково-дослідницької діяльності. Ґрунтуючись на цьому, науковці (Спірін Л., Поташник М., Кичук Н.) виділяють такі етапи розвитку педагогічного професіоналізму:

- *професіоналізм* – оволодіння основами професії, успішне застосування відомих в науці прийомів діяльності;

- *новаторство* – використання в педагогічній практиці поряд з апробованими засобами нових оригінальних підходів до розв'язання завдань, їх реалізація у власній діяльності;

- *дослідництво* – уміння педагога не лише пропонувати нові ідеї, застосовувати їх у своїй роботі, а й ефективно передавати свої знання іншим.

Участь у дослідницькій роботі, як показують пошуки науковців і практичний досвід, позитивно впливає на розвиток вихователя як особистості та професіонала. Вміння організувати педагогічне дослідження є важливою складовою розвитку творчого потенціалу вихователя. Заглиблення у пошуково-дослідницьку діяльність приводить до істотного зростання цього потенціалу та вдосконалення його педагогічної майстерності.

Творча самореалізація вихователя в дослідницькій педагогічній діяльності можлива на одному з трьох рівнів. На *емпірично-інтуїтивному* її ефективність є досить малозначущою, оскільки вихователі вибудовують свою дослідницьку педагогічну діяльність, спираючись лише на власний досвід. Найточніше відображає сутність дослідницької педагогічної діяльності такий підхід, за якого постановка мети і розв'язання дослідницьких педагогічних завдань є функцією осмисленого і проаналізованого не лише власного, а й запозиченого досвіду, що є характерним для *дослідницько-логічного рівня*. *Науковий рівень* властивий педагогічній діяльності невеликої частини вихователів, яка володіє достатніми знаннями і певним досвідом. При цьому структура їх дослідницької педагогічної діяльності є синтезом наукового знання, досвіду освоєння методик, інтуїції. У педагогів, дослідницька діяльність яких характеризується науково-інтуїтивним рівнем, виробляються уміння бачити процес цілісно, знаходити правильні рішення в умовах неповної інформації.

Варто зазначити, що значного поширення, особливо серед педагогів-практиків, набув спрощений однобічний підхід до змісту дослідницької діяльності вихователя. Згідно нього визначальна роль у педагогічному дослідженні відводиться вивченню особистості дитини у навчально-виховному процесі, її вікових та індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів, потенційних можливостей. Однак структура дослідницької педагогічної діяльності значно складніша. Ще В.О.Сухомлинський наголошував на потребі формування в педагога умінь, які б дозволяли йому не лише вивчати особистість учнів та учнівських колективів, а й виявляти

зв'язки між явищами педагогічного процесу, узагальнювати наукову інформацію, робити обґрунтовані висновки тощо [5]. Отже, суть дослідницької діяльності полягає не лише у вивченні особистості дитини, а й у проникненні у сутність педагогічних фактів і явищ, визначенні науково обґрунтованих способів роботи, виявленні закономірностей як умови ефективності педагогічної діяльності. Таким чином дослідницькі пошуки вихователя мають бути спрямовані на підвищення ефективності всіх компонентів педагогічної діяльності, представляти синтез дослідницьких умінь вихователя як планувати, організовувати, проводити педагогічне дослідження, так і керувати експериментально-дослідницькою роботою дітей, виробляючи їх активно-творчу життєву позицію, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку.

Якісний, адекватний сучасним вимогам освітній процес має стати бажаним для дитини, має наблизити її до процесу пізнання, освоєння довкілля, запалити в ній іскру природної допитливості. Творчо працюючий вихователь має раціонально поєднувати в навчально-виховному процесі репродуктивні, тобто основані на запам'ятовуванні матеріалу, методи з методами пошуковими, дослідницькими, які передбачають активний самостійний пошук дітьми відповідей на поставлені питання, експериментування, організацію пошукової діяльності. Рівень організації пошукової діяльності дітей дошкільного віку має стати суттєвим критерієм стилю роботи вихователя ДНЗ, а з огляду на необхідність розвитку дослідницького, творчого потенціалу дітей, водночас і критерієм оцінки його діяльності.

Творча самореалізація вихователя у процесі пошуково-дослідницької діяльності зумовлена процесами самопізнання, саморозуміння, самоствердження. Відомо, що структура професійної діяльності змінюється в міру того, як самовдосконалюється спеціаліст. Тобто динаміка творчої самореалізації особистості вихователя стимулює перетворення професійної діяльності, поглиблення уявлень про неї. Самопізнання, саморозуміння як важливі кроки самосвідомості сприяють усвідомленню вихователями змісту своєї професійної діяльності, рівня сформованості власних дослідницьких умінь, розбудові образу самого себе, рефлексії свого ціннісного світу. Творча самореалізація вихователя відображає індивідуальний стиль його роботи, який ґрунтується на певних установках, педагогічних ідеях. Вона актуалізує і активізує діяльність самопізнання, чим употужнює процес самоствердження педагога.

Творчій самореалізації вихователя як дослідника педагогічних явищ та процесів сприяють самоосвіта та самовиховання, в основі яких лежить формувальна потреба особистості у постійному поповненні та оновленні знань за допомогою різноманітних джерел, самовдосконаленні на основі самопізнання людиною своїх сутнісних сил, свідомого прагнення розширити свої здобутки у процесі цілеспрямованої самостійної професійної діяльності. Ефективними у творчій самореалізації вихователя як дослідника можуть бути спеціальні заходи, спрямовані на мотивацію пошуково-дослідницької діяльності педагогічних працівників, інформаційний супровід пошукової діяльності педагогів, вироблення умінь педагогічної рефлексії власного досвіду, діагностико-прогностичну діяльність з виявленням творчо працюючих вихователів, схильних до дослідницької роботи, розвиток методологічних знань, дослідницьких умінь педагогів тощо. Лише системна цілеспрямована робота по підготовці вихователя до реалізації пошуково-дослідницького підходу у навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку може привести професійно-педагогічну діяльність до якісно нового – творчого, дослідницького, інноваційного рівня.

Отже, дослідництво є однією з найважливіших характеристик творчого педагога, якому властиві високий рівень педагогічної майстерності, вміння нетрадиційно мислити, дослідницька сміливість, інтуїція, усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення. Справжній педагогічний творчості властиві риси дослідження, а творчий педагог – це насамперед педагог-дослідник.

Зважаючи на це, надзвичайно важливим завданням у галузі дошкільної освіти є підготовка вихователя до пошуково-дослідницької діяльності, реалізації елементарного педагогічного дослідження. Зробити кожного вихователя вдумливим і допитливим, переконати у необхідності творчих наукових пошуків, спрямувати його працю у творче русло – першочергове завдання сучасної педагогічної освіти. Посилення дослідницького компонента у професійній діяльності

педагога вимагає і модернізація його фахової підготовки, яку зумовлює утвердження її багатоступеневого характеру, впровадження новітніх педагогічних технологій.

Література:

1. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. – 3-є вид., доопрац. та доп. – К. : Київський університет імені Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
3. Набока Л. Як підготувати педагога-дослідника / Л. Набока, М. Скрипник // Директор школи. – 2002. – № 4. – С. 90-95.
4. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 391- 626.
5. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / В. О.Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419-657.

Вікторія Імбер,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського

ПРОПЕДЕВТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ДНЗ

Нині сучасний комп'ютер увійшов в усі галузі життєдіяльності людини, став своєрідним показником освіченості в сучасному інформаційному суспільстві.

Людина не зможе жити в інформаційному суспільстві майбутнього, не володіючи комп'ютерною грамотністю, тобто умінням управляти комп'ютером, вести з ним інформаційний діалог, використовувати його як засіб у своїй повсякденній побутовій та професійній діяльності.

Дослідження, проведені у зарубіжних країнах, показали, що комп'ютер доступний розумінню дитини приблизно з 5 років. Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у цьому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в інформаційному суспільстві.

Проблеми навчання і виховання дітей в інформаційному суспільстві, збереження моральних цінностей та гуманістичну складову впровадження інформаційних технологій висвітлюють у своїх працях Г.Грачов, І.Девтеров, В.Зуєва, І.Кадієвська, Г.Лаврентьева, О.Лисеєнко, Т.Малих, Н.Переломова, В.Тернопільська, М.Федорець, А.Шабунова та ін.

У Базовому компоненті дошкільної освіти варіативна частина описує норми, положення та вимоги до рівня інформаційної освіченості дошкільників. У ньому виділена освітня лінія «комп'ютерна грамота», реалізація якої передбачає формування *інформатичної компетенції дошкільника*, яка містить такі основні знання та уміння: обізнаність з комп'ютером, способами керування комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером.

Реалізація освітньої лінії «комп'ютерна грамота» ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій у ДНЗ; створення сучасних програмних продуктів навчання і виховання, повне забезпечення ними дошкільних навчальних закладів; професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інформаційного суспільства.

Раннє спілкування з комп'ютером, відзначають дослідники, має багато позитивних сторін, воно відкриває дитині світ величезних можливостей. Барвисте оформлення програм, анімація

активізують увагу дитини, розвивають асоціативне мислення. Уміло підібрані завдання, що враховують можливості дошкільників, створюють позитивну психологічну атмосферу співробітництва, виробляють позитивні емоції від почуття досягнутого успіху. Комп'ютер стає улюбленою іграшкою, співрозмовником, засобом пізнання навколишнього світу і розвитку дитини.

Використовувати комп'ютер і мережеві технології для навчання і розвитку дітей дошкільного віку можна у таких аспектах:

- як наочність до заняття.
- як основне джерело одержання інформації (відеофрагмент, слайд шоу тощо);
- як навчально-ігрове середовище.

З позиції технічного забезпечення, на заняттях можна використовувати один комп'ютер з проектуванням на плазмовий екран, комп'ютерний клас обладнаний згідно санітарно-ергономічних вимог, інтерактивну дошку SMART Board. Усі технічні пристрої повинні бути підключені до мережі Internet.

Можливості, що надаються мережевими електронними ресурсами, дозволяють одержувати додаткову інформацію, якої немає в друкованому виданні; різноманітний ілюстративний матеріал, як статичний (картинки, фото, пейзажі...), так і динамічний (анімації, відеоматеріали, мультфільми...); ігрові програми навчально-розвивального характеру, які оформлені якісно графічно, з хорошим звуковим супроводом, але з досить простим сюжетом (дотримання морально-естетичних вимог), простим ігровим процесом, управлінням та, що визначається санітарними нормами, недовготривалі.

Дослідження фізіологів, гігієністів та лікарів (Е.Глушкова, Л.Леонова, З.Сазанюк, М.Степанова) показали, що для дітей 5-6 років оптимальна тривалість гри за комп'ютером становить по 10 хвилин не більше двох разів на тиждень. Кращий час для ігор з комп'ютером – ранкові години або друга половина дня після денного сну. Оптимальні дні тижня для занять за комп'ютером – вівторок, середа, четвер, в інші дні стомлюваність дітей вища.

Однак, щоб одержати максимальну користь від комп'ютера в дитячому садку, необхідно спеціальне програмне забезпечення, а саме – навчальні ігрові програми, що дозволять підготувати дошкільника до подальшого навчання в школі. На даний момент створено досить багато подібних програмних продуктів, але при більш детальному ознайомленні з деякими з них можна знайти недоліки, що у сукупності роблять недоцільним їхнє використання для підготовки дітей до школи. Ці недоліки констатував у своєму виступі І.Бех: «... наразі більшість комп'ютерних ігор та програм для дітей створені без підтримки методистів, психологів та педагогів. Тож не враховують особливостей дитячого сприймання та засвоєння інформації» [2, 22]. Він підкреслює, що не слід пропонувати дітям ігри з нереалістичними умовами (персонаж помирає і оживає), надмірною кількістю об'єктів (дошкільник сприймає в середньому до 5 одиниць), агресивними діями.

О.Андрусич пропонує використовувати можливості програмного комплексу «Сходінки до інформатики», розробленого для набуття інформаційної компетенції дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, він пропонує використовувати у роботі зі старшими дошкільниками такі програми: «Стрільці по яблуках», «Лісова галявина», «Мильні бульки», «Магазин» тощо [2, 22].

Нині питання добору комп'ютерних ігрових продуктів для розвитку дошкільників залишається відкритим. Необхідно виробити основні критерії, дидактичні вимоги до створення та відбору продуктів, що є важливою практично-методичною умовою їх ефективного застосування.

Деякі загальні дидактичні вимоги до змісту й структури електронних продуктів описуються у праці [1]: науковість змісту і його відповідність діючій програмі; наявність інформації, що стимулює пізнавальний інтерес користувача; дотримання принципу поетапності формування знань, умінь і навичок суб'єкта навчання; індивідуалізація навчання, формування мотиваційного аспекту навчальної діяльності; креативність подачі й пояснення наукової інформації; мобільність і оперативність користування інформацією. Але вони не забезпечують тим комплексом вимог, який має бути висунутий до розробників комп'ютерних продуктів для дітей дошкільного віку.

Перший документально зафіксований досвід застосування комп'ютера в дитячому садочку на теренах Радянського Союзу (1986) пов'язаний з дитсадком № 37 м. Шяуля

(Литва). Тут у підготовчих групах був обладнаний комп'ютерний клас. Діти займалися два рази на тиждень по 10-15 хвилин. Спеціально для дошкільнят були розроблені навчальні програми, спрямовані на закріплення і уточнення знань з математики і навчання грамоти.

За результатами цього досвіду педагоги дійшли висновку, що в порівнянні з традиційними формами навчання дошкільнят комп'ютер має низку переваг:

- представлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес;
- несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дошкільнякам;
- анімація, звук, мультиплікація надовго привертає увагу дитини;
- проблемні завдання, заохочення дитини комп'ютером при їх правильному вирішенні є стимулом пізнавальної активності;
- надає можливість індивідуалізації навчання;
- дитина сама регулює темп і кількість розв'язуваних ігрових навчальних завдань;
- дозволяє моделювати такі життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті (політ ракети, повінь, несподівані і незвичайні ефекти).

Психологи відзначають, що у ході ігрової діяльності дошкільника, збагаченої комп'ютерними засобами, виникають психічні новоутворення (теоретичне мислення, розвинена уява, здатність до прогнозування результату дії, проектні якості мислення та ін.), які ведуть до різкого підвищення творчих здібностей дітей.

Але поряд із позитивними сторонами виникають і небезпеки, пов'язані з методично неграмотним введенням інформаційно-комунікаційних технологій у роботу з дошкільнятами: перетворення комп'ютера із засобу розвитку дитини на загрозу для її самостійного творчого мислення та сприйняття світу, формування комп'ютерної залежності, виникнення хибної мотивації до занять.

Способом забезпечення психологічного комфорту дитини під час використання комп'ютера є відповідно організоване комп'ютерно-ігрове середовище, спроектоване і сплановане згідно із системою ергономічних вимог. Якщо під час занять на комп'ютері не будуть реалізовані вимоги щодо обладнання приміщення, тривалості роботи за комп'ютером, кількості дітей, це може зашкодити психічному і фізичному здоров'ю дітей. Педагогу важливо враховувати не тільки педагогічний результат, але й якою фізіологічною ціною цей результат дитині дістається. Недопустимо досягати результат надто високою напругою функціональних систем, перевтомою, це приведе до зворотного – зниження продуктивності, виникнення відхилення в стані здоров'я [3, 30].

Багато дітей дошкільного віку починають своє перше знайомство з комп'ютером дома – стихійно, неконтрольовано; використовують його в основному як цікаву іграшку, що призводить до негативних наслідків. У співпраці із вихователем батьки неабияку увагу мають приділяти організації роботи дітей за комп'ютером: правильно підготувати робоче місце, контролювати час перебування дитини біля екрану монітора (тривалість неперервної роботи за комп'ютером для дітей дошкільного віку має бути не більше 10 хвилин), розумним чином обмежити його в контенті Інтернету, формувати культуру пошуку інформації. Оскільки, особливості сприйняття інформації у дитячому віці, коли значне місце займає безпосередній інтерес до теми, її емоційне забарвлення, домінування ірраціонального мислення у багатьох випадках не дозволяють дітям реально оцінити безпечність одержаної інформації і самостійно оцінити її вагомість.

Батьки та педагоги мають знати основні загрози інформаційного середовища та методи боротьби з ними; володіти знаннями нормативних, законодавчих, етичних, моральних, правових норм роботи в сфері інформаційних технологій та додержуватися їх принципів на практиці; навчати дітей безпечної роботи з комп'ютером та Інтернетом.

Література:

1. Волинський В. Дидактичне призначення та характеристики електронних навчальних посібників і підручників / В. Волинський // Біологія і хімія в школі. – 2006. - № 2. – С. 36-38.
2. Комп'ютерно-ігрове середовище у дитсадку: використати можливості, усунути небезпеки // Дошкільне виховання. – 2013. - № 6. – С. 22.
3. Лаврентьєва Г. Пропедевтика навчання основ інформатики у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці / Г. Лаврентьєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 35. - № 3. - С. 22-35.

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ДИТЯЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Основне завдання освіти на сучасному етапі полягає у вихованні молодого покоління, формування у нього комплексу якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві та нових соціальних відносин. Ця проблема знаходить своє вирішення завдяки спеціально організованому процесу соціалізації.

Провідним поняттям соціально-педагогічної науки науковці одностайно визначають термін «соціалізація». Поняття про соціалізацію як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого здійснюється її пристосування, сформувався в американській соціології (Т.Парсонс, Р.Мертон). Також соціалізація трактується як процес входження людини в соціальне середовище і її пристосування до культурних, психічних і соціальних факторів [2, 75]. Дещо інакше осмислюється сутність соціалізації Г.Олпортом, А.Маслоу, К.Роджерсом. На їх думку, соціалізація – це процес самоактуалізації «Я-концепції», самореалізації особистістю своїх потенційних творчих здібностей, переборювання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку й самоутвердженню [2, 89].

Таким чином, сутнісний зміст соціалізації розкривається в сукупності таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і саморегуляція. Їх діалектична єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості протягом усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем. Адже соціалізація – це неперервний процес, що триває протягом усього життя. Він складається з етапів, кожен з яких «спеціалізується» на вирішенні певних завдань.

Факторами соціалізації називають такі обставини, при яких створюються умови для здійснення процесу соціалізації. А.Мудрик виділив основні фактори спеціалізації, об'єднавши їх у чотири групи:

- мегафактори – космос, планета, світ, які тією чи іншою мірою через інші групи факторів впливають на соціалізацію всіх жителів планети або дуже великих груп людей, що проживають в окремих країнах;
- макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава, які впливають на соціалізацію всіх жителів, які проживають в певних країнах;
- мезофактори – умови соціалізації великих груп людей, що виділяються: за місцем і типом поселення, в якому вони живуть (регіон, село, селище, місто); за належністю до аудиторії тих чи інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно та ін.); за належністю до тих чи інших субкультур;
- мікрофактори – це ті, які безпосередньо впливають на конкретну людину – сім'я і домашній осередок, група ровесників, мікросоціум, організації, в яких здійснюється соціальне виховання – навчальні, професійні, громадські та ін. [8, 105].

Отже, соціалізація в педагогіці може характеризуватися як процес засвоєння і використання дитиною у поведінці та діяльності системи цінностей, до якої вона залучена, формування її соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості.

Накопичення дитиною самостійно і під керівництвом дорослих необхідного соціального досвіду сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільника, успішній підготовці до навчання у школі, а пізніше – до дорослого життя. Тому одним із завдань дошкільної освіти, як зазначається у Законі України «Про дошкільну освіту», є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду. З цього випливає, що саме в дошкільному віці закладаються основи соціальної зрілості (компетентності) дитини.

Соціальна компетентність виступає як якість людини, сформована у процесі оволодіння уявленнями і знаннями про соціальну дійсність, активного творчого освоєння соціальних відносин,

що виникають на різних етапах і в різних видах соціальної взаємодії, а також трактується як засвоєння етичних норм, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних соціальних позицій, відносин [1, 114]. Методологічні підходи до розв'язання питання формування соціальної компетентності дошкільників розглядаються у монографіях Л.Виготського, О.Запорожця, В.Котирло.

Мета статті: дослідити вплив українських народних ігор на формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку.

Під соціальною компетентністю старшого дошкільника ми розуміємо якість особистості, сформовану у процесі активного творчого освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і різних видах соціальної взаємодії а також засвоєння дитиною етичних норм, які є основою побудови і регулювання міжособистісних та внутрішньоособистісних соціальних позицій, відносин.

Набуття соціальної компетентності (соціалізація) здійснюється за допомогою широкого набору засобів, специфічних для певного суспільства, соціального стану, віку людини. До них належать способи годування немовляти й догляду за ним; методи заохочення і покарання в сім'ї, в групах ровесників, у навчальних і професійних групах; різноманітні види і типи відносин в основних сферах життєдіяльності людини (спілкування, гра, спорт та ін.).

Особливе місце в процесі формування соціальної компетентності молодого покоління займає ігрова діяльність. Людство вибрало гру для стимулювання творчої активності дітей, формування у них навичок соціальної поведінки. Вплив гри на формування навичок соціальної компетентності особистості дошкільника полягає в тому, що, завдяки ігровому наслідуванню і рольовому перевтіленню він знайомиться з нормами і моделями поведінки і взаємин дітей і дорослих людей, які стають зразками для його власної поведінки. У грі дитина набуває основних навичок соціальної компетентності, необхідних для встановлення контакту і розвитку взаємодії з навколишнім світом.

К.Гросс розглядав дитячу гру як важливий засіб формування і тренування навичок, необхідних для розвитку та майбутньої діяльності індивіда. За К.Гроссом, гра є первинною формою залучення людини до соціуму: добровільне підпорядкування загальним правилам чи лідеру; виховання почуття відповідальності за свою групу, благородного прагнення показати свої можливості в дії, що здійснюється заради групи; формування здатності до спілкування [3, 67].

Особлива виховна роль, на думку К.Ушинського, належить колективним іграм, що виробляють у дітей навички суспільної поведінки і зав'язують «перші асоціації громадських відносин» [7, 98]. В. Сухомлинський порівнював гру з «величезним світлим вікном, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ» [5, 57].

Отже, можна виділити наступні особливості ігрової діяльності, що сприяють соціалізації дітей: різноманітність предметного змісту ігор, що представляє широкий спектр знань про навколишній світ; емоційна привабливість, що забезпечує мотивацію до позитивної взаємодії з соціумом, практична спрямованість на творчість, що дає можливість самореалізації, досвід індивідуального проживання унікальних соціальних ролей, навички соціально адекватної поведінки.

Одним із засобів набуття соціальної компетентності старшими дошкільниками є народні ігри, які несуть у собі джерело пізнання та виховання загальнолюдських цінностей. В.Скуратівський зазначає, що переважна більшість «абеткових істин дитинства» народжувалась у середовищі простого народу й виконувала певні функції людського співжиття [1, 97]. Ігри відкривали дітям живу історію свого народу, вчили любити народних героїв і ненавидіти кривдників.

Народні ігри можна класифікувати за такими групами:

- дидактичні,
- рухливі з обмеженим мовленнєвим текстом,
- рухливі хороводні ігри,
- ігри мовленнєвої спрямованості,
- обрядові та звичаєві ігри;
- ігри історичної спрямованості;

- ігри з відображенням трудових процесів та побуту народу.

Народні дидактичні ігри вчать дитину ненав'язливо, легко, захоплюють змістом гак, що вона навіть не помічає того навчання. У скарбниці народної дидактики є ігри: «Кую-кую чобіток», «Гу-ту-ту, варю кашу круту», «Сорока – ворона», «Чорне та біле», «Фарби», «Дід Макар» тощо. Незважаючи на свою простоту, вони сприяють жвавому спілкуванню з довкіллям, формують відчуття прекрасного, адже покликані стимулювати загальний розвиток дитини і мають практично-побутове призначення: активізувати дитину, заспокоїти її, викликати в неї позитивні емоції. Дидактичні ігри навчають праці, в них перед дитиною вимальовується ланцюг різноманітних трудових дій, пов'язаних з домашнім господарством: рубання дров, носіння води, розпалювання печі, приготування каші. Народна система виховання змалечку спрямовувала дитину до працелюбності.

Значну групу становлять народні рухливі ігри з обмеженим мовленнєвим текстом. У них текст подається як лічилка, примовка, перегукування. Це ігри «Панас», «Звідки ти?», «Жмурки», «Горю-дуб», «Котилася бочка...», «На чім стоїш?», «Іваночку, покинь схованочку», «Зайчик і Бурчик», «Бочечка», «Квочка», «Ірву, ірву горішечки» та ін.

Рухливі хороходні ігри супроводжуються пісенним текстом. На першому плані – слова, рухи – нескладні (ходіння в колі), по закінченні слів, співу можливий біг. Серед таких ігор найвідоміші: «Огірочки», «Галя по садочку ходила», «Подояночка», «Перепілочка», «Ой ягіл, ягілочка», «Іде, іде дід» та ін.

Обрядові та звичаєві ігри передають характерні події з життя українського народу: початок жнив, косовицю, великодні та купальські ігри, калиту, веснянки, що в свою чергу спонукає дитину до активної дії, будить позитивні емоції, сприяє фізичному розвитку дитини, розвиває мову та інтелект, формує моральні цінності, привчає до охайності й дисципліни.

Ігри історичної та соціальної спрямованості відбивають характер тієї епохи, коли вони склалися. У їх змісті трапляються архаїзми, гравцями виступають «пан», «король», «цар», «царівна». Це ігри: «Король», «У короля», «Воротарчик», «Пускайте нас», «Нема пана дома», «У відьми», «Дзвін», «Прослужив я в пана рік», «Кружок» тощо.

Ігри побутової спрямованості відображають у своєму змісті буденне життя людей («Жили у бабусі...», «Ой сусіди, сусідоньки», «Здрастуй, сусіде», «Куй-куй, ковалі...», «Як було у баби...»). Чимало серед них ігор з сюжетами про сімейне життя: «Батько», «Батько й діти», «Горшечки», «Гладушки», «Сімейка» тощо.

Ще у II тисячолітті до н. е. китайські мудреці знали, що існує взаємозв'язок між рухами пальців, кисті та розвитком мислення. В роботах В.М. Бехтерева є висновки про те, що маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи, розвиток мовлення. Прості рухи кистей допомагають зняти загальне напруження, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє поліпшенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини.

Народна мудрість здавна зберігає знання про доцільність використання ігор з пальчиками. Пальчикові ігри – віршовані рядки, що ілюструються за допомогою ритмічних рухів рук, пальчиків. Ігри з пальцями допомагають розвивати мовлення та інтелектуальні здібності дитини, приносять задоволення, стають у пригоді для створення ритму впродовж дня. Важливо добирати пальчикові ігри відповідно до діяльності дошкільників, режимних процесів. Наприклад, розповідаючи дітям про родинні стосунки можна використати наступну пальчикову гру:

Перший пальчик – наш дідусь,
 Другий пальчик – то бабуся,
 Третій пальчик – наш татусь,
 А четвертий – то матуся,
 А мізинчик – наш малюк,
 Він сховався тут.

Народні ігри як фольклорний жанр мають специфічні особливості: це ігри гуртові, вони об'єднують від 10-ти до 20-ти і більше дітей; можуть проводитись у будь-якій обстановці: у помешканні й на галявині, на подвір'ї і біля ставу, на луках і на річці; багатоваріантні.

Добираючи народні ігри, слід враховувати вік дітей, чітко визначати мету кожної гри. Народні ігри для дітей старшого дошкільного віку можна поділити на кілька груп. До першої групи належать рухливі ігри з текстом-діалогом: «Кози», «Панас», «Чорне – біле», «Гуси», «У гусей», «Жмурки», «Квочка», «Крук», «Сірий кіт», «Залізний ключ» та ін. До другої групи належать хороводні ігри зі співом. Текст цих ігор ознайомлює дітей з трудовими процесами, із звичаями українського народу. Це такі ігри, як «Соловейко-сватку», «А ми просо сіяли, сіяли...», «Мак», «Задумала бабусенька» та ін. Наступну групу становлять ігри розважального характеру, в яких відбито народні звичаї. Це ігри «Ягілочка», «Чий вінок кращий?», «Ходить Гарбуз по городі», «Як у нас біля воріт», «Ой є в лісі калина», «Ой на горі жито» та ін. Чимало народних ігор стануть у пригоді вихователю для закріплення звуковимови, звуконаслідування. Серед них: «У волосянку», «Рядки», «Гуси», «Ку-ку, ку-ку, птичко мала», «Прослужив я в пана рік», «Задумала бабусенька», «Довгоносий журавель» та ін. Наприклад, із старшими дітьми для вправлення у вимові голосних звуків та регулювання сили голосу можна запропонувати їм гру «У волосянку».

Народній грі можна присвятити й окреме заняття: пояснити значення професій, про які йдеться у тексті гри, зачитати текст гри, розподілити ролі, проказати діалог, а потім уже грати (гра «Бондар», «Шевчик») [5, 108].

Народні рухливі ігри в дитячому закладі проводяться в ранкові години, на прогулянці, в другій половині дня. Вони також входять до складу занять з усіх розділів програми, ними бажано закінчувати заняття для піднесення емоційного тону дитини. Без народної рухливої гри не може обійтись жодне народне свято чи розвага.

На наш погляд, доцільним є застосування народних рухливих ігор до виховання дошкільника як у сім'ї, так і в дошкільних закладах. Вміле звертання до народних ігор у виховній роботі дає змогу забезпечити тісний контакт дошкільного закладу з сім'єю. Завдяки цьому життя в дитячому садку набирає звичного для дитини домашнього характеру, що допомагає реалізувати наступність і взаємозв'язок у вихованні дошкільників батьками та педагогами, а головне їх успішній соціалізації.

Таким чином, гра – вид діяльності, спрямований на відтворення і засвоєння соціальних відносин, в якому формується і вдосконалюється соціально активна індивідуальність дитини. Народні ігри допомагають зблизити дітей, об'єднати їх загальною цікавою для всіх діяльністю. Регулярне проведення народних ігор збагатить дошкільнят новими враженнями, буде сприяти формуванню навичок соціальної компетентності, дасть їм новий соціальний досвід, який так важливий для розвитку їх особистості.

Література:

1. Історія дошкільного виховання : Хрестоматія. - К. : Вища школа, 1990. - 423 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ.навч.закладів / О.Л. Кононко ; Мін.освіти України; Обкл. В. С. Жиборовський. – Київ : Освіта, 1998. – 255 с.
3. Лисенко Н. Педагогіка українського дошкілля // Н. Лисенко, Н. Кирата. - К., 2006. - 302 с.
4. Пікінер В. Використання ідей К.Д.Ушинського та художніх текстів у роботі з дітьми / В. Пікінер // Гуманізація навчально-виховного процесу. - Слов'янськ, 2006. - С. 103-106.
5. Разом до гармонії : розвиток дитини раннього віку : Методичний посібник / Авт.-упорядн. : І. В. Братусь, Н. В. Кошечко, О. Л. Нагула ; За заг. ред. І. Д. Звереві. - К. : Кобза, 2004. - 160 с.
6. Савіна Л. П. Пальчикова гімнастика для розвитку мовлення дошкільнят : Посібн. для батьків і педагогів. – К. : Школа, 2001. - 47 с.
7. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори : у 2-х томах / К. Ушинський. – К., 1983. – Т. 1. - 488 с.
8. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. / Упоряд. : З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко ; За заг. ред. З. Н. Борисові. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.

*Богдан Нестерович,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний
педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Справжній педагог завжди знайде місце у власній виховній палітрі для низки ігор – математичних, мовленнєвих, музичних. Лише тоді педагог зможе необхідно збагатити прийоми навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку на засадах природовідповідності, з урахуванням наступності змісту, методів, форм музично-естетичного виховання дошкільників і молодших школярів.

Сучасний вихователь ДНЗ повинен вільно орієнтуватися в розмаїтті музично-ігрових форм навчально-виховної роботи з дітьми, адже в дошкільному дитинстві вихованці опановують велику кількість музично-рухливих ігор, люблять їх і прагнуть час від часу згадувати і повторювати. Дитина дошкільного віку по суті не відокремлює себе від гри, тим більше що музична гра допомагає їй урізноманітнити доволі однотипні (часто статичні) форми навчальної діяльності, які їй пропонуються в старшій групі ДНЗ.

Вихователю важливо розуміти, що кожна музична гра містить неабиякий дидактичний і розвивально-виховний потенціал. Непомітно для себе, мимовільно, граючись, дитина оперує вкладеними в гру знаннями, набуває певних умінь та навичок. Музичні ігри допомагають дітям краще засвоїти нотну грамоту, формують і розвивають музичні здібності – пам'ять, слух, ритмічне та ладове відчуття. В процесі музичних ігор діти набувають потрібні навички – вокально-хорові, творчо-імпровізаційні, ритмічно-супровідні та ін.

Крім дидактичних завдань, музична гра виконує неабиякі виховні функції: збагачує духовне життя вихованців, учить їх спілкуватись, розвиває дитячу ініціативу, сприяє формуванню колективізму. Введення в дитяче життя музичних ігор викликає у вихованців радісний настрій, створює оптимістичний ритм їх навчання та виховання, благотворно впливає на емоційну сферу дітей. Музична гра підвищує інтерес до навчання, бо дає кожній дитині можливість випробувати свої сили, пережити хвилювання успіху, піднести самооцінку. На думку дослідників, використання гри в навчально-виховному процесі дійсно можна назвати “методом дитячої радості” у формуванні позитивного ставлення школярів до навчання (О.Богданова, В.Петрова).

Організація музичної гри передбачає дотримання певних методичних алгоритмів. Насамперед, вихователю слід чітко визначити, яку музичну гру він проводитиме, чи відповідає вона темі та змісту заняття (або розваги). Для того, щоб провести музичну гру на належному рівні, необхідно скласти її план, в якому визначити: дидактичну спрямованість, розвивальні та виховні цілі, ігровий реквізит (унаочнення, роздаткові картки, музичні інструменти та ін.), хід гри.

Музичні ігри корисно включати в музичні заняття, дбаючи, щоб їхня дидактична спрямованість відповідала освітньо-виховним завданням. Так само музичні ігри слід якнайчастіше включати у свята, конкурси, вікторини тощо.

В роботу зі старшими дошкільниками потрібно системно вводити музичні ігри, поступово ускладнюючи їхній зміст. Це сприятиме не лише засвоєнню дітьми навчального матеріалу, але й активізуватиме розвиток окремих психічних процесів, уможливить формування морально-естетичних якостей особистості. Рекомендуємо такі ігри:

“ХТО ЦЕ?”

Дидактична спрямованість – закріплення поняття про тембр музичних звуків.

Розвивальні та виховні цілі – формування тембрового слуху; поглиблення довільної уваги, зосередженості; виховання емоційної і слухацької культури.

Хід гри: дітям пропонується впізнавати товаришів за тембром голосу; інший варіант – впізнавати інструмент за його звучанням (у звукозапису).

“МУЗИЧНЕ КОЛО”

Дидактична спрямованість – закріплення музичних уявлень про висоту та силу звуку, темп музики; формування вмінь ритмічно і виразно рухатися; забезпечення рухової розрядки на занятті.

Розвивальні та виховні цілі – розвиток пізнавальної, вольової та емоційної сфер; формування музичних здібностей; виховання позитивного ставлення до художніх видів діяльності; зміцнення дружніх стосунків в дитячому колективі.

Хід гри: педагог пропонує дітям змагання на кращого знавця музики. За командою педагога учні утворюють коло. Дітям пояснюються правила гри: під час марширування по колу уважно слухати музику, розрізняти високі і низькі звуки, зміни темпу, динамічні відтінки й втілювати їх в певних рухах під час ходьби, бігу, оплесків тощо. Враховуючи невеликий обсяг пам'яті та нестійку увагу п'яти-шестирічних дітей, гру доцільно проводити поетапно.

I етап – визначення високих і низьких звуків: діти марширують по колу під музику, яку виконує педагог. Якщо музика звучить в середньому регістрі, учні тримають руки на поясі. При переході музики в високий регістр руки дітей здіймаються догори. Під час звучання мелодії на низьких нотах діти присідають і рухаються навприсядки.

II етап – визначення динамічних відтінків під час ходьби по колу діти певним чином реагують на зміни сили звучання супроводу. Якщо музика виконується голосно, діти марширують під власні оплески. При тихому звучанні музики вихованці опускають руки і легенько йдуть навшпиньки.

III етап – визначення змін темпу: під музику в помірному темпі діти марширують, карбуючи крок. Якщо музика звучить швидко, діти переходять на біг. Під час уповільнення темпу – йдуть приставним кроком уперед.

На занятті можна використовувати не всі етапи гри, а лише ті, що відповідають змісту виучуваного музичного матеріалу.

“ТРИ КИТИ”

Дидактична спрямованість – формування навичок слухання музики, вмінь розрізняти різнохарактерні твори, зокрема пісню, танець, марш.

Розвивальні та виховні цілі – активізація довільної уваги, зміцнення музичної пам'яті, нагромадження музичних вражень з метою виховання інтересу до музичного мистецтва, формування емоційної культури.

Хід гри: педагог розпочинає гру з цікавої, емоційно насиченої вступної бесіди про безмежно великий світ музики, про природу музичного мистецтва, про три основні типи музики – пісню, танець і марш. Далі вихователь пропонує учням здійснити подорож “музичним океаном” і зустрітись там з трьома китами. Дітям роздають різнокольорові, яскраво оформлені картки з відповідним зображенням. Умови гри такі: уважно слухати музику, яку виконує педагог, розрізняти пісню, танець, марш і піднімати відповідні картки. Гру бажано проводити у формі змагання між групами (командами) або окремими дітьми.

Можливий ще один, трохи складніший варіант цієї гри, який доцільно застосовувати наприкінці кожного триместру для контролю за рівнем засвоєння програмового музичного матеріалу для слухання. Дітям пропонуються музичні твори, що прослуховувались протягом останніх місяців, із завданням віднести їх до певного жанру музики – пісні, танцю, маршу. Для найбільш сміливих дітей пропонується вікторина “Вгадай мелодію пісні (маршу, танцю) за декількома звуками”.

“ЛУНА”

Дидактична спрямованість – формування навичок відтворення висоти музичних звуків та їх ритмічної організації.

Розвивальні та виховні цілі – вдосконалення музичної пам’яті; розвиток мелодичного та ритмічного слуху, вокально-хорових навичок; виховання спостережливості, чуйності, вольових якостей, впевненості у власних силах.

Хід гри: окрема дитина або група дітей намагаються точно відтворити мелодію, яку проспівав вихователь. Таким чином діти виконують роль “луни”. Гру під контролем педагога можуть проводити також найбільш підготовлені діти.

“ЧАРІВНА СОПІЛКА”

Дидактична спрямованість – ознайомлення з характером звучання та правилами користування, прийомами гри на хроматичній сопілці.

Розвивальні та виховні цілі – розвиток звуковисотного слуху, навичок ритмічної імпровізації, виховання інтересу до музикування, формування естетичного сприймання навколишнього.

Хід гри: дітям роздаються сопілки. Щоб зацікавити учнів грою, педагог говорить, що отримані ними сопілки – чарівні і можуть “зобразити” багато предметів і явищ навколишнього світу. Адже з давніх-давен сопілкарі майстерно відтворювали звуки природи (вчитель може проілюструвати виражальні можливості інструменту власною грою). Для заохочення дітей доцільне введення в гру казкових атрибутів, наприклад, “чарівної музичної скриньки”, в яку педагог вкладає заздалегідь продумані і підготовлені картки із зображеннями тварин чи картин природи. Діти по черзі беруть зі шкатулки картки і, не оголошуючи своїх художніх намірів, виконують певні звуки природи перед групою у формі загадок (наприклад, шум дощу, дзюрчання струмочка, виття вітру, спів зозулі, соловейка, півника та ін.). Діти намагаються відгадати, що зображалось сопілкарем.

“ОРКЕСТР”

Дидактична спрямованість – формування ритмічного слуху, навичок музикування та ансамблевої гри.

Розвивальні та виховні цілі – активізація довільної уваги, поглиблення її обсягу та розподілу, розвиток моторно-рухового апарату, виховання ініціативності, дисциплінованості, колективізму.

Ігровий реквізит – декілька табличок з графічним зображенням ритмічних малюнків, музичні інструменти: бубон, трикутник, брязкальця, палички, тамбурин тощо.

Хід гри: під керівництвом педагога діти одночасно виконують декілька ритмічних малюнків. Утворюється так званий “оркестр”. Ритмічні вправи, зображені на табличках, повинні бути різноманітними, але однакової довжини. Вихователь роздає групам дітей музичні інструменти. Кожна група окремо під керівництвом педагога відпрацьовує певний ритм. Коли діти зможуть впевнено виконувати ритмічні малюнки, можливе їх поєднання в “оркестр”. Під час одночасного ритмічного виконання педагог повинен стежити за правильністю, чіткістю, злагодженістю звучання “оркестру”. Щоб полегшити виконання подібних завдань, дітям доцільно пропонувати промовляння вголос тривалостей, які містять в собі ритмічний малюнок, наприклад, складами “ТА” (І- довгі) – “ТІ-ТІ” (ІІ -короткі):

Брязкальця	П І І П П І	П П П П П І
Палички	І П П П П І	І І І П І І
Бубни	І І П П П І	І П І І І І
Тамбурини	І П П П І І	І П І І І І
Трикутники	П І П П П І	П І П П П І

“СОНЦЕ – ХМАРА”

Дидактична спрямованість – формування поняття про мажорний та мінорний лади та їх виражальні можливості.

Розвивальні та виховні цілі – загострення ладового відчуття, розвиток емоційно-образного мислення, виховання інтересу до музичного образу.

Хід гри: під керівництвом педагога діти вчаться розрізняти мажор та мінор. Для полегшення засвоєння дітьми своєрідності забарвлення цих ладів доцільно використовувати традиційні порівняння: мажор – “світло”, “сонце»; мінор – “тінь”, “хмара”. Суть гри полягає в тому, що діти слухають, як педагог проспівує невеличку мелодію: спочатку на ступенях мажору, потім – мінору. При цьому спочатку доцільно застосування допоміжних текстів, що мають відповідний емоційний настрій, наприклад:

Мажор (“Сонце”)



Мінор (“Хмара”)



Поступово варто відмовлятися від тексту і пропонувати дітям слухати мелодії без текстових “підказок”. Діти повинні визначити, яка з мелодій звучить радісно і світло, а яка звучить сумно і темно.

“МИ – КОМПОЗИТОРИ”

Дидактична спрямованість – формування поняття про музичний образ, уміння оперувати музично-слуховими уявленнями, закріплення навичок музичної імпровізації.

Розвивальні та виховні цілі – збагачення уяви; розвиток творчого потенціалу, індивідуальних емоційних особливостей; виховання естетичного ставлення до мистецтва та навколишнього світу.

Ігровий реквізит – плакати з рисунками для музичних імпровізацій.

Хід гри: педагог пропонує вихованцям різноманітні творчі завдання, як-от: придумати мелодію в заданому характері і темпі (весело і жваво; сумно і повільно); підібрати мелодію до картини (дощ, хуртовина, листопад, райдуга); створити музичну характеристику до певного образу (ведмідь іде, зайчик стрибає, кішечка грається, лебідь пливе, метелик пурхає тощо).

Таким чином, доречне застосування музично-ігрових форм навчання і виховання старших дошкільників прискорює розвиток у них певних музичних здібностей – пам’яті, відчуття ладу і ритму, а також активізує такі загальні психічні процеси, як увага, мислення, емоційно-образна уява. Крім того, музичні ігри як колективна форма діяльності позитивно впливають на формування характеру, волевих якостей, загальної морально-естетичної культури дітей. Демократична атмосфера, теплий мікроклімат, емоційний комфорт, які створює музична гра на занятті, під час розваги чи свята сповнюють дошкільне дитинство незабутніми спогадами, згодом пом’якшують перехід у шкільне життя, сприяють підвищенню самооцінки вихованців, уможливають корекцію статусу кожної дитини в колективі, врешті обумовлюють успішну соціалізацію дітей в умовах ДНЗ.

*Ірина Грановська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

У Базовому компоненті дошкільної освіти зафіксовані вимоги до змісту дошкільної освіти, самодостатності комунікативного досвіду дитини для подальшого особистісного розвитку (спілкування з дітьми, спілкування з дорослими, спілкування з природою, спілкування з мистецтвом).

Інтелектуальна зрілість провідна, але не єдина передумова успішного систематичного навчання дітей у школі. Підготовка дитини до школи передбачає також формування у неї готовності до приймання нової "соціальної позиції" – статусу школяра, який має коло важливих обов'язків і прав, посідає інше, у порівнянні з дошкільниками, особливе місце у суспільстві. Ця особистісна готовність виявляється у ставленні малюка до школи, до навчальної діяльності, до вчителя, до оточуючих, до самого себе.

Якщо дитина не готова до соціальної позиції школяра, то навіть за наявності необхідного запасу загальнонавчальних умінь і навичок, високого рівня інтелектуального розвитку їй буде складно у школі. Такі першокласники поводять себе по-дитячому, вчать дуже нерівно. Їхні успіхи цілком залежать від безпосереднього інтересу до тієї діяльності, якою займаються. Якщо інтересу немає і діти повинні виконати навчальне завдання з почуття відповідальності, такий першокласник робить його поспіхом, недбало, йому складно досягти потрібного результату.

Ще складніше, якщо діти не хочуть йти до школи. Причина подібного ставлення до школи, як правило, полягає у допущених помилках у родинному вихованні. Нерідко до нього призводить залякування малят школою, що особливо шкідливо, небезпечно для вразливих, невпевнених у собі дітей.

Позитивне ставлення до шкільного навчання передбачає як інтелектуальний, так і емоційний компоненти. Прагнення посісти новий соціальний статус, тобто стати школярем, поєднується з розумінням важливості шкільного життя, повагою до вчителя, старших товаришів; у ньому відображаються і любов, і шанобливе ставлення до книги як до джерела знань.

Соціальна готовність до школи передбачає і формування у дітей таких якостей, які допомогли б їм спілкуватися з однолітками у школі, з учителем. Кожній дитині необхідне уміння увійти в дитячий колектив, діяти спільно з іншими, поступатися за деяких обставин і не поступатися своєю позицією в інших [1]. Ці якості забезпечують адаптацію до нових соціальних умов.

Важливим моментом соціальної готовності до школи є самооцінка дитини. Діти дошкільного віку, як правило, мають завищену самооцінку. Вони звикли, що дорослі їх хвалять, пестять. Особливо це стосується "несадочкових" дітей. У школі дитина буде поставлена в умови, коли її оцінюють незалежно від ставлення до неї домашніх. У зв'язку з цим дорослим потрібно у своїх оцінювальних судженнях стосовно дитини бути об'єктивним.

Ми опрацювали не лише науково-педагогічну літературу, але й провели педагогічний експеримент на виявлення рівнів соціальної зрілості майбутніх першокласників.

Експериментальна робота дітей старшого дошкільного віку проводилася у старшій групі № 5 ДНЗ № 51 міста Вінниці. Передбачалося усне опитування дітей та заповнення анкет їхніми батьками.

У констатувальному експерименті брало участь 20 дітей. Ми провели обстеження дітей з метою виявлення їхньої соціальної зрілості та готовності до навчання у школі.

1-й етап констатувального експерименту – опитування дітей

1. Чи знаєш ти свою адресу, повне ім'я?

Так – 15, ні – 5

2. Чи вживаєш ти слова ввічливості?

Так – 10, ні – 10

3. Чи хочеш ти йти до школи?

Так – 13, ні – 7

4. Чим більше за все ти любилаєш займатися?

Гратися з друзями – 7

Дивитись телевізор – 7

Слухати читання книг дорослими – 6

5. Чи багато у тебе друзів?

Так – 3, ні – 17

В ході опитування ми переконалися, що значна частина дітей знає назву вулиці, на якій мешкає, свідомо вживає слова ввічливості, має багато друзів. Разом з тим, чисельна частина дітей все ж таки не готова до соціальної взаємодії. Дошкільники не знають своєї адреси, у

вільний час надають перевагу перегляду мультфільмів, а не спілкуванню з друзями.

З метою підтвердження об'єктивності отриманих даних ми провели також анкетування серед батьків вихованців для визначення того, як вони допомагають адаптуватися дитині до нового соціального середовища.

2-й етап констатувального експерименту – анкетування для батьків

1. Чи буде ваша дитина брати участь у виборі школи?

Так – 8, ні – 12

2. Як реагує ваша дитина на знайомих?

Привітно – 18, вороже – 0, насторожуюче – 2

3. Як реагує на незнайомих?

Привітно – 5, вороже – 2, насторожуюче – 13

4. Ваша дитина надає перевагу:

Спілкуванню з друзями – 6

Слуханню книг – 4

Грі в комп'ютерні ігри – 10

5. З ким найбільше любить спілкуватися ваша дитина?

З дорослими – 3, з однолітками – 14, з меншими за себе – 3

Проведення анкетування батьків вихованців переконало, що більшість дорослих, відчувачи, що дитина обмежено спілкується, недостатньо перебуває в тому оточенні, яке б було для неї корисним, навіть не намагаються це змінити. Також ми помітили, що батьки мало взаємодіють з вихователями для збагачення власних уявлень з колом спілкування своєї дитини, її уподобань. Адже вдома і в садочку дитина може в різний спосіб себе проявляти.

Для визначення рівня соціальної зрілості майбутніх першокласників ми визначили такі критерії: розвиток зв'язного мовлення; сформованість елементарних умінь культури мовленнєвої поведінки; інтерес до школи як соціальної інституції [2; 3].

За цими критеріями ми умовно віднесли дітей до високого, достатнього і початкового рівнів соціальної зрілості.

Високий рівень: дитина легко вступає в діалог, виявляє ініціативу у спілкуванні з дорослими і однолітками, без нагадувань використовує слова ввічливості; вміє зв'язно висловлювати власну думку; має бажання йти до школи, усвідомлює, яке завдання спроможна виконати самостійно, а яке – у групі дітей; позитивно висловлюється про школу.

Достатній рівень: дитина проявляє ініціативу у спілкуванні, але тривалість діалогу незначна; недостатньо сформоване вміння висловлювати власну думку; виявляє інтерес до школи як ігрового середовища; використовує слова ввічливості за нагадування дорослих.

Початковий рівень: дитина не виявляє інтерес у спілкуванні з дорослими та дітьми; її словниковий запас обмежений, висловлює думку неповними реченнями або окремими словами; при нагадуванні вживає слова ввічливості, але їх перелік обмежений; після детальних пояснень дорослого зможе співпрацювати у групі з іншими дітьми; має деяке уявлення про школу, але не виявляє сталого інтересу до неї.

Вихованців експериментальної групи за результатами опитування ми умовно розподілили за певними рівнями соціальної зрілості. Числові дані подано у таблиці.

Високий	3	16%
Достатній	10	50%
Початковий	7	34%

Як бачимо, 66% дітей продемонстрували високий і достатній рівні соціальної зрілості. Проте 34% дітей потребують негайного втручання у розвиток соціальної зрілості дітей, оскільки вже через кілька місяців вони змінять свій соціальний статус на статус школяра.

Таким чином, для зміни наявного стану соціальної зрілості дітей вважаємо за необхідне для дітей високого соціального рівня організувати індивідуально-групові заняття для більш активного залучення їх до співпраці з ровесниками, вироблення умінь працювати у групі (парі).

Щодо дітей достатнього рівня соціальної зрілості вихователям важливо розвивати у дітей уміння культури мовленнєвої поведінки, формувати інтерес дошкільників до систематичного навчання через тематичні екскурсії, слухання художніх творів про школу, а для дітей початкового рівня соціальної зрілості важливо цілеспрямовано проводити заняття на розвиток зв'язного мовлення, умінь культури мовленнєвої поведінки, вчити взаємодіяти у дитячому колективі, організовувати різноаспектні екскурсії до школи, емоційне спілкування з школярами.

Для такої роботи вкрай важливо залучати також батьків майбутніх першокласників. З ними потрібно провести консультаційні зустрічі з фахівцями (шкільними психологами, вчителями початкових класів), відкриті заняття з дітьми та ін.

Отже, нагальним завданням підготовки дитини до систематичного шкільного навчання вважаємо формування не лише фізичної та інтелектуальної зрілості, але й елементарного досвіду соціальних контактів, оскільки це буде сприяти повноцінному навчанню дітей у школі.

Література:

1. Богуш А.М. Мова дітей : Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / А. М. Богуш ; за ред. С. Д. Чередниченко. – К. : Кобза, 2003. – 144 с.
2. Бурова А. П. Критерії готовності дитини до навчання у школі / А. П. Бурова, Л. В. Гуаш, О. П. Долина // Проблеми освіти : Науково-методичний збірник. – К., 1996. – Вип. 6. – С. 162-173.
3. Підласий І. П. Діагностика готовності дитини до навчання у школі / І. П. Підласий // Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : Навчальний посібник. – К., 1998. – С. 187-194.

Тетяна Волос,

м.Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ АВТОРСЬКОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КАЗКИ

У зв'язку з різким погіршенням стану навколишнього середовища проблема виживання людини як біологічного виду нині є однією з найголовніших. А відтак, гостро постало питання екологічної освіти, формування екологічної культури кожної людини як життєвої потреби сучасного, а тим паче, майбутнього суспільства.

Цілком очевидно, що основи екологічної культури та екологічної свідомості повинні бути закладені ще в дошкільному дитинстві. Дитина має навчитися бачити і розуміти, що людська діяльність часто стає причиною руйнування динамічної цілісності 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. І.Франко писав: “Гола, повна правда життя – то тяжка страва. Старші можуть зажувати її, вона для них смачна і здорова. Дітям не можна давати її так, як старшим, треба приготувлювати її в ріденькім стані, в образках. І вони так приймають її” [8, 170]. Отож, казка екологічного змісту навчає дітей жити за законами природи, допомагає формувати відповідальне ставлення до всього живого, спонукає творити добро, сприяє розвиткові природної допитливості. Вона заглиблює малюків у причинність того чи іншого природного явища, відображає взаємозв'язки і залежності в природі.

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.

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-Євстигнєєвої, 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 (Науменко), Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Рижовою й іншими педагогами.

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, відрізнити фантастичні елементи казок від реальності (Б.Беттельхейм, О.Запорожець, М.Максимов, Л.Обухова та інші). Ученими доведено, що через емоційну взаємодію з казковими образами діти засвоюють певні природознавчі знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формують власні умовисновки. Образність казки сприяє формуванню перших синкретичних уявлень про ті природні об'єкти і явища, про які в ній розповідається.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, державних й авторських тематичних програмах виховання й навчання дошкільників визначено коло знань про природу та взаємозв'язки між її компонентами, які треба сформувати в дітей, підкреслюється необхідність виховання у них усвідомленого позитивного ставлення до природи. Але, як показує практика, далеко не всі діти дотримуються правил природодоцільної поведінки, та й рівень їхніх знань про роль природи у житті людини часто буває недостатнім.

Одним із ефективних засобів усунення цього недоліку, як було зазначено вище, є використання в системі роботи з екологічного виховання дітей дошкільного віку авторської казки про природу.

У процесі теоретичного аналізу літератури з досліджуваної проблеми нами виокремлено декілька позицій, які, на нашу думку, є важливими для її розгляду:

1. Казка, як унікальний вид творчості, найближча до дитячого світосприймання. Вона змушує дитину сміятися, переживати і переносити усі події, що відбуваються, крізь себе. Дуже важливо, щоб казка була не просто прочитана, а обговорена, щоб були підняті ті проблеми, які порушені у ній, щоб дитина думала, розмірковувала та висловлювала свою власну думку. Тому до кожної казки потрібно добирати такі питання, ігри, творчі завдання, які будуть розвивати мислення дитини, вчитимуть її спілкуватись, спостерігати, виховують почуття взаємодопомоги та бережливого ставлення до природи.

2. Надзвичайно важливим є питання відбору авторських екологічних казок для роботи з дошкільниками. Учені зазначають, що добираючи казки, дорослі мають насамперед виділити наукову природознавчу основу кожної з них – реальну екологічну інформацію, на яку слід звернути увагу дітей у процесі роботи над змістом. Це допоможе правильно сформулювати запитання за змістом казки, відповідаючи на які дитина матиме змогу поміркувати і

усвідомити, що в казці вигадка, фантазія, а що відповідає реальності.

У екологічних казках науковий зміст органічно пов'язаний із художнім словом, що сприяє, з одного боку, формуванню у дітей уміння бачити красу природи, почуття любові й ціннісного ставлення до неї, а з іншого – збагаченню їхніх уявлень про довкілля, формуванню вміння виділяти закономірності природних явищ. Авторські казки базуються на наукових фактах, які передаються в доступній і цікавій дітям “чарівній” формі, завдяки якій рослини і тварини можуть розмовляти й міркувати, сумувати й радіти. У казці автор зазвичай емоційно і жваво описує різні явища неживої природи й особливості життя знайомих дітям звірів, комах, квітів, дерев тощо.

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 (Науменко), О.Крюкова, З.Плохій, Г.Тарасенко та ін. Викликають інтерес і творчі напрацювання педагогів-практиків.

Добирати казки можна за різними критеріями, втім головне, аби робота з такою казкою мала на меті:

- ✓ навчити дітей бачити взаємозв'язки між природними об'єктами, розуміти, як людина впливає на їхнє життя;

- ✓ формувати у дітей уміння бачити красу у всьому живому, незалежно від того, чи це людина, рослина чи тварина; забезпечити усвідомлення того, що в природі не буває корисних і шкідливих тварин, натомість усі вони пов'язані між собою, одне одному потрібні, а, отже, корисні;

- ✓ розвивати у дітей почуття небайдужості до природного довкілля, співпричетності до нього;

- ✓ навчити любити і охороняти природу не на словах, а в реальних діях і вчинках.

3. Одним із важливих питань у роботі з екологічною казкою є методика її застосування. Спираючись на дослідження Т.Конюхової (Науменко) [2], ми виокремлюємо такі педагогічні умови ефективного використання авторської казки з метою екологічного виховання дошкільників:

- 1) використання казки у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань екологічного виховання;

- 2) використання наочності у процесі роботи з казкою (спостереження за об'єктами та явищами природи, розглядання ілюстрацій тощо);

- 3) застосування казок у системі;

- 4) єдність позицій педагогів і батьків стосовно використання казок у процесі екологічного виховання дітей.

Провідною формою роботи з авторською екологічною казкою має бути повсякденне спілкування вихователя з дітьми з використанням матеріалу казки. При цьому доцільними є такі методи та прийоми роботи з казками, як читання казок, розповідь, бесіди за змістом казок; малювання, ліплення, ручна праця за змістом казок; дидактичні ігри за сюжетами казок; гра-психогімнастика, театралізовані ігри за сюжетами казок; використання казки як відповідь на запитання дитини, придумування її кінця, оформлення “книжки-малюнка” за змістом казки, моделювання казки на фланелеграфі чи магнітній дошці. Досить ефективними є творчі прийоми у роботі з текстами казок, як от:

- ✓ розігрування казки;

- ✓ розповідання схожої до уже знайомої казки;

- ✓ вигадування своєї казки за аналогією до прочитаної;

- ✓ оформлення книжки за змістом казки;

- ✓ виготовлення елементів костюмів для персонажів казки;

- ✓ “казки по-новому” – діти наділяють персонажів казки новими протилежними їм рисами характеру;

- ✓ складання казки про задані об'єкти природи;
- ✓ відгадування казки за описом головного героя;
- ✓ продовження прочитаної казки (замість відомої кінцівки казки потрібно придумати свою);
- ✓ переказ казки за принципом “від крапки до казки” (діти поєднують крапки на папері, отримуючи малюнок героя казки чи предмета з неї, поступово пригадують казку та розповідають її);
- ✓ зображення казки – діти малюють ілюстрацію до казки, використовуючи нетрадиційні способи (монотипію, малювання пальцями, малювання аквареллю по мокрому);
- ✓ інсценізація казки (розігрування казки по ролях, підготувавши заздалегідь для цього костюми чи ляльки).

Системність у роботі з екологічною казкою забезпечується поступовим ускладненням змісту та розширенням обсягу казок, з якими працюють діти, метою їх застосування, а також формами, методами та прийомами роботи з нею. Так, на початковому етапі доцільним є використання коротких казок, уривків з казок про живі об'єкти, явища природи з метою забезпечення позитивного емоційного відгуку на сприймання даного об'єкту; надалі – використання коротких казок про живі організми, неживі об'єкти природи, явища природи з метою закріплення та розширення знань дітей про даний об'єкт чи явище, розвитку пізнавального інтересу до нього; застосування казок, у яких розглядаються потреби живого організму та прослідковуються зв'язки окремого об'єкта з іншими; застосування казок, у яких прослідковуються зв'язки й залежності у природі в багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності; творча трансформація змісту знайомих казок та інтеграція їх у різні види діяльності (під керівництвом вихователя); творча самостійна трансформація змісту знайомих казок дітьми.

Процес екологічного виховання дошкільників, формування у них природничо-екологічних уявлень засобами авторської казки має бути логічним і послідовним. За висновками науковців, він має складатися з трьох основних етапів:

- 1) закріплення знань дітей про об'єкти та явища природи, формування позитивного емоційного ставлення до неї засобами авторської казки природознавчого змісту;
- 2) формування уявлень про зв'язки й залежності у природі, розвиток емоційно-ціннісного ставлення за допомогою авторської казки;
- 3) формування уявлення про цілісність природних систем і людину як частину природи, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення засобами авторської казки природознавчого змісту, мотивація екологічно доцільної поведінки та діяльності.

Відповідно до цих етапів дослідники радять використовувати такі казки:

перший етап – Борис Грінченко “Квітки”; Оксана Іваненко “Кисличка”, “Кульбабка”, “На добраніч”; Іван Крип'якевич “Буряк і соняшник”; Зірка Мензатюк “Квіти дощу”; Гроздана Олуїч “Ясеневий листок”; Людмила Тарнашинська “Казка про жовтий листочок”; Василь Чухліб “Пісня тоненької очеретинки”; Ганна Беленька “Як павучок хатку собі будував”; Василь Сухомлинський “Найгарніша мама”, “Велике й мале”; Сергій Козлов “Зимова казка” та інші;

другий етап – Олександра Лопатіна “Як дерева до зими готуються”, “Невтомні трудівники”; Наталія Павлова “У живій кімнатці”, “Знахідка”; Іван Сенченко “Як Олеся заснула у квітці”; Марія Скребцова “Розмова сосонок”; Ганна Беленька “Хто з них правий?”; Віталій Біанкі “Пригоди Мурашки”, “Зозуленя”; Оксана Іваненко “Про бджілку Медунку”, “Чорноморденький”; Василь Сухомлинський “Самотній мураха”, “Зозулина журба”; Григорій Храпач “Золотавка” та інші;

третій етап – Віталій Біанкі “Лісові домівки”, “Перше полювання”, “Хатинка”; Зоя Плохій “Хто потрібніший?”; Василь Сухомлинський “Камінь”; Юрій Дмитрієв “Що таке ліс?”; Микола Кучма “Лісовий ярмарок”; Дмитро Чередниченко “Той, що прийшов захищати від дощу” та інші [3, 30].

Усім, хто працює з дітьми, на нашу думку, дуже важливо усвідомити ще одну особливість дитячого сприйняття казок. Часто дорослі, не сподіваючись на те, що дитина сама зрозуміє суть казки, починають її пояснювати або ставити запитання, звернені більше до розуму дитини, а не до її почуттів. Казка ж адресується у першу чергу до серця маленького слухача. Казкові образи, стиль, мова і навіть ритм її викладу повідомляють малечі життєво важливі знання ненав'язливо, ніби закарбовуючи їх у їхні душі. А тому “дорослі” пояснення і роз'яснення часом тільки

порушують процес природного для дітей “сердечного” засвоєння казки.

Таким чином, доходимо висновку, що авторська екологічна казка, в основі якої лежать конкретні наукові факти, а форма подання інформації є образною, за рахунок емоційно-насиченого характеру забезпечує ефективність засвоєння дітьми дошкільного віку екологічних уявлень про живі організми, їхні взаємозв'язки один з одним та із середовищем існування, взаємозв'язок людини та природи. Вона має значний вплив на формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення, екологічно доцільної поведінки та діяльності дітей у природі. Робота із такою казкою повинна бути системною, включати різні види діяльності дитини, спиратися на знання психологічних особливостей її сприймання дошкільниками.

Література:

1. Беленька Г. Казка в екологічному вихованні дітей / Г. Беленька // Дитячий садок. – 2006. – № 3. – С. 2-3.
2. Науменко Т. С. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Т. С. Науменко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2008. – 19 с.
3. Науменко Т. Формування природничо-екологічної компетентності дошкільників засобами авторської казки / Т. Науменко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 7. – С. 25-33.
4. Осадченко І. Методика роботи над складанням казок / І. Осадченко // Обдарована дитина. – 2004. – № 4. – С. 38-48.
5. Родари Дж. Грамматика фантазий : введение в искусство придумывания историй : пер. с итал. / Дж. Родари. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.
6. Сходінками творчості : методика ТРВЗ в початковій школі / автори-упорядники: О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Основа ; Тріада+, 2007. – 112 с. – (Серія “Педагогічні інновації. Майстерня”).
7. Туров М. Творимо добру казку : методика розвитку творчих здібностей шляхом творення нових казок / М. Туров // Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2004. – № 21-22. – С. 62-63.
8. Франко І. Зібрані твори : у 50 т. / І. Франко ; редкол.: Є. П. Кирилюк (гол.) та ін. – К. : Наук. думка, 1976. – Т. 20 : Повісті та оповідання (1896-1900) / ред. С. Д. Зубков ; упор. М. Л. Гончарук. – 1979. – 486 с.

*Інна Марущак,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Збагачення читацького досвіду дітей старшого дошкільного віку, як переконує аналіз науково-педагогічної літератури, можливе за умови використання різноманітних форм навчально-виховної роботи [1, 391]. В ході педагогічного експерименту ми не лише опрацювали теоретичні джерела, але й провели констатувальний експеримент на виявлення досвіду спілкування з книгою у вихованців старших груп дошкільних закладів.

Експериментальна робота щодо виявлення рівня елементарної літературної освіти дітей старшого дошкільного віку проводилась нами у старшій групі № 7 ДНЗ № 51 міста Вінниці.

Експериментальна робота передбачала три етапи, які дали можливість об'єктивно оцінити рівні літературних інтересів старших дошкільників. Перший етап пов'язаний з вибором та обґрунтуванням техніки проведення експерименту. На цьому етапі ми визначили стадії організації експериментальної роботи – постановка завдання, вибір факторів, розробка документації експерименту (схеми, план та ін.). Передбачалося усне опитування дітей та заповнення анкет їхніми батьками. Також для експерименту ми дібрали різноманітні навчальні та творчі ігри, тематику бесід на встановлення у дітей інтересу до читання (слухання) дитячої літератури [2, 114].

В констатувальному експерименті брали участь 20 дітей. Ми провели попереднє опитування дітей з метою виявлення інтересу до книги. На запитання: "Що ти хочеш, щоб тобі купила мама?", чули від дітей такі відповіді: "Машинку", "Ляльку", "Цукерки" тощо. На

жаль, відповіді "Книгу" не було.

Визначення рівнів елементарної літературної освіти, на нашу думку, мало передбачати ознайомлення організаторів експерименту з наявними знаннями старших дошкільників щодо різноманітності світу дитячої літератури, з умінням застосовувати набуті знання художніх творів у різних життєвих ситуаціях (на заняттях, у хвилини дозвілля, під час режимних заходів тощо), з палітрою пізнавальних інтересів вихованців. Тому під час дозвілля ми запропонували дітям старшої групи № 7 ДНЗ № 51 м.Вінниці виконати кілька діагностичних завдань, а також підтвердили експериментальні дані результатами опитування батьків наших вихованців.

Завдання для дітей №1 "Виявлення знань про книгу"

Під час виконання завдання дітьми старшої групи ми переконалися, що більша частина дітей полюбить слухати твори дитячої літератури і просить батьків про це, але батьки найчастіше ігнорують прохання дітей. Отже, серед пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку присутні і читацькі інтереси.

Також ми виявили, що більшість дітей не знають імені жодного сучасного письменника. Лише окремі вихованці називали найвідоміших письменників, як от Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, проте, на жаль, діти мало знають, хто це, можуть дещо розповісти про їхнє життя і творчість.

Завдання № 2 "Зображення на папері улюблених казкових героїв"

До експерименту ми готувались заздалегідь. На заняттях та у хвилини дозвілля читали дітям народні казки, невеличкі оповідання, а також епічні й ліричні вірші. Згодом діти отримали завдання зобразити на аркуші паперу свого улюбленого казкового героя.

В ході констатувального експерименту ми отримали такі результати:



Як бачимо, у дітей дуже вузьке коло знань народних казок (Колобок, Курочка Ряба), більшість малят просто малює вигаданих героїв або ж героїв комп'ютерних ігор та мультфільмів.

Ми провели також анкетування батьків наших вихованців з тим, аби визначити, як вони вдома збагачують дитячий інтерес до книги.

Завдання № 3 "Анкетування для батьків"

Бесіди з батьками підтвердили, що батькам зручніше купити дитині іграшку, з якою вона буде гратися самостійно, оскільки на читання книги треба мати час, якого у дорослих завжди не вистачає. Можливо, саме через це більшість дітей надають перевагу дозвіллю засобами мультимедіа, а не книги.

Для визначення рівнів елементарної літературної освіти у старших дошкільників ми виокремили такі критерії:

- ініціативність у спілкуванні з дитячою книгою;
- стійкість інтересу до читання дитячої книги;
- ступінь самостійності;
- різноманітність читацьких інтересів;
- обізнаність у світі дитячої літератури.

За цими ознаками ми умовно віднесли дітей до високого, достатнього та початкового рівнів читацького досвіду.

Високий рівень: дитина виявляє стійкий інтерес до художньої літератури; проявляє

ініціативу у спілкуванні з дитячою книгою, самостійно розглядає зміст літературних творів, ініціює роботу із творами різних жанрів та різноманітною літературою. Твори, з якими ознайомилася, викликають емоційне піднесення та стійкий інтерес. Активний слухач. Виявляє інтерес до всіх виховних заходів літературного характеру.

Достатній рівень: дитина виявляє емоційний інтерес до мистецтва слова, але до роботи з книгою заохочується за допомогою дорослих. Твори, з якими ознайомилася, викликають емоційне піднесення та стійкий інтерес. Дає словесні характеристики персонажам прочитаних (прослуханих) творів. Виявляє активність у різноманітних виховних літературних заходах, проте з певними складнощами визначається із власними творчими можливостями та інтересами.

Початковий рівень: низька емоційність, дитина виявляє інтерес до художньої літератури тільки з ініціативи дорослого. Розуміє зміст літературного твору, але не спроможна виділити одиниці сюжету. Не виявляє активності в колективній творчій діяльності літературного характеру. Не самостійна, виконує завдання тільки з допомогою вихователя. Інтерес до літератури не стійкий, переважають твори певного жанру.

Подамо результати опитування наших респондентів та цілеспрямованого спостереження за роботою дітей на заняттях з навчання грамоти в узагальнюючій таблиці.

Високий рівень	4	20%
Достатній рівень	7	35%
Початковий рівень	9	45%

Як бачимо, 55% дітей продемонстрували високий і достатній рівні читацького досвіду. Проте 45% дітей (майже кожна друга дитина) потребують негайного втручання у пріоритети пізнавальних інтересів.

Таким чином, для зміни наявного стану літературної освіти дітей, вважаємо необхідним для дітей високого рівня пізнавальних інтересів активніше залучати їх до літературно-творчої роботи на навчальних заняттях, до виступів на музично-літературних святах та розвагах, до опрацювання літературних творів через суміжні мистецтва. Щодо дітей достатнього рівня пізнавальних інтересів вихователям важливо пам'ятати, що в ході проведення індивідуальних та індивідуально-групових занять слід систематично звертати увагу на формування інтересу до книги, пропонувати висловитись, сформулювати свою думку, власну позицію, а для дітей початкового рівня читацької обізнаності – проводити індивідуальні заняття з метою широкого ознайомлення з літературними творами, а також активно залучати батьків вихованців до організації пізнавальної роботи малят з художньою книгою.

Література:

1. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови : Підручник / За ред. А. М. Богущ. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
2. Богущ А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : Навчально-методичний посібник / А. М. Богущ, Н. І. Луцан. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2008. – 256 с.

*Людмила Синько,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі оновлення дошкільної освіти увага акцентується на вихованні всебічно розвиненої дитини, яка має бути повністю підготована до самостійного життя в суспільстві, що потребує життєздатних, самостійних, комунікабельних особистостей. Відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту” одним із напрямів цілісного процесу дошкільної освіти є її

“...спрямування до набуття дитиною життєвого соціального досвіду, забезпечення різнобічного (у тому числі ціннісного, морально-соціального, інтелектуального) розвитку малюка” [4, 62]. Саме остання складова посідає в сучасній педагогіці одне з головних місць, оскільки інтелектуальний розвиток передбачає, перш за все, набуття здатності розуміти, усвідомлювати, пояснювати, перетворювати навколишню дійсність.

Одним з основних факторів інтелектуального розвитку дитини виступає гра, яка зумовлює найголовніші зміни в психологічних особливостях особистості дошкільника. Зображуючи в сюжеті певні відносини між людьми, дитина тим самим засвоює їх. Відповідно, гра не може виникнути, якщо дитина не знайома із взаєминами людей, яких вона зображує. Беручи на себе різні ролі, діти за рахунок зміни позицій можуть навчитися виділяти переживання інших людей. Тому у дітей підвищується прагнення поводитися морально. Але щоб такий етичний зміст дійсно став головним у поведінці дитини, він має бути включеним до виконання реальних завдань, у вирішенні яких дитина буде діяти від свого імені, а не з позиції ролі, яку вона виконує у грі. Зважаючи на це, грі фахівці з дитячого розвитку виділяють два плани: сюжетно-рольові відносини та реальні відносини з приводу гри [3].

За результатами багатьох досліджень науковці дійшли висновку, що гра – це основний вид дитячої діяльності, що забезпечує розвиток соціалізації дітей дошкільного віку. Проблему використання ігор у процесі соціально-інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку досліджували Н.Гавриш, Н.Короткова, С.Ладивір та інші.

Зокрема, у роботах С.Ладивір охарактеризована сюжетно-рольова гра старших дошкільників як здатність створювати сюжет для індивідуальної гри з опорою на наявний досвід; уміння взяти на себе роль та розгорнути сюжет спільної гри; здатність створити ігрову ситуацію для реалізації свого задуму [2, 18].

Н.Короткова вивчала способи взаємодії дітей у сюжетно-рольовій грі, що забезпечує спільну побудову сюжету. На її думку, самостійна спільна сюжетно-рольова гра в старшому дошкільному віці сприяє розвитку суспільних якостей особистості, що є дуже важливим для взаємодії з оточуючими [2, 5].

Н.Гавриш та А.Іванова досліджують гру як стратегічний, складний, багатоплановий вид діяльності, яка передбачає не тільки усвідомлення ігрового задуму, сюжетної лінії, а й певну послідовність спрямованих сукупних дій усіх учасників гри. За словами педагогів, стратегічна гра уможлиблює наявно спостерігати за процесом збагачення соціального досвіду дітей та їх інтелектуального розвитку. Це характеризує гру як засіб виявлення життєвого досвіду дитини та вміння чи невміння використовувати його в повсякденному житті [2].

Проаналізувавши дослідження вчених, які присвячували свої праці вказаній проблемі, обґрунтуємо вибір гри як ефективний засіб соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного дошкільного навчального закладу, кількома чинниками:

- по-перше, гра є провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві;
- по-друге, гра є способом включення дитини в соціальні відносини;
- по-третє, гра є ефективним розвиваючим середовищем [2, 12].

З метою вивчення впливу ігрової діяльності на формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, ми запропонували старшим дошкільникам (42 респонденти Рахнівсько-Лісового ДНЗ № 2 Вінницької області) ряд ігор, які показали, як саме вони впливають на соціальну компетенцію дітей.

У першому завданні ми спеціально організували навчання у формі занять “Подорож до Країни Професій”, “Праця в куточку природи”, “Магазин іграшок”, “Іграшковий майстер”, які мали на меті повідомити дітям старшого дошкільного віку основні правила міжособистісних стосунків у соціумі; навчити дітей розуміти не тільки себе, а й прислухатися до думок та потреб інших людей.

У другому завданні організували спільну діяльність дорослого з дітьми, що будується на невимушеній, необов'язковій формі у вигляді сюжетних ігор-стратегій “Ми маленькі бізнесмени”, “Ми будуємо дитячий садочок”, “Ми будуємо кафе”, “Ми йдемо в салон краси”, “Світ дорослих і я”, “Народна іграшка”, які мали на меті формувати у дітей уявлення про

професійно-орієнтовані стосунки людей; розвивати здатність передбачати можливі результати своїх дій; знаходити нестандартні способи розв'язання проблем; планувати послідовність своїх дій; виховувати вміння доводити розпочату справу до кінця.

У третьому завданні організували дидактичні ігри “Доручення” (виявлення умінь дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрої, розуміти настрої однолітка, співчувати йому у разі невдачі); “Сходинки” (з'ясування адекватності самооцінки); “Друзі, товариші, чужі” (вивчення сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі); “Запропонуй свій вихід” (виявлення здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань); “Три головних слова про себе” (виявлення рівня володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявності у словнику характерологічної лексики); “Похвали” (наявності умінь використовувати влучні образні вирази); “Спільне конструювання гірлянди з прапорців” (з'ясування наявності умінь вибирати адекватні способи взаємодії з оточуючими, використовувати мовленнєві засоби в різних ситуаціях); соціометричний тест “День народження” (дослідження відносин дитини до дітей і дорослих).

Щоб визначити рівні соціалізації дітей старшої групи, ми звернулись до ігор і дидактичних вправ. Тому що саме через ігрову діяльність можна уявити міру соціалізації дітей, засвоєння ними відповідної системи цінностей. У грі діти набувають соціального досвіду, починають володіти такими вміннями: контактувати (просто, доступно); висловлювати свою думку (оцінювати); висловлювати згоду (незгоду); відповідати на поставлене запитання; виявляти свою життєву позицію; вибачатися і приймати вибачення інших; приходити на допомогу; запрошувати інших до гри; бути привітним, усміхатися партнерові (мати оптимістичний настрій); брати участь у спільній грі з іншими згідно домовленості.

Про характер взаємин у грі ми зробили висновок, виходячи з таких показників: прагнення спільної діяльності, причини виникнення і врегулювання дитячих конфліктів, готовність запросити інших до гри і надати їм допомогу, ввічливість у поведженні з дорослими і з своїми товаришами. За критерії сталості дитячих взаємин було взято тривалість спільних ігор, кількість учасників в одній грі, кількість ролей та змістовність гри.

Наступним кроком ми провели соціометричне дослідження “День народження”, метою якого було визначити реальне розташування дітей у стосунках з однолітками, виявити групи, на які поділяється колектив, офіційних та неофіційних лідерів, та потім отримані результати порівняти з анкетуванням вихователів. Тобто намагалися виявити реальне становище стосунків однолітків сучасних дітей дошкільного віку. За характером відповідей дітей можна було умовно поділити на чотири групи.

Перша група дітей з легкістю та впевненістю визначилася з трьома дітьми, яких би вони посадили поряд з собою на дні народження, та дали чіткі пояснення свого вибору: “Тому, що ми друзі”, “З ними цікаво гратися”, “Вони хороші”. Декому було навіть замало трьох кандидатур. Окрім цього, багатьом дітям було важко визначитися з тим, кого б вони не посадили поряд з собою. До другої групи дітей ми віднесли тих дошкільнят, які визначили одного чи двох товаришів, з якими б хотіли сидіти на святі, і дуже чітко перелічили тих, з ким би не хотіли сидіти (від трьох і більше дітей). Третя група склалася з дітей, які дуже довго міркували над тим, з ким би вони хотіли сидіти, або називали одне ім'я, або так і не змогли відповісти на перше запитання. Та зовсім не вагалися з визначенням тих дітей, яких би вони не саджали поряд з собою. Приблизно в половині таких дітей був довгий перелік небажаних гостей. З'ясувалось, що таких дітей дуже велика кількість. Діти, які не могли чітко визначитись, тобто не могли назвати жодного імені як на перше запитання, так і на друге, ми віднесли до четвертої групи. У цій групі опинились діти, які відмовились відповідати на запитання.

Соціометричне дослідження “День народження” було проведено як в експериментальній так і в контрольній групах. Цей тест, призначений для дітей старшого дошкільного віку, дозволив нам дослідити відносини дітей до своїх однолітків та дорослих. Тест проводився індивідуально у формі гри .

Аналіз результатів показав, що в багатьох дітей не сформована потреба в спілкуванні: малюки бажають спілкуватися в “обмеженому колі” – з близькими людьми, або зовсім обирають для себе в партнери іграшки, тварин. Тільки деякі бажають спілкуватися в широкому колі: з дітьми, дорослими, близькими.

На підставі одержаних даних від усіх використаних методів дослідження ми склали характеристики на кожну дитину. Особлива увага в них зверталась на ставлення дітей один до одного, на вміння спілкуватись. Ось, наприклад, окремі відомості з характеристики, складеної на Владика З. (5 років 5 міс.): спокійний, товариський, любить гратися з машинами, будівельним матеріалом. Ввічливий у поводженні з дітьми, ділиться іграшками. У нього є друг Ваня К., але Владик все рівно доброзичливо ставиться й до решти товаришів. рівні взаємин дітей різні. Вони залежать не тільки і навіть не стільки від віку, як від соціального досвіду, набутого в сім'ї та дитячому садку. На підставі аналізу спостережень та цих характеристик можна визначити чотири рівні дитячих взаємин: високий, достатній, середній, низький. Оцінка виставлялась дітям по кожному із показників соціалізації, при виконанні завдань на високому рівні – 4 бали, на достатньому рівні – 3 бали, на середньому – 2 бали, на низькому – 1 бал.

До високого рівня ми віднесли 32% дітей, які усвідомлювали норми та правила поведінки в соціумі, уміли ефективно співпрацювати, мали достатній арсенал мовленнєвих засобів та активно застосовували їх у спілкуванні з оточуючими (сума балів від 33 до 36). Діти, які виявили достатній рівень соціалізації, були також добре обізнані з нормами соціуму, досить ефективно налагоджували стосунки з однолітками, у більшості випадків уміли знаходити спільну мову в різних проблемних ситуаціях, але застосовували лише стандартні способи соціальних дій, не могли гнучко реагувати на ситуацію (24 – 32 бали).

До середнього рівня соціалізації належали 62% дітей, які виявили недостатнє розуміння соціальних законів та норм, було наявне розходження реальної та вербальної поведінки в спілкуванні з однолітками та дорослими, їм не завжди вдавалося запобігати конфліктних ситуацій у побудові стосунків з однолітками та адекватно на них реагувати (15 – 23 бали). Низький рівень соціалізації свідчив про не володіння правилами соціальної поведінки, невміння безконфліктно будувати стосунки в колі однолітків, донести до інших власні думки, намагання діяти на підставі сили чи реагувати на ситуацію лише емоційно (9 – 14 балів) до цього рівня ми віднесли 6% дітей.

У результаті виконання дітьми низки експериментальних завдань було виявлено особливості соціалізації, які проявилися в наявності уявлень про “схвалювані”, “прийнятні”, й “неприйнятні” форми поведінки, умінні будувати стосунки з дітьми у межах дитячої субкультури, ставленні до соціуму та самих себе, у ставленні дітей до проблемних ситуацій, готовності до їх оптимального розв'язання.

Значна кількість дітей не вміє встановлювати і підтримувати позитивні стосунки з товаришами групи; для їхніх контактів властива короткочасність і несталість. Прагнення спільних ігор (це – природна соціальна потреба) не набуло ще належного розвитку. Причинами цього, на нашу думку, є: недостатнє прагнення вихователів вивчати реальні дитячі взаємини і враховувати їх у своїй роботі, підтримувати і розвивати особисті симпатії і схильності дітей один до одного; у практиці не завжди повністю використовуються виховні можливості ігрової діяльності дітей. Розвиток дитячих взаємин потребує від педагога уважного ставлення до ігор дітей, особистої зацікавленості в них.

Вихователі застосовують одноманітні методи керування іграми і дитячими взаєминами, недостатньо враховують вікові особливості; зрідка самі беруть участь в іграх та проводять бесіди з дітьми до і після гри тощо.

Рівень наявності знань і умінь позитивної взаємодії шестиліток, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у дітей, що відвідували дошкільний заклад періодично, і вони були занадто категоричні в оцінці однолітків.

Переважає більшість дітей, що продемонстрували достатні знання про соціальні норми, давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи їх поширеними реченнями,

правильно визначали свою статеву та соціальну приналежність. Водночас, не могли об'єктивно оцінити позитивні та негативні риси свої та інших людей.

Щодо наявності у словнику дітей характерологічної лексики, то шестирічки легко добирали шість-сім слів, що характеризують особистість, проте, їм значно важче було запропонувати свій вихід з ситуації, що склалася. Під час відповідей ніхто з дітей не використовував емоційно забарвлену лексику. Шестиліткам значно легше було визначити, веселою чи сумною є та історія, яку розповів педагог, вказати, чому вони так вважають, ніж добирати способи вираження емоцій. Водночас вони відчували значні труднощі в розумінні смислу підтексту.

У словнику дітей є достатній запас лексики про себе. Значно важче дітям було добирати влучні вирази для комунікації, доведення власної думки, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вихователі недостатньо уваги приділяють роботі в цьому напрямі. Обмежене спілкування дітей з однолітками гальмує процес розвитку, поширення дитячого фольклору. У відповідях лише окремих дітей зустрічалися влучні вирази зі знайомих казок, що свідчить про досить часте використання цього жанру в роботі з дітьми.

Таким чином, загальні результати експерименту показують, що рівень соціалізації дітей дошкільного віку у межах дитячої субкультури не відповідає вимогам, висунутими Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні [1]. Усунення цих недоліків у практичній роботі вихователів дошкільних закладів та пошук шляхів підвищення рівнів соціалізації передбачили необхідність упровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів методики підвищення показника соціалізації дітей старшого дошкільного віку у межах дитячої субкультури.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: закони і законодавчі акти / Мін. освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – Київ : Дошкільне виховання, 1999. – 69 с.
2. Богуш А. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш ; Науково-дослідний центр з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи АПН України, Луганський нац. пед. університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 808 с.
3. Григоренко Г. И. К проблеме руководства сюжетно-ролевой игрой дошкольника / Г. И. Григоренко // Дошкільна освіта. - 2003. - № 1. - С. 21.
4. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упорядники К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. - 4-те видання, доповнене. – Запоріжжя : ТОВ "Ліпс" ЛТД, 2005. – 336 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Навч. посіб. / Т. І. Поніманська ; Мін. Освіти і науки України. - К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

*Катерина Мазур,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ (НА МАТЕРІАЛІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ)

Наступність у навчанні і вихованні між дошкільною і початковою шкільною ланками розглядається на сучасному етапі як одна з умов неперервної освіти дитини (А.Богуш, М.Богданович, В.Кузь, Л.Кочина, В.Ликова, С.Скворцова, Н.Шиліна та ін.). Головне питання у цій проблемі – забезпечення ґрунтовної підготовки дітей до школи, що включає певний психологічний, емоційний, інтелектуальний, етично-вольовий і фізичний розвиток дитини, який забезпечує їй легку адаптацію до нового етапу життя, усунення (або хоча б істотне зниження) негативного впливу на здоров'я і емоційне благополуччя школяра труднощів переходу до нових соціальних відносин і нового виду провідної діяльності.

У змісті дошкільної та початкової освіти, окресленому Базовим компонентом та Державним

стандартом початкової освіти, окремо виділено логіко-математичний розвиток дітей, який передбачає наявність у старших дошкільнят та молодших школярів таких умінь: використання початкових логічних прийомів; доведення правильності свого міркування; вміння планувати свої дії; здійснення вимірювання, обчислення; виявлення інтересу до логіко-математичної діяльності тощо [2].

Логіко-математична компетентність старшого дошкільника та першокласника характеризується цілим комплексом умінь. Зокрема, дитина повинна уміти здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі, перебігом подій у часі; класифікувати геометричні фігури, предмети та їх сукупності за якісними ознаками та чисельністю; прагнути знаходити свої шляхи розв'язання завдань, самостійно виводити нові знання із засвоєного; уміти доводити й відстоювати правильність свого міркування.

Відповідно до положень вищезгаданих документів, Базового компонента та Державного стандарту початкової освіти необхідно формувати у вихованців вміння міркувати, орієнтуватися в усьому, що їх оточує, належно оцінювати життєві ситуації, приймати самостійні рішення, аргументувати свої висловлювання, помічати і розкривати причинно-наслідкові зв'язки в довкіллі. Таким чином, важливо не просто дати дітям певні знання, а навчити їх думати, розвинути мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення) тощо. Усі названі вміння є складовими логіко-математичного розвитку дошкільнят та молодших школярів, у якому логічному мисленню відводиться першочергова роль.

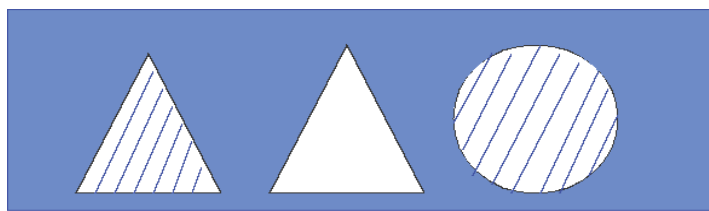
Проблемі розвитку мислення, дослідженню різних його аспектів присвяченні праці багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів (Л.Венгер, Л.Виготський, Г.Костюк, Г.Люблінська) та педагогів (А.Белошиста, К.Щербакова та ін.). Експериментальні дані, здобуті психологами (Д.Ельконіним, О.Запорожцем, Г.Костюком, Г.Люблінською), переконливо свідчать, що вже в молодших дошкільнят за певних умов виникають прості форми логічно правильних суджень та узагальнень. Для їх виникнення, як зазначає О.Запорожець, «потрібна така організація діяльності дітей, яка забезпечила б їм реальне ознайомлення з тими зв'язками і відношеннями, які мають стати предметом дитячих міркувань». За таких умов дошкільнята «поступово навчаються самостійно мислити, узгоджувати свої судження між собою та з дійсністю» [4].

Як зауважує Т.І.Поніманська, дошкільнята здатні розуміти загальні принципи, зв'язки і закономірності, які є основою наукових знань, пізнавати суттєві аспекти явищ навколишнього світу. Надто раннє оволодіння логічною формою мислення може загальмувати розвиток його образної форми: навчившись розв'язувати завдання за допомогою логічних роздумів, дитина все менше звертається до використання образів. Однак, як стверджують психологи, не оволодівши до закінчення дошкільного віку елементарними прийомами логічного мислення, дитина не зможе успішно навчатися у школі.

У старшому дошкільному віці мислення дитини підноситься на новий ступінь розвитку. Дитина вже мислить, спираючись на уявлення. Це означає, що її мислення відокремлюється від сприймання, перетворюючись на відносно самостійний процес. Одночасно воно відділяється і від практичної дії. Дитина дістає змогу мислити і не діючи з предметами, мислено встановлювати їх зв'язки. З'являється здійснюване в мові роздумування, розмірковування. Мислення поступово стає міркуючим. Перехід до цієї форми мислення пов'язаний з дальшим розвитком пізнання дитиною світу, формуванням у неї мислительних дій і оволодіння мовою як засобом спілкування і засвоєння людського досвіду. Все це збагачує можливості пізнавальної діяльності дитини. І все ж таки мислення семирічних дітей надто конкретне й емоційне. Конкретність мислення свідчить про помітну перевагу першосигнальної діяльності над другосигнальною, а звідси виникають труднощі в узагальненні, синтетичній діяльності. Емоційність мислення полягає у тому, що діти дуже жваво переживають усе, про що їм потрібно думати. Розвиток мислення старшого дошкільника виявляється і в зміні його спрямованості. Дитині стають доступні не тільки практичні завдання (побудувати щось з кубиків, дістати, знайти щось), виконання яких вимагає мислення, а й пізнавальні завдання. Вона починає цікавитися зв'язками, причинами явищ, походженням речей. «Чому листя пожовкло? Чому темно? Навіщо поливають квіти?» З такими й іншими подібними запитаннями часто звертається дошкільник до дорослого. Це пояснюється тим, що він починає активно використовувати мислення як засіб пізнання світу.

У практичній роботі вихователів та вчителів з метою розвитку логічного мислення дітей 5-7

років доцільно використовувати задачі-жарти, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом., проблемні ситуації, завдання з елементами пошуку, дидактичні ігри і вправи. Наприклад, завдання-загадка «Третій зайвий», у якому необхідно відшукати зайву фігуру



завдання «Продовж ланцюжок», у якому необхідно спочатку встановити закономірність і домалювати необхідні фігури чи крапки



Серед ефективних засобів логіко-математичного розвитку дітей 5-7 років виділяємо художнє слово (віршовані задачі, задачі-розповіді), народну педагогіку (казки, загадки, прислів'я). Наведемо приклади віршованих задач:

Купила в крамниці сестричка
Сім метрів шовкової стрічки.
Три метри мені віддала,
А скільки собі узяла?

В'яже бабуся-лисиця
Трьом онукам рукавиці.
«Подарую вам, онуки,
Рукавичок по дві штуки,
Бережіть, не загубіть!»
Скільки всіх? Перелічіть!

Систематичне звернення до художнього слова підводить дитину до розуміння народної і літературної мови, збагачує дітей різними способами доведення, розвиває навички логічного судження, забезпечує більш швидкий мовний і художній розвиток.

Проблема наступності у логіко-математичному розвитку старших дошкільників та першокласників має декілька аспектів. Серед них інформаційно-просвітницький аспект, який передбачає визначення напрямків розвитку, математичної обізнаності дітей на кожній наступній сходинці освіти; ознайомлення з новітніми технологіями, програмами навчання та виховання обох ланок освіти (старша група дошкільного закладу та перший клас початкової школи).

З метою реалізації даного аспекту наступності використовуються такі форми взаємодії педагогічних колективів ДНЗ та початкової школи: семінари-практикуми щодо обговорення програм, взаємний обмін конспектами; робота творчих груп (вихователі старших груп, вчителі початкових класів) тощо.

Методичний аспект даної проблеми має на меті взаємне ознайомлення з методами і формами навчальної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи; забезпечення наступності щодо методів та прийомів роботи з навчання дітей математики.

Цей аспект реалізується через взаємовідвідування вихователями та вчителями занять (уроків) з наступним спільним обговоренням, семінари-практикуми з певних методик; проведення спільних педагогічних нарад, виставок, конференцій; взаємоконсультування педагогами; обмін передовим

педагогічним досвідом роботи тощо.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виділяємо найбільш ефективні, на наш погляд, педагогічні умови формування логічного мислення дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку в контексті наступності підходів. Серед яких:

- використання педагогічно доцільних методів і засобів навчання математики вихователям ДНЗ та учителями початкових класів;

- послідовність і поступовість ускладнення змісту математичних завдань;

- максимальне використання всіх видів дитячої діяльності з метою формування основних мисленневих операцій у дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку;

- підвищення рівня професійної підготовки вихователів та учителів початкових класів із проблеми формування елементарних математичних уявлень дошкільників та школярів в контексті наступності;

- узгоджена робота дитячого садка, школи і сім'ї.

Таким чином, розвиток логічного мислення дошкільнят і молодших школярів, активне життя дитячої думки є найголовнішою передумовою свідомого ставлення дітей до пізнання, фундаментом їхніх міцних і глибоких знань та основою розумової діяльності.

Матеріали даної статті не вичерпують всіх аспектів означеної проблеми. Подальших розвідок потребує питання співпраці дошкільного закладу, школи та родини з проблеми розвитку логічного мислення дітей.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6-9.
3. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А. В. Белошистая // Курс для студ. дошк. факультетов. - М. : Гуманит. дошк. центр. "ВЛАДОС", 2003. – 400 с.
4. Эльконин Д. Б. Психология личности и деятельности дошкольника / Д. Б. Эльконин. - М. : Просвещение, 1965. - 293 с.
5. Клід О. І. Математика для кмітливих : Зошит для розвитку логічного мислення / О. І. Клід. – Тернопіль : Богдан, 2009. – 56 с.
6. Газіна І. О. Розвиток логічного мислення у дітей дошкільного віку / І. О. Газіна. – Х. : Абетка, 2010. – 172 с.

Олена Загребельна,

м. Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Становлення та розвиток українського суспільства, утвердження цивілізаційних норм життя, інтеграція в європейське співтовариство неможливе без гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної соціалізації. Виникнення гендерної освітньої технології – нового напрямку пов'язане з посиленням протиріччя між відтворюванням патріархальних стереотипів у взаємодії статей і реальними трансформаціями гендерних відносин у сучасному українському суспільстві. Гендерне виховання – це цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведження в діяльності та психологічних характеристик особистості, запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі. Серед найбільш розроблених питань з означеної проблеми: введення гендерної складової в освіту (Ш.Берн, Т.Говорун, О.Кікінеджи, І.Кон, О.Ярська-Смирнова тощо); методологічні проблеми гендерної педагогіки (О.Вороніна, В.Гайденко, Г.Гарфінкель, Е.Гоффман, В.Кравець, Л.Штильова тощо); сучасні гендерні дослідження в педагогіці (Л.Булатова, С.Вихор, Я.Кічук, О.Луценко, А.Митрофанова, Н.Павлущенко, О.Петренко тощо).

Так, на слухну думку науковців, «період дошкільного дитинства – це період, під час

якого педагога мають зрозуміти дитину і допомогти їй розкрити унікальні можливості, зумовлені її статтю. Для того, щоб виховати чоловіків і жінок, а не безстатевих осіб, слід уважно поставитися до питання гендерного виховання дошкільників» [4, 6-7]. Аналіз літератури дозволив встановити [2; 3; 4], що для підвищення ефективності та результативності навчально-виховної роботи з гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку педагогам необхідно дотримуватися вимог, які допоможуть будувати роботу на демократичних засадах: уникати гендерних стереотипів; коригувати стилі роботи з дітьми з урахуванням гендерної стратегії; організовувати предметно-розвивальне середовище, в якому здійснюється гендерна соціалізація дитячої особистості тощо.

Досвід педагога ДНЗ № 67 «Сонячний» (м.Краматорськ, Донецька обл.) Л.Гонти підтверджує, що гендерне виховання можна ефективно здійснювати в процесі фізичного виховання дітей. Інструктор з фізичної культури пропонує практикувати роздільні заняття, як-от: «Завзяті індіанці» (для хлопчиків) та «Гнучкі індіанки» (для дівчаток).

Так, на початку заняття Л.Гонта проводить коротку бесіду з усіма вихованцями: «Землі Американського континенту завжди належали червоношкірому народу. Хто ці сміливі, хоробрі й волелюбні люди? (Індіанці). Так. Ще здавна вони жили племенами, кожне з яких мало свою назву і вождя. Вони приручали диких тварин, займалися господарством і жили дружно в межах свого племені. Чоловіки полювали, відкривали нові землі й захищали жінок і дітей. Індіанці повсякчас тренували своє тіло й загартовували дух. Хлопчики розвивали силу й хоробрість, спритність, влучність і витривалість, тому що з дитинства прагнули стати вправними воїнами. А дівчатка зростали стрункими й гнучкими, не менш витривалими та дуже спритними, тому що були надійною опорою для своїх чоловіків. На індіанців часто нападали вороги, тоді племена об'єднувалися й намагалися вигнати їх з рідної землі, давали відсіч загарбникам. Чоловіки мужньо захищали свої землі. А жінки опікувалися своїми захисниками та дітьми, піклувалися про їхній добробут і були надійною підтримкою. Саме завдяки турботливим жінкам індіанці виростали мужніми воїнами. А хотіли б ви перетворити нашу спортзалу на Американський континент? А самі хотіли б відчувати себе хоробрими індіанцями та граціозними індіанками? Тоді мерщій шикуйтеся у два загони – індіанців й індіанок!». Діти розділяються на дві групи – хлопчиків і дівчаток, інструктор з фізкультури та вихователь починають одночасно заняття в фізкультурній залі для кожного загону окремо.

Також вихователю можна проводити «гендерні фізкультхвилинки», які ми умовно поділили на три групи:

1. *Спільні фізкультхвилинки*: в тексті наголошується стать, всі діти виконують однакові рухи під словесний супровід, як-от:

«Працьовиті жінки та чоловіки»

Всі жінки й чоловіки

Завжди працюють залюбки.

Вони вміють працювати:

І будинок будувати (*роблять руками дах*),

І на літаку літати (*розводять руки в сторони, біжать на місці*),

Замітати, прибирати (*імітують замітання*).

І картину малювати (*імітують рух пензля по полотну*).

Ще вміють танцювати (*роблять танцювальні рухи*).

І діток малих навчати (*«сидять за партою», ніби учні*).

Прати, шити, вишивати

Та всіх хворих лікувати (*імітують відповідні трудові рухи*).

І ти також не лінись

Та робити все навчись.

2. *Чоловічі фізкультхвилинки* виконують хлопці, дівчата роблять самомасаж рук та обличчя, як-от:

«Золоті руки чоловіків»

Чоловіки-молодці,
Тешуть столики й стільці.
Пилочками чики-чики,

Молотками туки-туки.
Чик-тук-туки, чик-тук-туки,
В нас до праці здібні руки.

3. Жіночі фізкультхвилинки виконують дівчата, як-от:

«Дівчата-майстрині»

Вишивати довго вчилися,
Очі, рученьки втомилися,
А щоб краще вишивати,
Треба трохи втому зняти.
Раз – підняти руки вгору,
Два – сплесни перед собою,

Три – схились до самих п'ят,
А тепер рівненько стань.
Знов підняти руки вгору,
Знов сплесни перед собою,
Нахились до самих п'ят –
Сідай знову вишивати.

Окрім того, підбираючи музику, яка буде супроводжувати фізкультурно-оздоровчу діяльність дітей, також доцільно здійснювати гендерний підхід. Наприклад, до танцювальних вправ, що вимагають гнучкості, спритності (крок на носках, приставний крок, перемінний крок) більшої вимогливості до техніки руху необхідно ставити до дівчат, бо в них природою закладені зародки гнучкості. Такі ж вправи як «крок галопу вбік», «крок польки», «стрибки» вимагають витривалості. Це найбільш природно для хлопчиків. Тому найбільші вимоги до якості цих рухів висуваються до хлопців.

Таким чином, нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, початок ери повноправності буття жінки та чоловіка потребують глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття дитиною гендерної ідентичності як передумови повноцінної реалізації «Я» та формування її фізичної культури зокрема.

Література:

1. Гонта Л. Вправи індіанці: гендерний підхід у фізкультурній роботі з дітьми / Л. Гонта // Дошкільне виховання. – 2012. – № 3. – С. 26-29.
2. Евтушенко И. Н. Гендерная компетентность: раздельное или совместной обучение / И. Н. Евтушенко // Учебное занятия: поиск, инновации, перспективы : науч.-метод. сб. ст. – Челябинск, 2007. – С. 27-32.
3. Олійник Л. Вихователь чоловік – потрібний. Практичне подолання гендерних стереотипів стосовно професії вихователя / Л. Олійник // Дошкільне виховання. – 2012. – № 3. – С. 12-13.
4. Савченко М. Гендерне виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Савченко Марина Сергіївна ; МОН України ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2013. – 20 с.

Людмила Корнійчук,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського

СТВОРЕННЯ ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні, як ніколи, актуальною є проблема модернізації освітньої політики взагалі й дошкільної зокрема. На часі приведення навчально-виховного процесу, організації розвивального середовища в кожному дошкільному закладі в повну відповідність державному стандарту. Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення розвивального середовища. Основний нормативний документ, який визначає сучасні вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні, її пріоритети, – Базовий компонент дошкільної освіти. Кроком на шляху до реорганізації та оновлення предметно-розвивального середовища, відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту», стала Програма

виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина» [2]. Програма орієнтує педагогів дошкільних закладів на оновлення розвивального середовища на основі принципів взаємодії; активності; самостійності й творчості; динамічності; вільного центрування; емоційного комфорту; естетичності в підборі матеріалів і атрибутів; зв'язку з реальним життям; урахування вікових особливостей дітей; поступового ускладнення; права вибору діяльності.

Насичене та раціонально облаштоване предметно-ігрове та природне розвивальне середовище є місцем для ігор дітей й стимулом, спонуканням до певних самостійних занять. Приваблюють дітей, підказують їм творчі задуми, допомагають елементарно зорієнтуватися у ситуації вибору і викликають прагнення до змістовної зайнятості такі елементи предметно-ігрового середовища, як: відповідні віку іграшки; ігрове та фізкультурне обладнання, спортивний інвентар; матеріал для дитячої праці тощо.

Зміст розвивального предметного середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей. Для кожного вікового періоду предметно-ігрове середовище особливе. Наприклад, у дітей старшого дошкільного віку потреба в русі надзвичайно велика, тому в групі слід виділити місце для спортивного куточка. Можна створити в кімнаті доріжку руху, де за допомогою модулів, картинок та знаків чи символів буде визначено, які рухи повинні виконувати діти (ходьба, повзання, лазіння, подолання перешкод тощо).

Предметно-ігрове середовище організовується так, щоб кожна дитина мала можливість займатись улюбленою справою. Розміщення матеріалу згідно з зонами дозволяє дітям об'єднуватися в підгрупи за інтересами. Дошкільнята мають можливість реалізувати свої знання про оточуючий світ у різноманітних іграх, самостійно обираючи те, що їм для цього потрібне. Фізичне розвивальне середовище передбачає такі умови, де б дитина вільно, в індивідуальному режимі реалізувала свої потреби в бігу, лазінні, стрибках тощо. Воно складається з добре обладнаної зали для фізкультурних занять, майданчика, басейну, фізкультурних зон у групах та на прогулянкових майданчиках. Умовами цілісного розвитку дитини є використання в дошкільних закладах здоров'язбережуваних технологій, які реалізуються комплексно через створення безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, системного підходу до формування у дітей цілісного ставлення до власного здоров'я і мотивації щодо здорового способу життя. У кожному приміщенні мають бути створені осередки фізкультурну – оздоровлювальної активності.

Основні вимоги до обладнання ігрових куточків (центрів, зон): усі іграшки, матеріали, атрибути, предмети-замінники об'єднуються за функціональними ознаками відповідно до різних видів предметно-ігрової діяльності дітей (сюжетно-відображувальної, будівельної, рухової тощо). Середовище має містити як відомі дитині компоненти, так і нові, незнайомі, які забезпечують її пізнавальний розвиток. Поповнюючи обладнання в куточку, вихователь має дотримуватися принципу поступового ускладнення, тобто вносити в групу нові іграшки та ігри згідно з вимогами програми та тими знаннями, яких діти набувають на заняттях. Кожну нову іграшку слід обов'язково обіграти, зробити дітям сюрприз.

Створити таке предметно-ігрове середовище можливо за умови дотримання таких вимог: предметно-ігрове середовище має бути адекватне вікові дітей та відповідати їх функціональним можливостям з незначним перевищенням ступеня складності; має бути динамічне, варіативне, різноманітне; ігровий простір повинен сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини; не можна забувати про значення форм і кольору – саме вони надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про довкілля; необхідно включати в предметно-ігрове середовище національні, етнокультурні особливості, аби дитина творчо прилучалася до духовних цінностей народу, вчилася любові до рідної землі.

У створенні розвивального предметно-ігрового середовища важливу роль відіграє характер розміщення ігрового обладнання в приміщенні, яке повинно забезпечити дитині вільний доступ до ігор та іграшок. У фізкультурному куточку можна представити дітям такі

спортивні іграшки: м'ячі, кільця, обручі, кеглі, бадмінтон, серсо, городки; для спортивних розваг – велосипеди, санки, лижі. Ці іграшки сприяють найбільшому прояву рухової активності дітей, розвивають рух, координацію, силу, спритність, влучність, окомір, зміцнюють фізичне і психічне здоров'я. Також гімнастичну стінку, канат, 2-3 куби, гімнастичну лаву, ребристу дошку тощо [1, 403-404].

Велику увагу системі фізкультурно-оздоровчій роботі приділяє дошкільний заклад нового типу у м.Южноукраїнськ, Миколаївської обл. Фізкультурно-спортивна база Центру розвитку дитини «Гармонія» налічує два фізкультурних зали, критий плавальний басейн, спортивний майданчик та групові майданчики, обладнані спортивними спорудами. Для успішного розв'язання задач з фізичного виховання в ЦРД «Гармонія» фізкультурні зали оснащені необхідним обладнанням: гімнастичною стінкою, лавами, канатами, драбинами, спортивними модулями тощо. Для занять з фізичної культури у теплі пори року діє спортивний майданчик. Він знаходиться недалеко від групових майданчиків, що дозволяє використовувати його для самостійних занять дітей. На майданчику розміщене обладнання для лазіння, гри в волейбол, баскетбол, для розвитку м'язів рук, а також бігова доріжка, місця для метання та підлізання [3].

Таким чином, будь-яке середовище має стати «універсальною ігровою зоною» та забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, давати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання, розвивати рухові якості особистості.

Література:

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.
2. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / авт. кол. Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч та ін. – 3-тє вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2012. – 492 с.
3. Система фізкультурно-оздоровчої системи роботи Центру розвитку дитини «Гармонія» // Режим доступу: <http://garmoniya.mk.ua/articles/sistema-fizkulturno-ozdorovchoyi-roboti.html>.

*Юля Радковська,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОРГАНІЗАЦІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ДНЗ

На сучасному етапі удосконалення системи фізичного виховання підростаючого покоління відбувається шляхом комплексного розв'язання педагогічних, медичних і соціальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей дитини в різні вікові періоди. Дослідження вчених (О.Богініч, Е.Вільчковський, О.Дубогай, О.Курок тощо) підтверджують, що проблема росту і розвитку дітей, їхнього оздоровлення, створення умов для раціонального режиму дня, правильного співвідношення фізичних і розумових навантажень ефективно здійснюється на основі особистісно-орієнтованого підходу до організації рухової активності дітей.

Використання особистісно-орієнтованої фізичної культури повинно здійснюватися в межах змістовного, інформаційного й діяльнісного підходів. Зокрема, Н.Фролова наголошує, що в останні роки все частіше йдеться про фізичний стан організму не тільки як про абстрагований соціальний феномен, але і як про властивість особистості [1, 63]. На думку Б.Пангелова, ідеологічною основою формування здорового способу життя в умовах освітнього закладу може бути така концепція: ефективне використання засобів фізичного виховання, що виступають як процес педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самоствердження [1, 74]. Отже, активізація рухової активності дитини може здійснюватись у процесі проведення

особистісно-орієнтованих занять фізичною культурою, під час прогулянок, пішохідних переходів за межі дошкільного закладу, фізкультурних свят, днів здоров'я тощо.

Аналіз праці В.Сухомлинського «Серце віддаю дітям» дозволив визначити особливості організації рухової активності дітей, які потрібно враховувати і в сучасному освітньо-виховному процесі ДНЗ. Так, видатний український педагог-гуманіст писав: «Якщо дитина, зачарована красою полів, мерехтінням зірок, нескінченною піснею коників і запахом польових квітів, складає пісні, значить, вона знаходиться на вершині цієї гармонії – тіла і духу. Турбота про людське здоров'я, тим більше про здоров'я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не звіт вимог до режиму харчування, праці, відпочинку. Це, насамперед, турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості» [4, 136]. З перших тижнів виховання дітей в «школі радості» В.Сухомлинський надавав великого значення спортивним та рухливим іграм, діти грали в настільний теніс, метали диски та м'ячі, лазили по канату та жердинам. Так, для дитячих ігор та розваг був облаштований ігровий майданчик. В.Сухомлинський наголошував, що рухливі ігри повинні бути пов'язані з казкою та фантазією [4, 147]. Педагог організував систему зміцнення організму учнів, яка починалась із загартування ніг. Все літо діти ходили босоніж, не боялися дощу.

В.Сухомлинський організовував казкові фізкультурно-оздоровчі подорожі дітей у природу, адже «навчання повинно бути міцно пов'язане з багатогранною грою розумових і фізичних сил, щоб ця гра пробуджувала яскраві хвилюючі почуття, а навколишній світ поставав перед дітьми як цікава книга, яку хочеться прочитати» [4, 159]. Так, В.Сухомлинський зазначає, що «діти завжди з нетерпінням чекали, коли вони підуть у ліс, в поле, до ставу, задалегідь придумували ігри. Улюбленими для хлопців стали ігри, пов'язані з подоланням труднощів, ігри, учасниками яких є казкові й реальні герої. Я розповів малюкам про Робінзона, і почалася захоплююча гра, яка тривала кілька місяців» [4, 234].

Отже, надзвичайно великі можливості для фізичного становлення дошкільнят відкриває природа. Природа активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває її сприймання, емоційність, активізує рухову активність. Г.Тарасенко та Б.Нестерович слушно наголошують на тому, що природа – це життя в усіх іпостасях його вияву (фізичних і духовних); це активна, діяльна, цілісна і варіативна сила буття, яка знаходить вияв у життєтворчості; це самоцінний суб'єкт, який самостійно визначає мету і сенс власного існування життя [5]. Так, прогулянку до чарівного лісу (міні-турпохід для дітей середньої групи) запропонував вихователь ДНЗ № 516 м. Київ Т.Ленська: «Діти, погляньте, яка сьогодні чудова осіння погода. Яке гарне пожовкле листя опадає з дерев, що стоять, ніби зачаровані. Давайте з вами вирушимо в подорож до чарівного лісу. А хто це нас зустрічає? Діти, подивіться, та це ж зайчики! Привітайтеся з ними. Їм, напевно, сумно, давайте з ними пограємося». Далі діти знайомляться з іншими лісовими мешканцями: «Сподобалося вам у гостях в їжачків? Та нам час рушати далі. Подивіться – на нашому шляху перешкода, яку треба подолати. Хто сміливий, ходімо по цьому місточку (вправа – ходьба по «місточку»). Молодці, всі перейшли. Рушаймо далі, але попереду ще довга дорога, і тому нам стануть у пригоді «коніки». Давайте сядемо на них і поїдемо (стрибки на двох ногах з просуванням уперед з використанням гімнастичних палиць). Природа – джерело творчості і радості для малят» [2, 13-14]. Заняття фізкультури з козацькими забавами та туристичними елементами запропонувала Л.Починок, інструктор з фізкультури ДНЗ № 3 (м.Бершадь, Вінницька обл.) [3].

У процесі заняття діти переправляються через місток (естафетна гра «Туристи»), проходять під «поваленим деревом», виконують загальнорозвивальні вправи під віршований супровід:

По місточку через воду	Й кропива жалюча дуже,
Подолаєм перешкоду.	Ніжки тупають, стрибають,
Ось травичка нахилилась	Цю рослину обминають.
І ворота відчинились.	Шкоди буревій завдав,
Тут гора висока, друже,	В місті все порозкидав.

Таким чином, організація рухової активності дітей на повітрі робить фізкультуру не лише корисною, але й приємною, веселою, розкутою, музичною. Позитивні емоції, запахи

природи викликають у дітей величезну радість, загострюють відчуття, будять думку, активізують рухові дії. Заняття в природі максимально впливають на інтереси дітей і є ефективною частиною рухового режиму. Рухова діяльність у поєднанні зі свіжим повітрям, сонцем підвищує захисні реакції організму дітей, загартовує їх. Навколишня природа, різноманітні враження збагачують знання, виховують естетичні почуття дошкільників. У сучасних ДНЗ відбувається активний процес знаходження шляхів активізації рухової активності дітей, поєднання фізичного виховання з розумовим розвитком, духовним становленням та емоційно-естетичним зростанням особистості.

Література:

1. Дубогай О. Особистісно-орієнтований підхід у фізичному вихованні і гармонійний розвиток дитини / О. Дубогай, Н. Фролова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 2. – С. 60-66.
2. Ленська Т. Рухова активність на свіжому повітрі / Т. Ленська // Дошкільне виховання. – 2009. – № 11. – С. 12-14.
3. Починок Л. Фізкультура з козацькими забавами та туристичними елементами / Л. Починок // Дошкільне виховання. – 2010. – № 8. – С. 26-28.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 7-289.
5. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до створення еколого-виховних ситуацій у процесі фахової підготовки / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович // Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/tarassenko.pdf

*Світлана Лобур,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ВИХОВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО РУХІВ І МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Сучасний дошкільний освітній заклад характеризується системними змінами у структурі та змісті освітнього процесу. Фізичне виховання дітей на сьогоднішній день в Україні є одним із пріоритетних напрямків реформування освітянської сфери, що зумовлено формуванням у підростаючого покоління фізичного та морального здоров'я.

Учені Н. Ветлугіна, Н. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Осокіна, Г. Тарасенко, Ю. Шевченко та ін. відмічають, що в змісті фізичних вправ закладено великий естетичний потенціал. Оволодіваючи руховими діями, діти намагаються виконувати їх виразно, чітко, красиво, що сприяє вихованню естетичних почуттів і постави. Глибокий вплив на емоційні почуття, переживання, смаки має використання у фізичному вихованні таких засобів мистецтв як музика і танцювальні вправи.

Одними з головних сполучень всіх видів гімнастичних вправ є різні форми фізичного виховання: заняття з фізкультури, ранкова, гігієнічна, коригувальна гімнастики, фізкультурні хвилинки, динамічні паузи між заняттями (фізпаузи), спортивні розваги, спортивні свята, пішохідні переходи. Музика у вигляді музичного супроводу під час виконання стройових, загальнорозвивальних та основних рухів, зокрема, ходьби, бігу, деяких рухливих ігор, підвищує емоційний стан дітей та сприяє найбільш чіткому виконанню рухів, гімнастичних вправ, вихованню інтересу до них.

В організації фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей можна використовувати мобілізуючу, структурно-сюжетну, фонову, заспокійливу музику. Так, мобілізуюча музика знімає гальмування після одноманітної та напруженої розумової діяльності, підвищує емоційний і м'язовий тонус, готує організм до фізичної діяльності. Як мобілізуючу, рекомендується використовувати бадьюру, маршову музику. Структурно-сюжетна – є своєрідною програмою, яка підказує ритм і характер фізичних вправ. Фоновий музичний супровід за своїм ритмом і звучанням не пов'язаний із структурою вправ, але сприяє м'язовій діяльності, підвищенню працездатності. Заспокійлива

музика сприяє швидкому відновленню організму, переключенню на виконання вправ іншого характеру й інтенсивності [5, 250].

Включення основних, загальнорозвивальних і стройових рухів у хороводи, танці, ритмічні ігри забезпечує розвиток фізичних якостей, підвищує зацікавленість дошкільників до музично-рухової діяльності, забезпечує фізіологічний розвиток усіх органів і систем дитячого організму. Важливу роль у реалізації народних ігор під час різних форм рухової активності дошкільників відіграє музичний супровід. Своєрідними поетичними та музичними вставками, які коментують події, що відбуваються, супроводжуються змагальні елементи (бігання, пошук, проривання кола тощо). Звучність, ритмічність, високий емоційний фон музично-рухового матеріалу викликають у дітей бажання повторити та запам'ятати його. Включення дітей в таку ігрову діяльність допомагає формувати у них ритмічно-рухові уміння й навички. Взаємозв'язок образу, ігрової дії, слова та музики становить стрижень ігрової діяльності, є засобом відображення навколишньої дійсності.

С.Садовенко рекомендує використовувати такі народні музичні ігри, що містять розвивальну функцію, як-от: «Ой до нори, мишко, до нори», «Мак», «Коноплі», «А ми просо сіяли», «Гра в лиса», «Кіт і миша», «Коза», «Огірочки», «Льон», «Ворота» та інші. Прикладом розвивального впливу може слугувати народна музична гра «Зайчику, зайчику», яка впливає на емоційний, фізичний, музично-руховий та розумовий розвиток дитини. Учасники гри ходять по колу, взявшись за руки і співають. «Зайчик» стоїть у середині кола і рухами відтворює все, про що співається, а насамкінець обирає замість себе іншу дитину. Автор зазначає, що можна використати наочність, наприклад, іграшку або маску зайчика:

*Зайчику, зайчику, ти малесенький,
Голубе, голубе, ти сивесенький.
Ану, зайку, скочки в боки.
Ану, зайку, у долоньки!
Скочком-бочком перевернися,
Гребінчиком причешися,
Кого любиш поклонися,
Кого любиш – обіймися [3, 109].*

Е.Вільчковський рекомендує супроводжувати ходьбу на ранковій гімнастиці та фізкультурному занятті музикою або ударами в бубон [1, 24]. Н.Денисенко дослідно-експериментальним шляхом встановила, що виконання фізичних рухів під музичний супровід пробуджує інтерес дітей до рухової діяльності, емоційно настроює їх, забезпечує гнучкість, спритність, швидкість, витривалість. Дослідники Н.Зеленко, В.Ждан, Т.Ковальчук та інші у вступну частину музичного заняття рекомендують включати ходьбу і вправи, які підводять дітей до виконання окремих елементів музичної гри, танцю, потребують погодженості рухів із характером музики [2, 17]. Також можна здійснювати інтеграцію фізкультурних занять з музичними заняттями. У вступній частині заняття з музики діти виконують завжди ходьбу, біг (різних видів), довгі стрибки під музику. Іноді в цій частині, замість основних рухів, дітям пропонуються танцювальні або спортивні вправи як елементи спортивних або ритмічних танців під музику. Для емоційного настрою дошкільників у вступній частині можна використовувати різні етюди ритмопластики (елементи пантоміми) на розвиток позитивних емоційних станів. Рухи виконуються в сповільненому темпі, що дає дітям можливість відчувати їх, а також той емоційний стан, що з'являвся у них під час їх виконання. В основній частині заняття рухи об'єднуються з розпівкою, пісненою. Дітям пропонуються рухливі ігри на володіння тілом, хореографічні етюди, елементи аеробіки (ритмічна гімнастика, спортивні, творчі танці та ін.). Заключна частина заняття включає ходьбу спокійну під музику, самомасаж, спостереження за квітами, розслаблення під музику [4, 160].

Музичний супровід також можна використовувати в режимних моментах ДНЗ. Наводимо комплекс вправ фізкультурних хвилинок з музичним супроводом, розроблений Ю.Шевченко:

1. Вихідне положення – основна стійка. 1 – дугами всередину, руки вгору - в сторони, прогнутися, голову назад. 2 – руки за голову, голову нахилити вперед. 3 – «випустити» руки. 4 – вихідне положення. Повторити 6-8 разів. Темп середній (муз. А.Ферро „Гавот”).

2. Вихідне положення – руки до плечей, кисті в кулаках. 1-2 – напружено повернути руки передпліччями і випрямити їх в сторони, кисті тильною стороною вперед. 3 – руки розслаблені вниз. 4 – вихідне положення. Повторити 6-8 разів, потім розслаблені руки вниз і струсити кистями. Темп середній (муз. Ф.Шуберта „Вальс” тв. 50 №11).

3. Вихідне положення – основна стійка. 1 – праву руку вперед, ліву вгору. 2 – змінити положення рук. Повторити 3-4 рази, потім розслаблені опустити вниз і потрясти кистями, голову нахилити вперед. Темп середній (муз. Ф.Шуберта „Вальс” тв. 9 №16).

Таким чином, музично-ритмічні та фізичні рухи спонукають дітей переживати те, що закладено в музиці. Це, в свою чергу, впливає на якість виконання рухів (фізичних вправ). Радіючи музиці, відчуваючи красу власних рухів, дитина емоційно збагачується, відчуває особливий підйом, життєрадісність. В результаті цього у процесі фізичного виховання з'являються умови, які сприяють розвитку інтелекту, вихованню високих моральних, вольових якостей, естетичного сприймання.

Література:

1. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей 5-7 років у закладах освіти : навч.-метод. посібник / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя : Диво, 2006. – 228 с.
2. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі : збірник метод. матеріалів / упоряд. І. А. Романюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 104 с.
3. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : навчально-методичний посібник / С. Садовенко. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
4. Шевченко Ю. М. Фізичний розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції рухів і музики в практиці дошкільних навчальних закладів на сучасному стані / Ю. М. Шевченко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 2. – С. 156-161.
5. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : в 2 ч. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – Ч. 1. – 272 с.

*Лариса Присяжнюк,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПРИРОДОЮ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ

Серед основних завдань, які стоять нині перед дошкільною природничою освітою і декларуються Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, визначено розвиток емоційно-ціннісного та відповідального екологічного ставлення до природного довкілля. Зазначається, що ціннісне ставлення дитини до природи проявляється в її природодоцільній поведінці: виваженому ставленні до рослин і тварин; готовності включатись у практичну діяльність, що пов'язана з природою; дотриманні правил природокористування [1].

Таким чином, спираючись на вимоги Базового компонента, перед вихователем стоїть завдання не тільки сформувати у дітей базові уявлення про об'єкти природи, їх взаємозв'язки і залежності, а й покласти ці знання в основу природодоцільної діяльності, яка, базуючись на емоційно-ціннісному ставленні дитини до природи, моделюватиме її поведінку по відношенню до природного довкілля в майбутньому. У цьому контексті правомірною є думка Г.Тарасенко, яка зауважує, що знання про природу – річ, хоч і необхідна, проте недостатня, оскільки не завжди визначає ставлення дитини до неї. Сформувати екологічну культуру лише на інтелектуальному рівні неможливо, оскільки вона базується, насамперед, на глибоких переконаннях, які є сплавом раціонального мислення, емоцій та волі. Відтак, екологічні переконання народжуються лише тоді, коли природничі знання пройдуть крізь призму почуттів людини, будуть оцінені нею, стануть вольовим актом [4, 3].

Слід зазначити, що це якісно новий підхід до організації пізнання природи. В його основі лежить емоційно-чуттєве сприймання та образна оцінка її гармонії. Автор даного підходу професор

Г.Тарасенко робить акцент на найголовнішій функції педагога – виховній, оскільки вплив на свідомість дитини потребує майстерного добору “інструментів дотику” до дитячої особистості [2, 182-183]. Прикметно, що саме цей підхід становить концептуальну основу оновленої програми “Дитина”, яка набуває значного поширення в системі сучасної дошкільної освіти.

У системі роботи вихователя, спрямованої на сприймання та оцінювання дітьми естетичної своєрідності природних об’єктів та явищ у розмаїтті чуттєвих характеристик особливе місце відведено *милуванню природи*. Милуватися природою, зазначає Г.Тарасенко, – означає зробити її предметом особливої, захопленої уваги, забезпечити духовне єднання з нею. Милування природою спонукає дошкільників до чуйного реагування на будь-які прояви прекрасного в природі, допомагає осягнути дивовижну виразність усіх форм природного буття. Під час хвилинок милування діти мають змогу накопичити досвід естетичного сприймання і оцінювання природних об’єктів і явищ, вчаться співставляти уявлення про цінність людського життя із самоцінністю інших форм життя в природі [2, 182]. За переконанням дослідниці, милування природою – екологічно виправданий процес, так як народжує альтруїстичну потребу не взяти, а віддати (зберегти, допомогти, відродити, продовжити, підкреслити) – в цьому смисл “естетичної любові” до природи і її екологічний сенс. Милування є феноменом альтернативного, екологічно доцільного ставлення до природи [3, 229-230].

Автором технології розроблено низку рекомендацій щодо підготовки хвилинок милування природою та педагогічного керівництва пізнавальною діяльністю дітей під час них. Послугуючись ними, нами розроблено й апробовано низку хвилинок милування природою. Для прикладу подаємо одну з них.

Танок осіннього листа

(милування осіннім листопадом)

Мета: продовжувати формувати уявлення про листопад як осіннє явище; розвивати сенсорні відчуття, уяву, збагачувати мовлення дітей прикметниками – назвами відтінків базових кольорів, дієсловами, що передають рух осіннього листа; вчити дітей бути спостережливими, стимулювати емоційний відгук на побачене в природі.

– Діти, ми знову з вами вийшли на подвір’я, аби помилуватися осінньою природою. Це одна з наших останніх зустрічей з осінню, адже незабаром прийде зима і все вкриється сніжними шатами... Цю зустріч нам люб’язно погодився провести всім нам знайомий жасминовий кущ.

– Діти, подивіться на наш кущ жасмину. Пригадуєте, як він милував око свіжою зеленню весною? А якими ніжними пахоцями наповнювали його білосніжні квіти все довкола влітку? Що ж з ним відбувається зараз? Невже наш жасмин захворів? Ні? Тоді ж хто зірвав листочки з куща?

– Так. Це попрацював вітер – служник осені. Ось послухайте, як про це говориться у вірші:

Увірвалась осінь	Граба взяв за чуба
між дерев зі свистом:	і додолу хилить.
– Ви чого це досі	Роздягнув би дуба, -
в одязі барвистім?!	Та забракло сили.
Тут примчався вітер, -	А в ялини коси –
і, мов навіжений,	Наче в чарівниці!..
без жалю, сердито –	Не чіпа їх осінь –
обстригати клена!	колючок боїться.

Аркадій Музичук

– Звісно, малята, вітер доклав багато зусиль, аби оголити дерева і кущі, втім йому не все вдалося, і ми ще можемо милуватися яскравими кольорами осені. Ану, хто перший відшукає жовто-зелені листочки? лимонні листочки? коричневі листочки? жовтогарячі листочки? А чи є в осені зелений колір? Відшукайте його. А ще де можемо його зустріти?

– Діти, а який колір називають золотим? Доторкніться, малята, до золота осені. Погладьте його пальчиками. Які золоті листочки – гладенькі чи шорсткі?

– Стоїть наш кущ жасмину і з сумом спостерігає довкола. Ось вітер зірвав з нього одного листочка, слідом і другий полетів. І закружляло осіннє листя у повільному танку. Діти, давайте уявимо себе такими осінніми листочками і спробуємо покружляти в повітрі (*діти кружляють*), погойдатися (*погойдують ручками*), повільно-повільно опуститися додолу (*присідають*). Малята, а що нагадують осінні листочки, які падають з кущів і дерев? (*Золотий дощ*) Так, саме золотий дощ. А в народі кажуть – листопад, бо листя падає. Звідси і назва останнього осіннього місяця.

– Діти, а хочете погратися у гру “Вітер і листочки”? Для неї нам потрібно обрати, хто ж буде вітром. Всі інші діти – листочки. Листочки спокійно дримають на дереві (*вихователь і діти присідають, закривають очки*). Аж тут налетів вітер! Якого листочка він торкнеться, той прокидається і починає кружляти (*діти бігають, кружляють*). Аж ось наш вітер втомився, листочки заспокоїлися і опустилися на землю.

– Малята, подивіться, яким красивим килимом із листя вкрилася земля під нашим кущем! Прислухайтеся до шарудіння листя під ногами. Чуєте? Як ви гадаєте, про що шепечуться осінні листочки жасмину? (*Відповіді*)

– Мабуть, вони розповідають, що швидко прийде зима, і все довкола стане білосніжним. А листочки поринуть у сон. І снитиметься їм веселий осінній танок, і ще довго звучатиме для них зажурлива осіння мелодія...

Як висновок, хочемо зазначити, що подібні зустрічі з природою здатні викликати в дітей позитивні емоції від споглядання її краси, збудити естетичні почуття й переживання, а відтак – закласти основу у формуванні емоційно-ціннісного ставлення до природного довкілля.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4-19.
2. Методичні рекомендації до Програми виховання та навчання дітей від двох до семи років “Дитина” / Е. В. Белкіна, Н. І. Богданець-Білоskalенко, О. Л. Богінч [та ін.]. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 400 с.
3. Тарасенко Г. С. Взаємозв’язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.
4. Тарасенко Г. С. Дивосвіт : технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – К. : Рута, 2000. – 207 с.

*Інна Шевченко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ І ФАНТАЗІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розбудови Української держави реформування системи освіти визначає розвиток творчої особистості дитини одним з пріоритетних завдань. Без його розв’язання неможливо здійснити головну мету дошкільної освіти, окреслену Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні: формування базису особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності. В умовах подальшої гуманізації й індивідуалізації дошкільної освіти проблема активізації розвитку творчих здібностей дітей набуває високої актуальності й соціальної значущості у контексті підготовки дитини до школи. Необхідною передумовою успішності дитини в умовах засвоєння елементарних знань з різних навчальних дисциплін є її здатність знаходити нові, нестандартні шляхи вирішення навчальних завдань, проявляти оригінальність та креативність в продуктивних видах навчально-пізнавальної діяльності. Особливо значущим стає виявлення специфіки уяви, закономірностей її становлення і розвитку у дітей дошкільного віку. Усе це обумовлює актуальність і соціальну значущість заявленої теми.

Проблема творчості, в тому числі творчої уяви і фантазії, в психолого-педагогічній літературі не є новою. Різні аспекти проблеми творчих здібностей особистості висвітлені в роботах В.Андреевої, Л.Виготського, Д.Богоявленської, В.Дружиніна, Л.Момот, В.Моляко, Б.Теплова та

ін. Однак у роботах дослідників немає єдиного підходу щодо визначення творчої уяви і фантазії, їх структури та особливостей формування досліджуваного феномену на різних вікових етапах.

Прояви творчої уяви і фантазії дітей реалізуються, в основному, в ігровій діяльності, в якій, на думку Л.Виготського, відбувається «творча переробка пережитих вражень» [2, 7]. На ранніх етапах онтогенезу введення предметів в ігрову ситуацію, за твердженням В.Роменця, є одним із показників зародження творчої уяви і фантазування [2, 11]. Передумовою розвитку творчих дій є достатній обсяг знань та умінь дитини, а також певний рівень розвитку її загальних здібностей, необхідних для варіювання вихідних умов діяльності.

Діти старшого дошкільного віку мають певні індивідуальні особливості: мають різний досвід, досягають різного рівня розвитку здібностей, мають неоднаковий творчий потенціал, характеризуються різними напрямками діяльності, мають різні потреби й інтереси і, відповідно до цього різний темп засвоєння нових знань і вмінь. Як переконує аналіз психолого-педагогічної літератури, розвиток творчої уяви і фантазії дітей старшого дошкільного віку можливий за умови використання різноманітних форм навчально-виховної роботи [1, 51-55].

В ході нашої роботи було проведено експериментальне дослідження, метою якого було виявлення особливостей розвитку творчої уяви і фантазії дітей старшого дошкільного віку. Експериментальна робота проводилась у старшій групі № 9 ДНЗ № 16 міста Вінниці. В ній взяли участь 24 дитини. Для діагностичного обстеження старших дошкільників було проведено спеціальне заняття із підібраними іграми («Оживи цифру 3» та «Домалюй фігуру») для визначення рівня розвитку уяви і фантазії.

Гра «Оживи цифру»

Мета: розвивати творчі здібності, фантазію дитини.

Матеріал: роздруківки цифри 3, олівці, фломастери.

Інструкція: Дітям пропонується із звичайної цифри 3 зробити незвичайну. Треба оживити її, домалювавши до неї щось. Вони можуть домалювати очі, руки, ноги, одяг та інше.

Гра «Домалюй фігуру»

Мета: розвивати творчу уяву та фантазію дитини.

Матеріал: роздруківки геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник), олівці, фломастери.

Інструкція: Дітям пропонується домалювати до фігури такі елементи, щоб утворився певний предмет (будинок, дерево, сонце та інше).

Окрім того, було використано діагностичний тест Р.С.Немова «Домалюй щось».

Під час проведення заняття діти отримали завдання, яке полягало у тому, щоб придумати і домалювати що-небудь незвичайне до цифри, щоб оживити її, та до геометричної фігури, щоб вийшло зображення певного предмета. Для виконання завдання відводиться по 4 хв. на кожен малюнок. Далі оцінювалась якість малюнка за наведеними нижче критеріями, виводилося середнє арифметичне з тих балів, які отримала кожна дитина. На основі такої оцінки формулювався висновок про рівень творчої уяви і фантазії. Результати вимірювались за такою шкалою:

10 балів – дитина за відведений час придумала і намалювала щось оригінальне, незвичайне, що явно свідчить про неабияку фантазію та багату уяву. Малюнок вражає на глядача, його образи і деталі ретельно опрацьовані.

8-9 балів – дитина придумала і намалювала щось досить оригінальне, фантастичне, емоційне та гарне, хоча зображення не є дійсно новим. Деталі картини опрацьовані непогано.

5-7 балів – дитина придумала і намалювала щось таке, що в цілому є не новим, але несе в собі явні елементи творчої фантазії і викликає у глядача певне емоційне враження. Деталі й образи малюнка опрацьовані середньо.

3-4 бали – дитина намалювала щось дуже просте, неоригінальне, причому на малюнку слабо проглядається фантазія і не дуже добре опрацьовані деталі.

0-2 бали – за відведений час дитина так і не зуміла нічого придумати і намалювала лише окремі штрихи і лінії.

Висновки про рівень творчої уяви і фантазії:

10 балів – дуже високий.

8-9 балів – високий.

5-7 балів – середній.

3-4 бала – низький.

0-2 бали – дуже низький.

За даними результатами ми дійшли висновку, що низький рівень має 4 дитини (17%), середній – 12 дітей (50%), високий – 8 дітей (33%).

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що проблема розвитку творчої уяви і фантазії дітей старшого дошкільного віку потребує особливої уваги педагога. Адже генетичними передумовами розвитку творчої уяви і фантазії дітей є активність, потреба в нових враженнях, а також потреба у спілкуванні і самоствердженні, які спонукають дитину до пізнавальної, комунікативної, моторної активності. Формування уяви здійснюється шляхом створення уявної ситуації і образу у спільних діях дорослого і дитини [1, 51-55]. Наприклад, коли дорослий просить дитину зробити що-небудь, ініціюючи процес уяви. Для того, щоб виконати прохання дорослого, дитина повинна спочатку відтворити у своїй уяві певний образ, до того ж цей процес уяви вже не є мимовільним, тому що дитина намагається контролювати його. На цьому етапі, дитина у своїй грі починає використовувати деякі речі замість інших, недосяжних зараз дитині. Вона починає фантазувати, в її свідомості з'являються нові, цікаві образи, предмети.

Отже, дітей слід активніше залучати до творчої діяльності, пропонувати різноманітні завдання творчого характеру. Крім того, слід проводити навчально-виховні заходи, участь у яких стимулюватиме дітей до творчої діяльності, фантазування у вирішенні завдань.

Література:

1. Карабасва І.І., Карасьова К.В. Взаємозв'язок уяви, гри та навчання в дошкільному віці / Карабасва І.І., Карасьова К.В. // Обдарована дитина. – 2008. – № 10. – С. 51–55.
2. Николаєва Е.И. Психология детского творчества / Николаєва Е.И. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.

Марія Береза,

м.Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ У СІМ'Ї

Проблема розвитку творчості і творчих здібностей дітей хвилювала в різні часи не тільки відомих педагогів, але й дослідників, мислителів, філософів, науковців. Якщо говорити про творчість дитини, слід наголосити, що учні найчастіше не створюють щось зовсім нове, але створення, відкриття суб'єктивно нового для дитини вже є проявом творчості. Робота не за шаблоном, не за зразком є також показником розвинутих творчих здібностей. Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

Проблема творчого розвитку особистості ніколи не втрачала своєї актуальності. Вона була предметом дослідження таких філософів, педагогів, психологів, як Б.Г.Ананьєв, В.І.Андрєєв, М.О.Бердяєв, В.А.Кан-Калік, О.М.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн та ін. Система здібностей в структурі творчої особистості вивчалася Л.С.Виготським, В.М.Дружиніним, В.О.Моляко та ін. Сутність творчості як специфічного виду діяльності розглядалася в роботах М.Воллаха, Дж.Гілфорда, В.В.Давидова, О.В.Кочерги, О.М.Матюшкіна, Я.О.Пономарева. Формування творчої особистості учнів на різних етапах їх навчання аналізувалися в роботах О.В.Акімової, І.П.Волкова, О.В.Грушко, О.Я.Савченко, С.О.Сисоєвої, М.П.Лещенко, Г.С.Тарасенко, Л.О.Хомич та ін.

Розвиток творчості в учнів є важливим не лише тому, що завданням сучасної освіти є формування творчої особистості, а й тому, що людина, яка вміє творчо мислити, в нестандартних ситуаціях завжди знайде вихід, такій людині буде легше адаптуватися в житті. Швидкі темпи розвитку суспільства, характерні для останніх років, необхідність пошуку шляхів виходу нашої економіки із занепаду, впровадження нових технологій – усе це потребує докорінних змін у системі управління виробництвом, використання виробничих ресурсів із врахуванням творчих можливостей особистості. Лише творча особистість, спроможна створювати, управляти, пропонувати нові теорії, нові технології, нові напрямки розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому велика відповідальність лежить саме на сім'ї, адже саме батьки повинні починати розвивати творчі здібності дитини. Проблеми, пов'язані з вихованням, є найбільш актуальними на сьогодні. Від ступеня стійкості й послідовності сімейного виховання залежить стабільність збереження основних характеристик виховного процесу – типу емоційного прийняття дитини, кількості й змісту вимог і заборон, виду контролю, рівня протекції, способів вирішення конфліктів. Основні теоретичні і методологічні, наукові напрями проблеми виховання дитини в сім'ї відображені в працях класиків педагогіки та психології, зокрема Я.Коменського, П.Лесгафта, Д.Локка, А.Макаренка, І.Песталоцці, М.Пирогова, В.Сухомлинського, К.Ушинського, С.Шацького та ін. Сучасні дослідники проблем сімейного виховання (Ю.П.Азаров, С.В.Ковальов, О.Л.Кононко, В.К.Котирло, Г.С.Костюк, В.П.Кравець, Т.В.Кравченко, Л.А.Кулик, Л.В.Любчак та ін.) глибоко вивчають теоретичні і методичні аспекти педагогіки і психології виховання дітей у родині.

Відомо, що сім'я – той основний осередок, де відбувається формування особистості дитини. Вплив сім'ї на дитину домінуючий унікальний, а багато в чому й незамінний. В сім'ї особистість формується в природних умовах, вихователі тут – найближчі й найдорожчі для дитини люди, з якими вона постійно спілкується і яким повністю довіряє. Саме в сім'ї беруть початок світогляд, ідейні й моральні переконання, етичні й естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтації, дитина вперше прилучається до рідної мови, історії та культури свого народу, його традицій, звичаїв, обрядів, усього укладу життя [2, 21].

В.О.Сухомлинський був справжнім знавцем і дослідником психології людини, він глибоко розумів душу дитини, її переживання, почуття, прагнення і сподівання, досконало знав психологію взаємин батьків і дітей, молодшого і старшого поколінь, міжособових стосунків у дитячих колективах, психологічний клімат у соціальних групах і ті фактори, що його зумовлюють. З цього приводу він писав: «Сім'я – це найменша клітинка нашого суспільства, в якій, як у фокусі, відображається все життя нашої держави. І тим сильніший виховний вплив робить сім'я на особистість дитини, чим активнішу життєву позицію займають батьки в суспільстві, чим вищі їхні моральні достоїнства і культурний рівень» [3, 13].

Одним з найважливіших факторів творчого розвитку дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей. На основі аналізу робіт кількох авторів ми виділили шість основних умов успішного розвитку творчих здібностей дітей.

Першим кроком до успішного розвитку творчих здібностей є ранній фізичний розвиток малюка: раннє плавання, гімнастика, раннє повзання та ходіння. Потім раннє читання, рахунок, раннє знайомство з різними інструментами та матеріалами.

Другою важливою умовою розвитку творчих здібностей дитини є створення обстановки, що випереджає розвиток дітей. Необхідно, наскільки це можливо заздалегідь оточити такий середовищем і такою системою відносин, які стимулювали б його найрізноманітнішу творчу діяльність і поволи розвивали б в ньому саме те, що у відповідний момент здатне найбільш ефективно розвиватися. Наприклад, ще задовго до навчання читання однорічному дитині можна купити кубики з літерами, повісити абетку на стіні і під час ігор називати дитині букви. Це сприяє ранньому оволодінню читанням.

Третя, надзвичайно важлива, умова ефективного розвитку творчих здібностей впливає з самого характеру творчого процесу, який вимагає максимальної напруги сил. Справа в тому, що здібності розвиватися тим успішніше, чим частіше у своїй діяльності людина добирається «до стелі» своїх можливостей і поступово піднімає це стеля все вище і вище. Така умова максимального напруження сил найлегше досягається, коли дитина вже повзає, але ще не вміє

говорити. Процес пізнання світу в цей час йде дуже інтенсивно, але скористатися досвідом дорослих малюк не може, так як пояснити такому маленькому ще нічого не можна.

Тому в цей період малі змушені більше, ніж коли-небудь, займатися творчістю, вирішувати безліч абсолютно нових для нього завдань самостійно і без попереднього навчання (якщо, зрозуміло дорослі дозволяють йому це робити, вони вирішують їх за нього). Четверта умова успішного розвитку творчих здібностей полягає в наданні дитині великої свободи у виборі діяльності, у чергуванні справ, в тривалості занять одним яким-небудь справою, у виборі способів і т.д. Тоді бажання дитини, її інтерес, емоційний підйом послужать надійною, гарантією того, що вже більше напруження розуму не призведе до перевтоми, і піде дитині на користь. Але надання дитині такої свободи не виключає, а, навпаки, передбачає ненав'язливу, розумну, доброзичливу допомогу дорослих – це і є п'ята умова успішного розвитку творчих здібностей. Найголовніше тут – не перетворювати свободу у вседозволеність, а допомога в підказку. На жаль, підказка – поширений серед батьків спосіб «допомоги» дітям, але вона тільки шкодить справі. Не можна робити що-небудь за дитину, якщо він може зробити сам. Не можна думати за нього, коли він сам може подуматися.

Давно відомо, що для творчості необхідно комфортне психологічна обстановка і наявність вільного часу, тому шосте умова успішного розвитку творчих здібностей - тепла дружня атмосфера в сім'ї і дитячому колективі. Дорослі повинні створити безпечну психологічну базу для повернення дитини з творчого пошуку і власних відкриттів. Важливо постійно стимулювати дитину до творчості проявляти співчуття до його невдач, терпляче ставитися навіть до дивних ідей невластивим в реальному житті. Потрібно вилучити з ужитку зауваження та засудження результатів творчості дітей.

Успішне здійснення тієї чи іншої діяльності навіть при наявності здібностей залежить від певного поєднання якостей особистості. Одні тільки здібності, що не поєднуються з відповідною спрямованістю особистості, її емоційно-вольовими властивостями, не можуть привести до високих досягнень. Перш за все здібності тісно пов'язані з активним позитивним ставленням до відповідної діяльності, інтересом до неї, схильністю займатися нею, переходить на високому рівні розвитку в пристрасну захопленість, в життєву потребу в цьому виді діяльності. Інтереси проявляються в прагненні до пізнання об'єкта, ґрунтовному вивченню його у всіх деталях. Схильність-прагнення виконувати відповідну діяльність. Інтереси і схильності особистості не завжди збігаються. Наприклад, можна цікавитися музикою і не мати схильності до занять нею. Але у здатних до певної діяльності дітей і дорослих інтереси і схильності, як правило, поєднуються.

Інтереси і схильності до певної діяльності розвиваються звичайно в єдності з розвитком здібностей до неї. Наприклад, інтерес і схильність учня до математики змушують його посилено займатися цим предметом, що в свою чергу розвиває математичні здібності. Розвиваються математичні здібності забезпечують певні досягнення, успіхи в галузі математики, які викликають в учня радісне відчуття задоволення. Це почуття викликає ще більш глибокий інтерес до предмета, схильність ще більше займатися ним.

Для успіху у діяльності, крім наявності здібностей, інтересів і схильностей, необхідний ряд рис характеру, перш за все працьовитість, організованість, зосередженість, цілеспрямованість, наполегливість. Без наявності цих якостей навіть видатні здібності не приведуть до надійних, значним досягненням. Багато хто вважає, що здатним людям все дається легко і просто, без особливих зусиль. Це не так. Для розвитку здібностей потрібен тривалий, наполегливий вчення і великий, напружену працю. Як правило, здатності завжди поєднуються з винятковою працездатністю і працьовитістю. Недарма всі талановиті люди підкреслюють, що талант – це праця, помножений на терпіння, це схильність до нескінченного праці [1, 315].

Дуже важлива і така риса характеру, як скромність. Впевненість у своїй винятковості, що живиться невпевненими похвалами і захопленнями, часто згубна для здібностей, тому що в цьому випадку формується зазнайство, самозахоплення і самолюбівання, зневага до оточуючих. Людина перестає працювати над вдосконаленням продукту своєї праці, перешкоди викликають у нього роздратування і розчарування, а все це гальмує розвиток здібностей. Вихідною передумовою для розвитку здібностей служать ті вроджені задатки, з якими дитина

з'являється на світ. Разом з тим біологічно успадковані властивості людини не визначають її здібностей. Мозок містить в собі не ті чи інші здібності, а лише здатність до їх формування. Будучи передумовою успішної діяльності людини, його здібності в тій чи іншій мірі і продукт його діяльності. Здібності включають у свою структуру вміння, отже, і знання та навички.

Отже, ми можемо зробити висновок: за наявності задатків здібності можуть розвиватися дуже швидко навіть за несприятливих обставин. Однак прекрасні задатки самі по собі автоматично не забезпечують високих досягнень. З іншого боку, і при відсутності задатків (але не при повному) людина може за певних умов домогтися значних успіхів у відповідній діяльності. Іншими словами, яким буде ставлення людини до дійсності, таким і результат.

Література:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Изд. 2-е, М., 1957. – 304 с.
2. Гончарова Л. Роль сім'ї в розвитку особистості / Л. Гончарова // Історія та правознавство. – 2006. – Березень (№ 7). – С. 21 – 22.
3. Сметанський М. А. С. Макаренко та В. О. Сухомлинський про сімейне виховання / М.Сметанський // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 12-14.
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори. – Т. 5. – К., 1994. – С. 410-414.

***Наталія Нечипуренко,**
м.Вінниця, Україна,
ВДПУ ім. М.Коцюбинського*

ВПЛИВ СУСПІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА

Кожна дитина народжується для життя серед людей. Навчити її жити в гармонії з оточенням, домовлятися і укладати угоди, радіти спілкуванню з дорослими та однолітками, організувати продуктивну спільну діяльність, орієнтуватися на норми припустимої та соціально схвалюваної поведінки, здійснювати свідомі вибори, надавати перевагу одним людям і відмовляти у прихильності іншим, виходити з конфліктів з найменшими втратами, поводитися совісно навіть за умови відсутності контролю з боку дорослого – все це вкрай важливо для дошкільника, як особистості, що лише розпочинає свій життєвий шлях. Означена проблема – одна з найактуальніших у сучасній соціально-педагогічній науці, її вагомість підтверджується в державних освітянських документах, передусім у Національній доктрині освіти в Україні в ХХІ столітті. У цьому та інших документах підкреслюється, що ключовими концептуальними та ціннісними орієнтирами сучасної дошкільної освіти є соціальний розвиток особистості як суб'єкта культури, її самодетермінація в становленні спільності “дитина” – “соціум”.

Проблеми соціалізації особистості розглядалися з філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних позицій. Серед учених, які суттєво вплинули на дослідження проблеми соціалізації, слід назвати Г.Гіддінгса, Е.Дюркгейма, Е.Еріксона, Дж.Міда, Т.Парсонса, Г.Тарда, З.Фрейда та ін. Загальній соціалізаційній проблематиці присвятили свої роботи Г.Андреєва, В.Зеньковський, Р.Овчарова, С.Русова, В.Семенов, О.Сухомлинська, В.Сухомлинський та ін. Розроблено сучасні концепції соціалізації особистості (Н.Голованова, І.Зверева, Г.Лактіонова, А.Мудрик, С.Савченко, С.Харченко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В.Абраменкова, І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Кононко, В.Кудрявцев, О.Леонтьєв, В.Мухіна, А.Петровський, Т.Репіна, Д.Фельдштейн); соціально-педагогічні засади проблеми з урахуванням нової соціокультурної ситуації характеризуються у дослідженнях Т.Алексєєнко, О.Безпалько, Ю.Василькової, І.Зверєвої, А.Капської, Л.Коваль, С.Литвиненко, Л.Новікової, А.Рижанової, Л.Штефан.

Людина стає особистістю тільки в процесі соціалізації, тобто спілкування, взаємодії з іншими людьми, адже поза людським суспільством духовний, соціальний, психічний

розвиток відбуватися не може. На думку В.Сухомлинського, процес прилучення особистості до суспільства й отже, процес формування особистості називають соціалізацією [4, 578].

Соціалізація залежить від багатьох чинників, які можна звести до трьох груп: 1) макрочинники (суспільство, держава, планета, світ і космос); 2) мезочинники (етно-культурні умови і тип поселення, в яких живе і розвивається людина); 3) мікрочинники (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні установи, релігійні організації, товариства однолітків, засоби масової комунікації та інші інститути виховання).

Соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід позитивними враженнями від спільної з іншими життєдіяльності, розвинути в нього соціальні потреби, сформувати соціальні вміння та навички, виховати “відчуття іншого”, сформувати готовність та здатність брати іншого до уваги, 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 [6, 26].

У дошкільному віці формуються психологічні якості і механізми особистості, налагоджуються зв'язки, відносини, які становлять ядро особистості. У цей період формується стійкий внутрішній світ, форми поведінки, які дають підстави вважати дитину особистістю. Адже суттєво відрізняються умови розвитку дошкільника від умов попереднього вікового етапу. Значно підвищуються вимоги дорослих до його поведінки. Центральною вимогою є дотримання обов'язкових для всіх правил поведінки, норм суспільної моралі. Нові можливості пізнання світу сприяють засвоєнню форм взаємин, які існують між дорослими. Дитина включається у спільну діяльність з однолітками, вчиться узгоджувати з ними свої дії, рахуватися з їхніми інтересами і думками. Весь час змінюється й ускладнюється її діяльність, що висуває нові вимоги до сприймання, мислення, пам'яті, вміння організувати свою поведінку. Усе це поступово формує особистість дитини, а кожне особистісне надбання змінює, розширює можливості для виховання.

Реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається середовищем. Середовище – комплекс зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і значною мірою впливають на її розвиток. Соціальне середовище як сукупність суспільних і психологічних умов, у яких людина живе і з якими постійно стикається, позначається на її розвитку найбільшою мірою.

Великий вплив на розвиток людини, особливо в дитинстві, виявляє домашнє середовище. В сім'ї проходять перші, вирішальні для становлення, розвитку і формування роки життя людини. Сім'я визначає коло інтересів і потреб, поглядів і ціннісних орієнтацій. Сім'я ж, забезпечує й умови для розвитку природних задатків. Моральні і соціальні якості особистості також закладаються в сім'ї. За В.Сухомлинським, “у сім'ї найтоншими доторканнями батька і матері до дитячого серця і розуму пишеться наймудріша, найскладніша і водночас найпростіша, тому що вона доступна кожному батькові, кожній матері, сторінка книги, яку ми всі називаємо суспільним вихованням” [1, 581-582].

Цілком очевидна сила виховного впливу домашнього середовища, а також оточення дитини поза сім'єю (вплив двору, вулиці). Особливим є вплив сусідів на виховання дітей у родині, адже від них найшвидше можна отримати і допомогу, і розумну пораду (“Хороший сусід – найближча родина”). Підтримуючи добрі стосунки з сусідами, батьки вводять дітей у громадське життя, навчають їх жити з людьми і для людей, любити свою націю та поважати інші народи. Як зазначав В.Сухомлинський, найголовніше учити дитину бачити і почувати, розуміти й переживати всім серцем, що вона живе серед людей і що найглибша людська радість жити для людей [5, 217-223].

Родинна педагогіка вчить батьків не тільки того, як використовувати сусідські стосунки у вихованні дітей, а й як учити їх будувати розумні взаємини з однолітками у дворі. Адже тут дитина шліфує свій характер, позбувається недоліків.

Дошкільний навчальний заклад також здійснює значний вплив на психічний і особистісний розвиток дитини, оскільки виконує наступні функції: регулювання поведінки дитини щодо ровесників на основі соціально прийнятих норм через набуття соціального досвіду групового спілкування і взаємодії на правах рівності; інтенсифікація процесу статевої соціалізації та статевої диференціації на основі засвоєння відповідних способів ролівої поведінки чоловіка чи жінки; формування ціннісних орієнтацій; формування адекватної самооцінки.

У взаєминах між дітьми в групі ДНЗ нерідко спостерігаються конфлікти, причини яких залежать від віку дітей. У ранньому віці причинами виступають ставлення до іншого як до об'єкту, нездатність до спільних дій (особливо у грі), високий егоцентризм. Найпоширенішою причиною конфліктів з однолітками виступає поведінка з іншою дитиною як з неживим об'єктом і невміння гратись поряд навіть за наявності достатньої кількості іграшок.

Середньому дошкільнику особливо важливо продемонструвати себе і хоч у чомусь перевершити товариша. Йому необхідна впевненість у тому, що його помічають, і відчувати, що він найкращий. Крім того, дошкільники погано усвідомлюють причини поведінки інших. Вони не розуміють, що одноліток – така ж особистість зі своїми інтересами і потребами.

До 5-6 р. число конфліктів знижується. Дитині стає важливішим гратись разом, досягти порозуміння, ніж ствердитися в очах однолітка. Діти частіше поступаються своїми інтересами, виявляють здатність розуміти позицію товариша.

Отже, група дитячого закладу забезпечує сприятливий розвиток дошкільника за наявності високого рівня його спілкування з ровесниками і входження дитини у стабільне ігрове об'єднання.

Певний позитивний виховний вплив на розвиток особистості мають і засоби масової інформації – телебачення, радіо, преса – як один з компонентів соціального оточення. Повідомляючи про соціальне значущі факти, явища, події, процеси, вони виховують у молодого покоління певне ставлення до цієї інформації, сприяють його духовному збагаченню, соціальному зростанню, виробленню в нього правильного ставлення до життя, активної життєвої позиції.

Отже, соціальний розвиток дошкільника характеризується відкритістю дитини соціальному довкіллю, її спрямованість на гармонійні та конструктивні взаємини з людьми, що оточують. Оскільки бути соціальним у певній життєвій ситуації означає проявляти готовність та здатність контактувати з різними за віком, статтю, спорідненістю, родом діяльності, характерологічними особливостями людьми. Дошкільника з розвиненою соціальністю можна кваліфікувати як соціально компетентну особистість.

На нашу думку, соціально компетентним можна назвати дошкільника, якщо він:

- володіє елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх миролюбного та конструктивного налагодження;
- цінує, визнає значущість для себе всього, що пов'язане із соціальним життям, цікавиться ним;
- називає словами основні назви, пов'язані з життям людини серед інших;
- передає свої враження про соціальні події та взаємини людей художнім образом (малює, ліпить, складає оповідання, співає пісні).

Соціалізація дошкільника є фундаментом в прояві соціальної культури особистості. Успішна соціалізація дошкільника залежить від правильно організації суспільного середовища, а саме його виховних впливів, від яких залежить розвиток здібностей, становлення особистості.

Література:

1. Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. - 1978. - № 1. - С. 37-50.
2. Педагогика /Под общей ред. проф. А. П. Кондратюка. - К. : Выща школа, 1976. – 376 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : Учебник для студентов педвузов : В двух кн. / И. П. Подласый. – М., 1999. – 368 с.
4. Сухомлинський В. О. Ми продовжуємо себе в дітях / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. – С. 578-584.
5. Сухомлинський В. О. Народження добра /В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 5. - С. 217-223.
6. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К., 2001.

*Олена Колошук,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ

Вихід української освіти на якісно новий рівень визначив сучасні ідеали виховання, які повинні стати основою відтворення духовно-морального потенціалу нації. Головна мета виховання, визначена в концепції національного виховання, полягає у передачі молодому поколінню багатств духовної культури народу, зокрема формування високоморальної особистості, що визначено ключовою категорією у Базовому компоненті дошкільної освіти. Отже, пріоритетом нового підходу є всебічний розвиток особистості (фізичний, психічний, соціальний), який у Базовій програмі виділено у змістову лінію “Я сам”, окремим підрозділом якої є “Моральне виховання”. Таким чином, сьогодні принципово актуальною постає проблема вивчення, дослідження та діагностики моральної вихованості дошкільників.

Багатогранність і значущість виховання високоморальної особистості зумовили посилену увагу до вивчення цієї проблеми філософів, психологів, педагогів. Проблема морального виховання особистості розглядається вченими різнопланово, а саме у таких аспектах: виховання моральної свідомості (В.Зибковець, І.Мар'єнко), виховання моральної культури особистості (В.Бачинін Т.Гуменникова), формування моральної активності дітей (І.Зайцева, Л.Крайнова), роль почуттів у процесі морального виховання дітей (М.Стельмахович, В.Сухомлинський). У низці досліджень розглядаються різні засоби морального виховання дітей: національний фольклор (А.Богуш), художня література (Н.Ільїнська, Т.Ружевиц), казка (А.Щерба, В.Сухомлинський та ін.).

Мета статті обґрунтувати доцільність використання української народної казки під час морального виховання старших дошкільників.

Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей (гуманізму, колективізму, любові до батьків та ін.). Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості - система мотивів поведінки. С.Русова, вважаючи творення моральної особистості стрижнем усієї виховної роботи, стверджувала, що “моральним вихованням має бути перейняте все навчання, все життя”, а головним у цій роботі є “вироблення характеру” [3, 25].

Моральне виховання – цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [4, 245]. Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини-дошкільника, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності – підпорядкованості певній вищій меті.

П.Блонський основою морального виховання вважав стосунки між дитиною і дорослим, моральні впливи на дитину, що ґрунтуються на ласкавому, довірливому ставленні, повазі до її особистості.

Процес морального формування особистості відбувається нерівномірно. У кожному період дошкільної пори дитина виходить на якісно нові рівні морального розвитку. Такими рівнями є:

1. Уявлення про моральні норми: у молодшому дошкільному віці це уявлення про добре і погане. Це відбувається у процесі формування нового типу стосунків між дитиною і

дорослим, що передбачає прагнення дітей до позитивної оцінки, підтримки і схвалення своїх дій. У середньому дошкільному віці діти займають позицію “захисника” норм поведінки, еталоном яких є дорослий. Наступний етап формування у дітей уявлень про добро і зло, про те, як потрібно поводитися з іншими людьми, як відноситися до своїх і чужих учинків, пов’язаних із безпосереднім емоційним ставленням до людей, які пред’являють ці вимоги.

2. Моральні почуття і мотиви поведінки. У старшому дошкільному віці моральні почуття і знання пов’язують з почуттям обов’язку. Виникають внутрішні моральні інстанції – прагнення поводитися згідно з моральними нормами не тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому що це приємно для себе й інших.

3. Почуття сорому. Виявляється у ніяковості, яку дитина відчуває від невдалого вчинку, власної провини – спочатку під впливом зауважень дорослого (“Як тобі не соромно!”), а в старшому дошкільному віці воно поєднується з почуттям власної гідності і стає стійким.

4. Почуття обов’язку. Виявляється воно у формі емоційних станів, розвиваючись у діапазоні від задоволення, яке 3-4-річна дитина відчуває при схваленні дорослими її поведінки, до радості за добрий вчинок, допомогу товаришеві, виконане доручення (у 5-6 років) [1, 18].

Моральне виховання передбачає становлення у дитини системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з оточуючими людьми. Важливим аспектом розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов’язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку в дошкільника самосвідомості – розуміння того, ким він є, якими якостями наділений, як ставляться до нього інші і чим зумовлене це ставлення. Самосвідомість виявляє себе через самооцінку – вміння оцінювати свої досягнення і невдачі, якості і можливості. Розвиток самосвідомості не означає, що дитина вже не потребує виховних впливів дорослого.

Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як “соціального провідника”, зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Упродовж віків український народ визначив систему знань, ідей, принципів, традицій, засобів, які завжди продуктивно використовувались у формуванні загальнолюдських та національно-культурних цінностей. Цей унікальний досвід було узагальнено та виокремлено в напрям педагогічної науки – народної педагогіки, – у якій акумульовано багатий досвід виховання, сформований віками, що допомагає вихователям прилучати дитину до національних традицій, звичаїв, норм поведінки. До засобів народної педагогіки відносять фольклор, гру, традиції, які сприяють формуванню усвідомлення належності до коренів роду і народу, значущості таких людських чеснот, як порядності, чесності, любові до матері, сім’ї, рідної країни тощо.

Провідним фольклорним засобом виховання дітей дошкільного віку є казка. Переконливі приклади і засоби морального вдосконалення особистості, які споконвіків використовував український народ, К.Ушинський знайшов у фольклорі, зокрема у казці. Ідеал людини, представлений в українському фольклорі, на думку вченого, позначений кращими людськими якостями, як-от: чесність і працьовитість, співчуття і прихильність до слабких і покривджених, патріотизм та оптимізм у найскрутніші хвилини життя, товариська взаємовиручка, щире прагнення до знань і краси [2, 107].

В.Сухомлинський також був переконаний у тому, що казки є духовним багатством народної педагогіки, вважав їх одним із засобів духовного виховання дітей. Він наголошував на необхідності розповідати й читати дітям народні казки, “бо в них не тільки мудра думка, а й найтонше емоційне забарвлення слова емоційна схвильованість, радість та смуток, захоплення чи подив, викликанні яскравим повнокровним образом казки, ті найточніші душевні поштовхи, які ми пробуджуємо в дитині...” [5, 522].

Казка вдихає в душу дитини чутливість до найтонших відтінків думки інших людей. Образна мова казок зворушує дитину, пробуджує почуття власної гідності, стверджує поняття про добро й зло, справедливість і несправедливість. Витоки духовного виховання – у розповіданні та читанні казок, вихованні через серце, вихованні через душу дитини. Казка завдяки своїй невимушеності викладу, прозорості образів, назавжди залишає невивірний слід у дитячій душі.

На педагогічному значенні народних казок акцентував увагу І. Франко, який зазначив: “Я бажав би, щоб наші діти в інтересі здорового і морального розвою якнайдовше витали фантазією в тім світі простих характерів і простих відносин ... відси вони винесуть перші і міцні основи замилювання до чесності, правдомовності і справедливості, а надто любов до природи і охоту – придивлятися близько її творам...” [6, 143].

На переконання Софії Русової, у думках дитини, так як і в казці наче нема нічого надзвичайного, але все надзвичайно, вона має рішучий вплив на думки дитячі й навчає дитину з книжки вибирати радість, розвиває естетичний смак, який і надалі одверне дитину від погані лубочної [3, 11].

Отже, у формуванні моральних потреб дошкільників особливе місце посідають народні казки, оскільки казка справляє глибоке емоційне враження на дитину, сприяє розквіту її духовних сил.

Важливим є розуміння вихователями використання народних казок не тільки, як засобу розваги та загального розвитку дошкільників, а також як засобу розвитку моральних цінностей, поведінки. З цією метою нами було проведено анкетування вихователів дошкільного навчального закладу “Дзвіночок” с.Залісся Старосинявського району Хмельницької області щодо використання української народної казки під час режимних моментів. Вихователям необхідно було дати відповіді на наступні питання: чи використовуєте ви у своїй роботі українські народні казки? яка роль народних казок у вихованні дитини? під час яких режимних моментів ви використовуєте українські народні казки? які моральні якості доцільно формувати у дітей дошкільного віку за допомогою української народної казки? тощо.

Результати дослідження показали що вихователі у більшій мірі використовують казку під час сну і на заняттях (Рис.1)

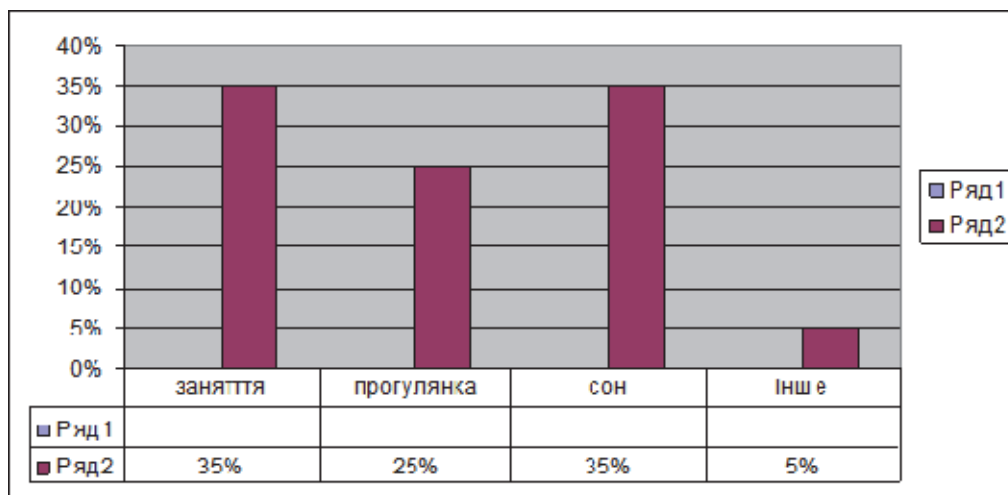


Рис. 1 Використання вихователями української народної казки під час режимних моментів

Усі вихователі вважають доцільним використання казок у вихованні дошкільників та формуванні у них моральних якостей, серед яких називають доброту, чесність, щедрість, хоробрість, працьовитість тощо. Труднощі виникли у вихователів у відповіді на запитання, які саме казки слід використовувати для виховання тієї чи іншої чесноти, що пояснюється недостатнім володінням фольклорним матеріалом, а також плутаниною між народними та літературними казками (особливо з казками В.Сухомлинського). Більшість казок, які називали вихователі обмежуються рамками програми.

Наше дослідження було продовжено спостереженням за поведінкою старших дошкільників даного дитячого закладу. Недостатнє використання матеріалів народної педагогіки, призвело до виникнення низки проблем у вихованні дітей: деякі з них не вміють спілкуватися зі своїми однолітками без втручання вихователя; деякі не вміють самостійно висловлювати свої бажання; деякі діти не вміють бути чесними, справедливими, доброзичливими, щирими, тобто в них недостатньо розвинені людські чесноти.

Результативність морального виховання старших дошкільників засобами української народної казки значною мірою залежить від актуалізації їх змісту та використання з урахуванням вікових особливостей дітей і педагогічних умов діяльності дошкільного закладу. Можливості для морального виховання старших дошкільників закладено в чинних навчально-виховних програмах дошкільної освіти. Саме у старших групах дошкільних закладів діти в повсякденному житті довідуються про такі важливі питання, як сім'я, права і обов'язки її членів, взаємодопомога, сімейні традиції; традиції українського народу; культуру та побут регіону, в якому проживають тощо.

Водночас, як засвідчує наше дослідження, вихователі недостатньою мірою зорієнтовані на використання засобів української народної казки з метою морального виховання старших дошкільників. У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення системи морального виховання старших дошкільників засобами української народної казки, що забезпечить системність у здобутті дітьми старших дошкільних груп моральних знань, формування моральності та соціальної поведінки.

Література:

1. Артемова Л. В. Моральне виховання дошкільників (Формування суспільних взаємин дітей у грі) / Л. В. Артемова. – К. : Радянська школа, 1974. – 104 с.
2. Березовський І. В. Українські народні казки про тварин / І. В. Березовський // Казки про тварин. – К. : Наук. думка, 1979. – 126 с.
3. Нечаєва В. Г. Моральне виховання дітей дошкільного віку : навч. посібник / В. Г. Нечаєва. - К. : Рад. школа, 1976. - 166 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. / Т. І. Поніманська ; Мін. освіти і науки України. – Київ : Академвидав, 2004. - 456 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. - К.: Рад. шк., 1977. - Т. 3 - 676 с.
6. Франко І.Я. Твори / І.Я. Франко // Вибрані твори : в 50-ти т. - К. : Наук. думка, 1981. - Т. 26. – 400 с.

*Катерина Завершинська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

СТВОРЕННЯ ПРИРОДНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У забезпеченні особистісного-орієнтованого підходу до ознайомлення дошкільників з природою, до формування в них природознавчої компетентності велику роль відіграє природно-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу. На переконання дослідників, воно сприяє виникненню у дітей інтересу та елементарних уявлень про об'єкти, явища природи, розкриває причинно-наслідкові зв'язки та взаємозалежність природного довкілля і людини як його частини, формує природодоцільну поведінку малюків.

На важливості створення розвивального середовища для виховання, навчання і розвитку дітей наголошували чимало педагогів. Зокрема, цінними, на наш погляд, є ідеї видатних педагогів А.Макаренка, М.Монтессорі, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, С.Френе, С.Шацького та ін. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти створення розвивального середовища в дошкільному

навчальному закладі є одним із пріоритетних завдань. На цьому, зокрема, наголошують А.Богущ, Н.Гавриш, К.Кругій, Л.Лохвицька, Т.Поніманська та ін. Ця вимога декларується також і в нормативних документах, як-от, Базовому компоненті дошкільної освіти [2].

З'ясування особливостей його використання в освітньому процесі передбачає детальний розгляд даного психолого-педагогічного та соціокультурного поняття.

Термін “розвивальне середовище”, яке останнім часом стало досить поширеним в педагогіці і психології, має складне й неоднозначне тлумачення. Генезис поняття пов'язаний з введенням ще в епоху Просвітництва поняття “середовище”, яке розуміли як певні суспільні, матеріальні і духовні умови існування людини, її діяльності. Було встановлено, що середовище є одним з вирішальних чинників формування і розвитку особистості. При цьому під впливом активної діяльності людини середовище змінюється, перетворюється, і в процесі цього перетворення змінює взаємодію з нею особистості [4].

У сучасному розумінні розвивальне середовище трактується як будь-який соціокультурний простір, в рамках якого стихійно або з різним ступенем організованості здійснюється процес розвитку особистості. З позицій Л.Виготського, П.Гальперіна, В.Давидова, Л.Занкова, О.Леонтьєва, Д.Ельконіна з точки зору психології розвивальне середовище – це певним чином упорядкований освітній простір, в якому здійснюється розвивальне навчання.

У центрі розвивального середовища перебуває освітній заклад, що працює в режимі розвитку і має на меті становлення особистості дитини, розкриття її індивідуальних можливостей, формування пізнавальної активності. Основними принципами організації навчально-виховного процесу в освітній установі, що претендує на створення розвивального середовища, є:

- визнання самобутності особистості кожної дитини;
- урахування унікальності особистості кожної дитини;
- пріоритет особистісного розвитку, за якого навчання виступає як засіб розвитку особистості, а не як самоціль;
- орієнтація на зону найближчого розвитку кожної дитини, забезпечення максимального розвитку її здібностей;
- орієнтація навчально-виховного процесу на активізацію пізнавальної діяльності вихованців, що досягається цілеспрямованим впливом педагога.

У сучасній дошкільній педагогіці терміном “розвивальне середовище” позначається “комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих у дошкільному закладі” [3, 133]. Зазначається, що *метою* створення розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі є забезпечити життєво важливі потреби дитячої особистості: вітальні, соціальні, духовні. Т.Поніманська зауважує, що навчання, виховання і розвиток дитини повинні відбуватися в атмосфері захищеності, психологічного комфорту. Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших видів її діяльності [3, 133].

Таким чином, створення в дошкільному закладі розвивального середовища пов'язують із забезпеченням сукупності умов, атмосфери, якнайсприятливішої для прогресивного розвитку свідомості та поведінки дошкільника. Розвивальними, зазначає О.Кононко, слід вважати умови, які підживлюють природні сили дитини, сприяють реалізації нею своїх потенційних можливостей, збагачують знанням основ філософії життя та практичними навичками, вдосконалюють їх, забезпечують усвідомленість, культурність, міцність; позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують реалістичні образи світу та власного “Я”, елементарну систему морально-духовних цінностей, корисні гармонійному розвитку, базуються на знанні вікових та індивідуальних можливостей вихованців [2, 300].

Однією з основних умов створення в дошкільних навчальних закладах розвивального середовища для дітей є опора на особистісно зорієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Завдання педагога полягає у забезпеченні інтересів дитини у задоволенні її

природних нахилів і потреб. Дорослий у своїй педагогічній діяльності керується положенням: “Не поруч, не над, а разом”.

Одним із елементів розвивального середовища ДНЗ є природне середовище, простір, основне призначення якого – природне, ненав’язливе ознайомлення дітей з навколишнім, їх введення в таємничий світ природи, частинкою якого вони є. Природне середовище вважається розвивальним за умови, якщо воно сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, появи інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про явища та об’єкти природи, взаємозв’язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванню навичок екологічно доцільної поведінки.

Основними завданнями створення природно-розвивального середовища в умовах дошкільного навчального закладу є:

- регулярно надавати дитині можливості відкривати широкі життєві горизонти, ознайомлюючи їх з розмаїттям природного довкілля, формувати життєво важливі вміння, що допоможуть добре в ньому орієнтуватися;

- оперативно реагувати на потреби дитини більше дізнатися про об’єкти природи, формувати культуру ознайомлення з невідомим;

- збагачувати знання про природне довкілля як цілісний організм, в якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди;

- забезпечити основу для усвідомлення дошкільниками мінливості явищ природи (від приємних до загрозливих для людини), формувати уявлення про елементарні правила екологічно доцільної поведінки;

- давати якнайбільше прикладів змін у поведінці тварин відповідно до стану погоди, пори року, місця перебування (природного чи насильницького);

- збагачувати враження, розширювати та поглиблювати відомості про типові для регіону фауну та флору, їхні особливості та спосіб життя;

- добираючи приклади з художньої літератури та реального життя, виокремлювати доступні для розуміння дитини мотиви спілкування людини з природою;

- фіксувати увагу дошкільнят на красі природи, заохочувати до емоційного відгуку, позитивного ставлення до всіх її складових;

- привертати увагу до тварин, які демонструють привітні чи агресивно виразні голосові реакції або рухи тіла, показувати експресивно-мімічними засобами оптимальні варіанти поведінки;

- створювати умови для спостереження за тваринами (свійськими та дикими), їхніми дитинчатами, особливостями живлення, розмноження, пересування; пояснювати функції основних частин тіла;

- заохочувати дитину докладати зусилля для досягнення високих показників якості кінцевого результату, критично й реалістично оцінювати зроблене, співвідносити задумане з реально досягнутим;

- коментувати об’єкти зорової і слухової уваги дитини, залучаючи її до мовленнєвої та дійової активності;

- поділяти захоплення та радість дитини з приводу здорового стану рослин і тварин, співчувати тим, що потерпають;

- допомагати встановлювати прості залежності між станом погоди та підбором одягу та іграшок на прогулянку, помічати яскраві ознаки різних пір року;

- створювати гігієнічні умови, забезпечувати різноманітність природного середовища та надавати можливість регулярно гратися на свіжому повітрі;

- демонструвати власну відповідальну поведінку та культуру буття в природному середовищі;

- стимулювати бажання доцільно поводитися в природі, проявляти доступні форми турботи про неї;

- надавати можливість сприймати, запам’ятовувати, елементарно узагальнювати та класифікувати об’єкти природи, у міру можливостей входити з ними у безпечний та емоційно приємний контакт;

- формувати загальні уявлення про використання людиною природних багатств, її господарську діяльність, пов'язану з обробкою цих матеріалів;
- моделювати способи доцільного природокористування та гуманної взаємодії з об'єктами природного довкілля, добирати способи пізнання навколишнього світу;
- зробити догляд за рослинами і тваринами, надання їм посильної допомоги звичайними елементами повсякденного життя;
- урізноманітнювати прийоми привернення уваги до забруднення природного довкілля, неприйняття його та спонукання до його посильного усунення;
- надавати дітям можливість діяти з різними компонентами природи (повітрям, водою, льодом, снігом, ґрунтом, піском, глиною);
- заохочувати до спостережень за Сонцем, різними фазами Місяця, зорями;
- демонструвати чіткі й зрозумілі межі поведінки поблизу об'єктів, що становлять загрозу, чи у разі небезпечних ситуацій [2, 300-302].

Створення природно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу передбачає урахування краєзнавчого, країнознавчого, планетарного та космічний підходів.

Краєзнавчий підхід має забезпечити наявність природних об'єктів місцевості, де мешкають діти: гербаріїв листя рослин найближчого природного оточення, зразків кори, плодів, ґрунтів; ілюстрацій, репродукцій картин, фотографій найпоширеніших рослин і тварин, природних угруповань, їхніх коротких характеристик, цікавих особливостей поведінки тощо.

Країнознавчий і планетарний підходи передбачають наявність найпоширеніших об'єктів з різних природних зон України, а також (по можливості) з інших куточків нашої планети (мешканців морів, пустель, тундр тощо), їхніх описів. Наприкінці молодшого дошкільного віку бажано використовувати в роботі з дітьми карту, глобус, ілюстрації із зображеннями об'єктів Космосу та відомості про них. Усе це дасть змогу вихователю збагатити, зробити цікавішими та змістовнішими розповіді, бесіди, досліди, дидактичні ігри, а дітям поступово набувати знання про багатоманітність світу Природи.

Дуже важливо якомога повніше використати можливості дошкільного закладу для екологічного виховання дітей. Адже порівняно з наступною ланкою освіти (початковою школою), вони набагато ширші. Це, зокрема:

- наявність природного (куточка природи в групах, екологічні стежини, квітники, городні та садові ділянки тощо) та предметного (обладнані місця для спостережень, проведення дослідів, дидактичних ігор тощо) середовищ;
- можливість екологізації різних видів діяльності дітей – ігрової, пізнавальної, мовленнєвої, образотворчої, трудової, музичної;
- організація прогулянок, екскурсій, короткочасних та довготривалих спостережень у довкіллі, елементарної пошукової діяльності;
- щоденне спілкування з батьками та залучення їх до виховного процесу тощо.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на цінності природно-розвивального середовища для розвитку та саморозвитку дітей. Учені акцентують увагу на тому, що всі елементи такого середовища – грядки, клумби, мікросередовища природних екосистем, екологічні стежки тощо – слід облаштовувати у такий спосіб, щоб дитина мала можливість діяти і створювати.

У процесі теоретичного аналізу, здійсненого під час опрацювання науково-методичної літератури з проблеми, нами розроблено модель природно-розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі (рис. 1).

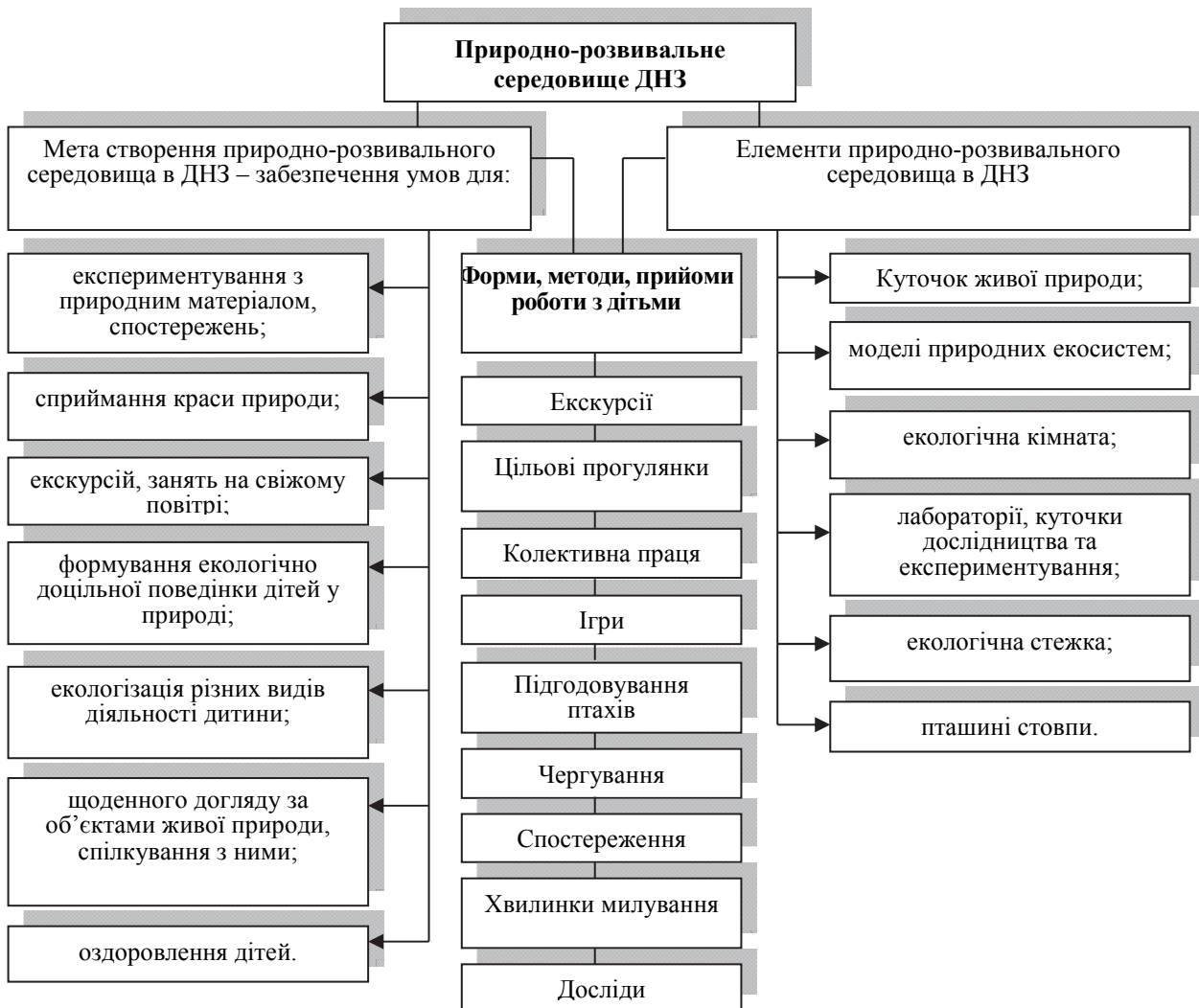


Рис. 1. Модель природно-розвивального середовища ДНЗ

Таким чином, створення природно-розвивального середовища в дошкільному навчальному закладі є необхідною умовою забезпечення повноцінного розвитку дитини, формування в неї природничої компетентності. Усі елементи такого середовища покликані стимулювати вільний вибір дитини, зміну видів її діяльності, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, емоційними, втілювати в собі пізнавальну та емоційну новизну.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С. 4-19.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 455 с. – (Альма-матер).
4. Седова Л. Н. Становление творческой личности в условиях развивающей среды / Л. Н. Седова // Проблемы образования : теория и практика. – 1999. – № 1.

*Олена Довголюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Демократичні перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві, зміна пріоритетів на користь цінності людської особистості, проголошення її свободи актуалізують потребу в ініціативних, активних, творчих, високоосвічених, конкурентноспроможних людях, підготовлених до нових соціальних відносин, здатних до саморозвитку і неперервного самовдосконалення, готових самостійно ухвалювати відповідальні рішення в ситуаціях морального вибору та нести за них відповідальність. В даному контексті однією з важливих педагогічних проблем, яку покликані вирішувати навчальні заклади всіх ланок вітчизняної освіти, є проблема виховання людської гідності і зокрема, у дітей старшого дошкільного віку.

Державна політика в галузі дошкільної освіти, що визначається Конституцією, Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, спрямовує фахівців у галузі дошкільної педагогіки на впровадження в сучасну освітню практику гуманістичної концепції виховання, пошуки оптимальних шляхів особистісного розвитку дітей дошкільного віку, виховання свідомого ставлення до самого себе як соціально значущої істоти.

Питання гідності особистості як проєкції морально-гуманістичних цінностей завжди були предметом пильної уваги вчених. Так, гідність людини з позиції загальнолюдських і моральних цінностей розглянуто в роботах Г.Батіщева, М.Бердяєва, Т.Коротковського, П.Кропоткіна, В.Кузнецова, Л.Рувинського, В.Франкла, Е.Фромма та ін. Умови для розвитку честі та гідності дитини розглядалися на практиці в педагогічних системах Ш.Амонашвілі, Є.Ільїна, В.Караковського, С.Лисенкової, А.Макаренка, В.Сухомлинського, А.Тубельського, В.Шаталова, Е.Ямбурга та ін. В останні роки до вирішення даної проблеми зріс інтерес науковців в Україні. Вагомий внесок у дослідження питань, пов'язаних з вихованням людської гідності в ранньому онтогенезі зробили І.Бех, М.Боришевський, М.Вовчик-Блакитна, О.Кононко, В.Котирло, С.Кулачківська, О.Кульчицька, Ю.Приходько, С.Тищенко, Т.Титаренко, Р.Шакуров та ін.

Проведене нами дослідження засвідчило, що поняття гідність доволі часто аналізується як у науковій літературі, так і публіцистичній, в засобах масової інформації. Проте, означення даного поняття ще не набуло однозначного тлумачення не дивлячись на те, що проблема гуманізму, в тому числі й питання цінності людини мають сьогодні пріоритетного значення.

Формально термін «гідність» має латинське походження і перекладається цінність (у франц. – *vaieur*), «внутрішньо властивий», враховуючи суб'єктивний і об'єктивний аспекти. О.Молчанова стверджує, що поняття «гідність» підкреслює значущість особистості як представника людського роду. Незалежно від соціальної приналежності, людина володіє гідністю, яка повинна підтримуватися нею самою і бути присутньою в суспільній оцінці її особистості. Поведінка, що відображає гідне ставлення до себе, включає турботу про себе, самоповагу і щирість перед собою, а також спрямованість на прояв (розвиток) кращих своїх якостей визначається як характеристика відчуття власної гідності. На думку науковця почуття власної гідності як властивості особистості є поєднанням трьох складових: ставлення до іншого як до безумовної цінності, заснованого на усвідомленні безумовної цінності кожного; ставлення до себе як до безумовної цінності, заснованого на переживанні стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе (самоповага); послідовного втілення даного ставлення у вчинках людини, не дивлячись на тиск середовища і вимог, заснованого на високому рівні саморегуляції [3, 62].

І.Бех визначає гідність як усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Причому, не ототожнюючи поняття честь і гідність, відомий науковець зазначає, що честь «у межах

суспільно значущих цінностей, тобто виключаючи прагнення до слави, величі та влади, становить безпосередню основу теперішнього розуміння процесу виховання гідності, а відповідно й етики гідності як важливої складової людської культури» [1, 5].

Вивчення і аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури з теми дослідження засвідчили, що почуття честі та власної гідності є взаємопов'язаними і виявляють ставлення особистості до себе та до іншої людини як до безумовної цінності. У широкому сенсі слово «гідність» означає цінність людини для інших людей, для суспільства незалежно від її соціального стану, професії, національності. Гідність у вузькому сенсі — це оцінка людиною себе як моральної особистості, що значима для оточення, для суспільства. У даному випадку ми маємо справу з позитивним оціночно-емоційним ставленням до себе у формі свідомості і почуття власної гідності. Розвиток поглядів на гідність в психології пов'язаний з дослідженням таких особових параметрів, як моральність, самоповага, самовідношення, самооцінка, Я-концепція, самоконтроль, «сила Я» тощо.

Почуття гідності успішно розвивається і функціонує на основі усвідомленого ставлення до себе як до суб'єкта моральної діяльності, розуміння своїх обов'язків і прав людини і громадянина. Це почуття укріплюється, якщо індивід усвідомлює і переживає те, що вільно і повно може виявити свої здібності і можливості, реалізувати свою активність і творчість. Тобто почуття власної гідності виступає у вигляді синтетичної самооцінки моральних якостей в їх системній єдності [4, 254].

Отже, поняттям «гідність» визначається ставлення людини до самої себе і суспільства до неї як до визнаної цінності. Цим поняттям позначається сукупність уявлень про самоцінність особистості, її соціальну рівність з іншими людьми, за допомогою яких визначають конкретну міру суспільної цінності людини. Уявлення про гідність виконують функцію регулятора людської поведінки: за будь-якої ситуації людина мусить поводитися так, щоб не втратити свого «обличчя». Як невід'ємна риса свідомості і регулятивний принцип діяльності, гідність сприяє усвідомленню людиною свого місця в суспільстві, ідеалів, допомагає збагнути сенс власного існування. Гідність безпосередньо виявляється через усвідомлення свого суспільного значення, яке переживається відповідними почуттями, на противагу переживанню соціальної пригніченості.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що гідність – це високе почуття і глибоке усвідомлення людиною власної самоповаги. Гідність старшого дошкільника ми розглядаємо як особистісне утворення, відносно стійку схильність дитини до реалізації в поведінці позитивно забарвленого ставлення до себе та інших людей як до безумовної цінності через акумулювання узагальнених переживань своєї цінності для значущих людей та усвідомлення своїх чеснот. У структурі гідності, як якості особистості старшого дошкільника, ми виокремлюємо наступні компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційний та діяльнісно-вольовий. При цьому слід враховувати, що рівень вихованості гідності дитини залежить не лише від рівня сформованості кожного компоненту, але й від їх цілісної інтегративної взаємодії.

Результати проведеного теоретичного дослідження та цілеспрямованих спостережень за дітьми в різних видах діяльності дозволили нам стверджувати, що вихованню гідності у старших дошкільників сприятиме організація гуманної взаємодії вихователя і вихованця, яка ґрунтується на діалогічній стратегії, на визнанні повноцінності, суб'єктності та рівноправності учасників взаємодії. Взаєморозуміння, взаємоповага між ними допоможуть безконфліктно вирішувати складні проблеми становлення особистості дитини старшого дошкільного віку. Руйнівною ж формою педагогічної взаємодії є така форма, яка створює атмосферу постійних зауважень, нотацій, повчань «читання моралі». Як правило, така форма педагогічної взаємодії призводить до конфліктів, до створення бар'єрів у міжособистісному спілкуванні.

До умов «олюднення» взаємин на рівні вихователь-вихованець можна віднести такі, як: авансування довіри кожній дитині; створення ситуації успіху; забезпечення емоційної єдності у процесі співробітництва дорослого і дитини; надання індивідуальної допомоги кожному вихованцю. При цьому, ми маємо пам'ятати, що головний феномен гуманних стосунків пов'язаний з феноменом діяльності, яка включає учасників виховного процесу у діяльнису

взаємодію гуманного характеру завдяки використанню вихователями нетрадиційних та активних методів виховання, що задовольняють потреби дитини у самовираженні, самореалізації та самостереженні. Підтримка гуманних взаємин обумовлюється адекватним сприйняттям, позитивним очікуванням, правильним вибором мети, заохоченням позитивної дії.

Враховуючи, що в основі гідності, як внутрішньої моральної риси людини, лежить самоповага, повага до себе, шанобливе ставлення до себе, ціннісне ставлення до себе, вихователь постійно має дбати, щоб кожен його вихованець постійно відчував позитивне, «тепле», приязне, прихильне ставлення до себе. У найбільш конкретних проявах самоповага людини виявляється в таких почуттях, як радість, задоволеність, гордість, симпатія тощо. За своєю сутністю як внутрішнє утворення, характер ставлення до себе впливає на особливості поведінки і діяльності дитини, зокрема на те, яку справу вона обирає, як захищається, з ким товаришує, як долає труднощі, як реагує на несправедливість, як організовує своє життя, який характер соціальної активності тощо. Самоповага є продуктом роботи самосвідомості, функція якої, як відомо, зводиться до забезпечення поінформованості про себе на достатньому для повноцінного існування рівні та регулювання на цьому ґрунті власної поведінки. Вважається, що розвинена самоповага має супроводжуватися позитивними емоціями: радістю, задоволенням, впевненістю, позитивною спрямованістю на людей. Про вражену самоповагу може свідчити прагнення дитини уникати провідних ролей у грі, гіпертрофована потреба у схваленні (коли активність дитини спрямовується не емоціями, а лише програмується дорослими), проявами самовпевненості, підвищеної тривожності, образливості, невдоволеності собою, вразливості, невпевненості в собі [2, 115].

Ми погоджуємось з позицією Н.Дятленко, яка стверджує, що для розвитку самоповаги як важливого компоненту гідності дитини дорослі мають зосередити свою увагу на наступних моментах:

1. Природному бажанні кожної дитини постійно переживати радісні почуття стосовно світу і самої себе (які завжди приємні й бажані). Оскільки самоповага є важливою мотивацією поведінки, кожний дошкільник намагається бути в полоні приємних і радісних емоцій стосовно себе, своєї успішності, прийнятності іншими тощо. Без таких почуттів неможливо виростити повноцінну розвинену особистість.

2. Появі у дитини елементарної рефлексії, тобто вмінь розглядати себе ніби з боку, помічати й оцінювати свої успіхи та невдачі, робити елементарні висновки. Без цього дитина просто не зможе побачити, а тим більше пережити будь-які почуття щодо свого «Я».

3. Здатності запам'ятовувати, акумулювати і складати більш-менш загальне уявлення про себе: свою «хорошість», вмілість, прийнятність іншими. Якщо дитина частіше чує про себе приємні, схвальні думки, знаходить переконливі підтвердження своєї цінності в продуктах своєї праці, її багаж стосовно свого «Я» буде ґрунтовнішим і міцнішим [2, 38].

Таким чином, розуміння природи гідності допоможе спрямувати вихователів на активну позицію щодо її виховання у дошкільників, а саме: на продумане, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості дітей, керівництво процесами розвитку самосвідомості у дітей та формування у них самоповаги; розуміння і врахування тих суперечностей, які виникають під час розвитку дітей того чи іншого вікового періоду і визначають специфіку процесів самоставлення; на потребу надання допомоги дітям у процесах накопичення ними позитивних уявлень про себе, активізації процесів рефлексії, апробації власних сил у різних царинах життя та діяльності; на віру в те, що під силу зацікавленим дорослим створити належні умови для розвитку у дошкільників ціннісного ставлення до себе.

Література:

1. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів [до факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі»]/Бех І. Д., Ганнусенко Н. І., Чорна К. І. // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4 – 11.
2. Дятленко Н. Самоповага дітей / Н.Дятленко. – К: Шкільний світ, 2007. – 120 с.
3. Молчанова Е.В. «Чувство собственного достоинства» как личностная диспозиция в образовании / Е.Молчанова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 1 – С. 62-63.
4. Психологія особистості: словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

Розділ 4. РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

*Тамара Пагула,
м.Рівне, Україна,
Міжнародний економіко-
гуманітарний університет
ім. акад. Степана Дем'янчука*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Проблема естетичного виховання особистості на сьогоднішній день постає як соціальна проблема і відіграє досить важливу роль у розвитку особистості. Стан естетичної культури суспільства, як у світі в цілому, так і в Україні зокрема, викликає занепокоєння. Часто руйнування усталених естетичних цінностей є наслідком прагматизації життя, нехтування естетичних, моральних, соціальних норм і за своїми масштабами, по великому рахунку, становить глобальну соціальну проблему.

У наукових працях окремих вчених висвітлюються загальні проблеми естетичного виховання молодших школярів (О.Абдулліна, Л.Ахмедзянова, А.Верхова, Н.Вітковська, Д.Джола, С.Жупанин, А.Зімічев, А.Шевченко, А.Ліненко, Г.Нагорна, Л.Нечипоренко, Р.Хмельюк, О.Цокур, А.Щербо). Досліджено своєрідність процесу формування естетичної особистості школяра в умовах загальноосвітньої школи (І.Бабаніна, В.Бутенко, В.Дряпіка, Н.Кічук, Л.Коваль, Н.Мартинович, Н.Миропольська, О.Саган), естетичної культури вчителя (Л.Гарбузенко, С.Гармаш, І.Зязюн, П.Кравчук, С.Мельничук, В.Орлов, О.Отич, М.Пічкур, Г.Тарасенко). У дослідженнях Н.Анищенко, Є.Антонович, Т.Голінської, А.Дмитрієвої, С.Дегтярьової, Ю.Калягіна, С.Коновець, Л.Масол, Б.Неменського, О.Рудницької, Г.Шевченко, О.Щолокової, Б.Юсова та ін. презентовані аспекти інтеграції мистецтв в естетичному розвитку школярів і студентської молоді.

Специфічність естетичного виховання полягає у тому, що воно формує в учнів розуміння краси, витонченості і заострення світосприйняття, духовні потреби та інтереси; емоціонально-естетичне відношення до дійсності та мистецтва, сприяє розвитку творчих здібностей.

У процесі естетичного виховання відбуваються поступові кількісні накопичення запасу знань, емоціональних та естетичних переживань, які про включенні у різні види естетичної діяльності сприяють формуванню естетичних якостей особистості, певного рівня естетичного відношення до дійсності [5]. Навчити бачити прекрасне навколо себе, в навколишній дійсності покликана система естетичного виховання. Для того щоб ця система впливала на дитину найбільш ефективно і досягала поставленої цілі, Б.Неменський виділив таку її особливість: «Система естетичного виховання повинна бути, передусім єдиною, що поєднує всі предмети, всі позакласні заняття, все життя школяра, де кожний предмет, кожний вид заняття має своє чітке завдання в справі формування естетичної культури і особистості школяра» [2, 124].

Значну частину часу діти молодшого шкільного віку проводять в школі, тому педагогічний колектив повинен активно використовувати навчально-виховний процес закладу для реалізації мети та завдань естетичного виховання. Як стверджує К. Ушинський, у школі обов'язково слід використовувати всі можливості естетичного виховання, вводити естетичні елементи в дитяче життя, обставини, навчально-виховний процес. Для розвитку естетичного виховання «необхідне систематичне спілкування з кращими взірцями прекрасного». Постійна внутрішня потреба спілкування з прекрасним з раннього дитинства – надійне джерело моральності, а також стимул постійного внутрішнього руху до ідеалу, самовдосконалення.

Естетичне виховання в сучасній школі ставить перед собою важливі пізнавальні завдання. І тут на допомогу йому приходять навчальні предмети. Озброєння учнів основами наукових знань, вироблення в них демократичного світогляду створюють ґрунт для

правильного сприймання дійсності, розуміння прекрасного. Без цього не можна виховати і правильне естетичне ставлення до дійсності, сформувані правильні естетичні почуття. Як зазначає А.Чехурський, естетичне виховання в школі починається з молодших класів у процесі вивчення мови, доступних літературних творів, а також на уроках музики, образотворчого мистецтва і природознавства [6, 45].

На уроках рідної мови молодші школярі пізнають красу мови свого народу. Без відчуття краси слова для дитини недосяжні потаємні грані його смислового значення. А переживання краси немислиме без фантазії, без особистої участі учня у співтворчості з учителем, який передає дітям певну інформацію. Емоційно забарвлене слово відкриває красу у багатстві природних і суспільних взаємозв'язків. Мова – це матеріальний виразник думок і почуттів людини.

У свій час ще В.Сухомлинський відзначав, що виховання чуття слова та його відтінків є однією з передумов гармонійного розвитку особистості: «Чуйність до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чуйності – одне з джерел людської культури» [4, 45]; «...найважливіше виховне завдання полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерпним джерелом і засобом пізнання прекрасного, внутрішнім духовним багатством і водночас засобом вираження цього багатства» [4, 545]; «...коли людина відчуває, переживає найтонші відтінки, пахощі, емоційний підтекст слова, вона немовби пробуджує дрімотні сили розуму» [4, 547]; «...пізнання слова несе в собі енергію думки» [4, 547]. Він переконаний, що без поетичного, емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини.

Мову нашого народу порівнюють з ніжною чудовою квіткою. Наша рідна мова – запашна, співуча, гнучка, милозвучна, сповнена музики і квіткових пахощів. Вона багата, ніжна й ласкава, мудра, доброзичлива, глибокодумна, чиста і правдива. На уроках рідної мови вчителі зобов'язані навчити дітей бачити красу своєї мови, звучання її слів і запах слів. Нині треба багато зробити, щоб діти з молодшого шкільного віку розуміли велич та красу своєї мови.

На уроках української мови діти пізнають красу, складають розповіді за картинками, вчать правильно будувати речення, висловлювати свої думки, красиво спілкуватися, передавати свої враження, емоції, почуття і переживання. Важливу роль у цьому відіграє краса мови вчителя, її виразність, емоційність, художність.

На уроках читання діти знайомляться з художніми творами. Вивчаючи твори, учні вчать міркувати, бачити красу, яка подана в творі у вигляді опису природи, побуту, взаємних стосунків між літературними героями тощо, одержувати від неї насолоду. Діти оцінюють вчинки персонажів, висловлюють своє ставлення до них, складають словесні портрети та описи. Уроки читання збагачують дитину знаннями, які пробуджують її почуття, викликають у неї бажання стати кращою, зробити щось добре, допомагають усвідомити кращі людські риси: любов до природи, чесність, скромність, працьовитість, виховують моральні якості, культуру поведінки, формують особистість. Як наслідок цього, у них формуються певні погляди і переконання, які вони застосовують у повсякденному житті.

Вагому роль у естетичному вихованні молодших школярів відіграють уроки мистецького циклу: музики та образотворчого мистецтва. Ще В.Сухомлинський говорив «Музика тісно пов'язана з ліричною поезією і є немов би наступною сходинкою в духовному розвитку людини. У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної і естетичної сфер людини.

Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово. І якщо словом обмежується проникнення вихователя в потаємні куточки юного серця, якщо після слова не починається тонше й глибше проникнення – виховання не може бути повноцінним» [4, 557].

На уроках музики вчитель вводить дітей у світ добра й краси, який відображений у музичних творах, які розглядаються на знятті згідно програми; здійснює розвиток чуттєво-емоційного сприйняття навколишнього світу крізь призму музичного мистецтва, прилучає учнів до животворного джерела людських почуттів і переживань, втілених у музиці; збагачує емоційно-естетичний досвід учнів, підводить їх до осягнення художньо-образної суті музичного мистецтва в його найпростіших втіленнях; сприяє розвитку образного

мислення, уяви, загальних та музичних здібностей учнів; формує здатність до різних видів активної музично-творчої діяльності, опанування елементарними практичними вміннями та навичками; формує універсальні (духовні, моральні, громадянські, естетичні) якості творчої особистості; виховує ціннісне ставлення до музики як мистецтва. На уроках музики діти слухають, аналізують музичні твори, виконують ритмічні рухи під музику. У початкових класах вчитель може проводити із дітьми бесіди на теми: «Про що і як розповідає музика?», «Про що говорить нам мова музики?», «Музика природи», «Музика космосу», «Як слухати і розуміти музику?», «Голоси музичних інструментів» та ін. [3, 229].

Основна мета образотворчого мистецтва як навчального предмета в початковій школі впливає із загальної мети естетичного виховання і передбачає: виховання інтересу і любові до мистецтва, потреби спілкуватися з ним і брати посильну участь у його створенні; формування естетичного ставлення до природи, праці і життя; виховання інтересу до створення композицій на реальну і фантастичну тематику; розвиток образного сприймання, логічного мислення, просторових уявлень, фантазії, сприймання кольорів, творчих здібностей. В.Сухомлинський зазначав: «Твори образотворчого мистецтва утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах... Щоб розуміти, переживати й любити живопис, людині треба пройти тривалу школу почуттів... в світі природи» [4, 557].

Образотворче мистецтво виступає могутнім засобом естетичного виховання молодших школярів. Створюючи твори образотворчого мистецтва, людина знаходить джерела краси в природі і суспільному оточенні. Тому в естетичному вихованні важливо поєднувати сприймання природного та соціального середовища через твори образотворчого і музичного мистецтва. Краще сприйняти красу рідної природи допоможуть дітям пейзажні полотна художників з якими ми знайомимо дітей згідно з навчальною програмою: у першому класі І.Левітана «Золота осінь», О.Кульчицької «Осінь у парку», М.Глущенко «Зима», Т.Яблонської «Весна», С.Шишко «Соняшники»; у другому класі М.Глущенко «Ранкове сонце», Л.Лабенюк «Весна», І.Левітана «Свіжий вітер»; у третьому класі Т.Яблонської «Літо», М.Релюто «Весна в Криму», М.Пимоненко «Перед грозою», Л.Чернова «Вечірня пісня». Ознайомлення з пейзажними картинами великих художників сприяє розвитку в дітей естетичного смаку, пробуджує бажання і розвиває вміння дітей розповісти про цю красу, побачити аналогічні картини в житті серед навколишньої природи, зберегти її красу [3, 228].

Наприклад, знайомлячи дітей у першому класі із картиною І.Левітана «Золота осінь», учитель демонструє дітям прекрасну картину, викликаючи захоплення красою природи, тихими осінніми днями, коли дерева вкриваються різнобарвним килимом зів'ялого листя. Демонструючи й аналізуючи картину, вчитель може використати музичний запис звуків осіннього лісу і здійснити мандрівку за допомогою мультимедійної презентації до осіннього лісу. Краса природи допомагає дитині по-новому відчувати красу мистецтва, а краса мистецтва виховує чуйність, сприйнятливність до краси природи. Учитель викликає в учнів позитивні естетичні почуття в процесі сприймання твору мистецтва, формує переконання і показує, що краса художнього твору має свої джерела в навколишньому світі. Мистецтво ніби закликає людину – зупинись, прислухайся і придивись до краси природи, насолоджуйся нею, бережи й примножуй її багатства.

У початкових класах уроки природознавства також відіграють важливу роль у вихованні молодших школярів. «Важливою метою всієї системи виховання, - як писав В.Сухомлинський, - я бачив у тім, щоб школа навчила людину жити у світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій». Естетичне виховання під час вивчення природознавства являє собою систему педагогічної діяльності, яка складається зі сприйняття й осмислення естетичних цінностей природи. Під час вивчення рослинного і тваринного світу учитель повинен звертати увагу дітей на красу форм, різноманітність забарвлення, красу рухів тварин. Для цього потрібно використовувати естетично оформлений ілюстративний матеріал (фотографії, слайди, плакати, листівки, малюнки) [1, 8]. Поряд із статистичною наочністю використовувати ТЗН, які дадуть можливість продемонструвати дітям кінофільми, відеофільми, що дає можливість показати дітям об'єкти, явища, недоступні для безпосереднього сприймання у природі.

На уроках природознавства, з метою естетичного виховання, доцільно використовувати екскурсії, які дозволяють дітям безпосередньо спілкуватися з природою. Під час таких екскурсій, які проводяться в різні пори року, діти відкривають (за допомогою учителя) десятки відтінків, вони слухають музику природи, спостерігають гру фарб, дивляться на світ через крапельку роси, слухають бджолину «арфу» в садку або «оркестр» коників вечором. На природі учитель привчає дітей вслухатися в спів птахів і шепіт листя. Коли цвітуть квіти та дерева, необхідно, щоб діти змогли відчутти запах матіоли, конвалії, троянд, липи, білої акації, хвої тощо. Як бачимо, вражень від природи і естетичних переживань, пов'язаних з її впливом у дітей багато.

Уроки трудового навчання теж сприяють естетичному вихованню молодших школярів. У процесі трудового навчання вчитель допомагає дітям усвідомити, що кожна річ має практичну та естетичну цінність. Програмою з трудового навчання в початкових класах передбачено використовувати навчальний матеріал, пов'язаний з естетичною діяльністю: робота з папером, тканиною, нитками, деревом, природним та будівельним матеріалом. Виготовляючи, різні вироби, діти одержують велике естетичне задоволення від своєї праці. Залучаючи дітей до праці, слід вчити їх бачити гарне у своїй праці та у праці інших, у результатах своєї праці.

Заняття з фізичної культури розширюють сферу естетичного впливу навколишнього середовища на особистість молодшого школяра. У процесі занять фізичними вправами в контексті зв'язку з естетичним вихованням вчитель виховує у дітей здатність сприймати, відчувати й оцінювати красу в сфері фізичної культури та в інших галузях її прояву; формує естетично зріле прагнення до фізичної досконалості; формує естетику поведінки і міжособистісних стосунків у фізкультурній діяльності; сприяє виробленню активної позиції в утвердженні прекрасного, непримиренності до потворного, бридкого.

Головними засобами естетичного виховання в процесі занять фізичними вправами є: краса фізичної зовнішності людини: правильна будова тіла, гармонійний розвиток мускулатури, природна витонченість постави, пластична виразність тіла; 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).

Для вирішення завдань естетичного виховання у процесі занять фізичними вправами слід забезпечити відповідну естетичну спрямованість у застосуванні засобів і методів педагогічного впливу, підкреслюючи естетичні властивості фізичної культури, концентруючи на них увагу. Великої уваги в цьому плані необхідно надавати естетичній оцінці дій учителя й учнів, досконалому показу вправ, практичному привчання до пошуку і творчості, зв'язку фізичних вправ з образотворчим мистецтвом, скульптурою.

У процесі засвоєння цінностей фізичної культури досягнуті показники фізичної досконалості повинні втілюватись як прекрасне в самій людині, адже гуманна суть естетики розкривається у красі людських вчинків і взаємостосунків.

Отож, естетичне виховання – важлива частина становлення особистості і розвитку дитини. Розуміння прекрасного, насолода мистецтвом – без цього неможливо уявити собі всебічно розвинену особистість. На всіх етапах свого розвитку дитина пізнає навколишній світ і з погляду естетики. Навчально-виховні програми відводять значне місце предметам, у складі яких дітям пропонується зануритися у світ прекрасного. Предмети природничо-математичного циклу допомагають розкрити перед дітьми красу природи, а предмети гуманітарного циклу показують естетичну картину людських відносин. Художньо-естетичний цикл вводить дітей у чарівний світ мистецтва. Предмети практичного циклу дозволяють проникнути в таємниці краси праці, навчають створювати, зберігати і розвивати цю красу.

Висвітлена у статті проблема естетичного виховання молодших школярів у процесі навчання, зрозуміло, не може претендувати на вичерпне розв'язання цієї проблеми. Вона залишається актуальною і вимагає подальшого дослідження. Зокрема потребують вивчення

питання естетичного виховання молодших школярів у позаурочний час у процесі позакласної та позашкільної виховної роботи.

Література:

1. Бабаніна І. В. Естетичне виховання молодших школярів / І. В. Бабаніна // Початкове навчання та виховання. – 2008. – № 27. – С. 2-15.
2. Неменский Б. М. Распахни окно. Мысли художника об эстетическом воспитании / Б. М. Неменский. – М. : Молодая гвардия, 1974. – 192 с.
3. Педагогіка (Теорія виховання) : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Г. Мельничук. – К. : Слово, 2012. – 285 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 672 с.
5. Тарасенко Г.С. Формування естетичного ставлення до природи в системі екологічного виховання школярів / Г. С. Тарасенко // Світ виховання. – 2004. – № 1 (2). – С. 16-19
6. Чихурський А. Комплексне використання мистецтв у процесі естетичного виховання молодших школярів / А. Чихурський // Початкова школа : Науково-педагогічний журнал. – 2008. – № 1. – С. 43-45.

*Лілія Мельничук,
м. Рівне, Україна,
Міжнародний економіко-
гуманітарний університет
ім. акад. Степана Дем'ячука*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У період становлення України як суверенної держави, відродження духовності суспільства проблема громадянського виховання підростаючого покоління набуває особливої актуальності. Пріоритетність виховання громадянина зумовлюється водночас процесом відродження нації. Для України як поліетнічної держави громадянське виховання покликане сприяти формуванню її соборності, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на ґрунті демократичних цінностей, які складають основу громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України з метою розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства.

З огляду на сказане вище актуальними є наукове обґрунтування і практичне забезпечення нової, за своєю сутністю, системи громадянського виховання, мета якого – сформувати в учнів комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, до своєї Батьківщини, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення української держави. Отже, громадянське виховання нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією та гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу.

Посилення виховної функції освіти, формування громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкілля розглядається одним із стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти [6]. У цьому контексті загальноосвітня школа першого ступеня виконує роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання школярів, формування у них любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в школі першого ступеня особистісні якості, а також знання, вміння і навички не лише забезпечують основу навчання і виховання підлітків, а й значною мірою визначають особливості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчує, що процес громадянського виховання підростаючого покоління широко і різнобічно обґрунтований в теорії і практиці. Зокрема, у педагогічній спадщині Г.Вашенка, А.Макаренка, С.Русової,

В.Сухомлинського, К.Ушинського охарактеризовано основний зміст громадянського виховання дітей в школі, його національні ознаки.

Проблему формування громадянськості як провідної риси особистості досліджено О.Докукіною, М.Задерихіною, Л.Канішевською, Н.Косаревою, В.Мазаєм, Л.Пономаренко. Сутність громадянських цінностей обґрунтовано у дослідженнях Л.Бойко, І.Бондаренко, М.Боришевського, Л.Крицької, Н.Чернухи, О.Шестоपालюка.

У працях Н.Бернса, І.Беха, Л.Божович, Л.Буєвої, І.Кона, В.Крутецького, Н.Нікітіної, П.Чамати здійснено психологічне обґрунтування громадянського розвитку особистості. На багатоаспектність й інтеграційність громадянського виховання вказано дослідниками Н.Аліґавабовим, Т.Більгільдієвою, І.Валеєвим, О.Волжиною, К.Гаджієвим, В.Мушинським.

Детальному аналізу педагогічних засад функціонування громадянської освіти та виховання у вітчизняній шкільній практиці присвячено дослідження Н.Дерев'янка, Ю.Завалевського, В.Іової, О.Киричук, Н.Косаревої, В.Кузя, Т.Мальцевої, В.Оржехівської, А.Розенберга, І.Тараненко, О.Сухомлинської, К.Чорної та ін.

Метою статті є обґрунтування інтерактивних технологій громадянського виховання молодших школярів у практиці роботи вчителів початкової ланки освіти.

Аналіз шкільної практики засвідчує, що успішність виховних впливів з метою виховання громадянськості молодших школярів залежить від умілого використання педагогами традиційних та інтерактивних методів.

Методи громадянського виховання – це напрями і способи діяльності вихователів і вихованців з метою формування громадянської позиції молодших школярів [5, 48].

Актуальним у контексті нашої роботи є дослідження В.Іової, Т.Люріної, які стверджують, що сьогодні виховний процес має переходити на становлення в особистості механізму саморегуляції на основі віри і почуття обов'язку, що потребує від педагогів нового підходу до технології реалізації концепції формування вільного громадянина, творчого, активного, здатного вирішувати завдання, які забезпечать поступ нації. За умов особистісно орієнтованого підходу до виховання особистість школяра визначається відповідним рівнем вихованості, навчальної компетентності, комунікативними вміннями, духовними орієнтирами та цінностями, активною громадянською і соціальною позицією. На їхню думку, такий підхід в організації виховної діяльності потребує від учителя введення інноваційних технологій, однією з яких є моделювання інтерактивних форм та методів громадянського виховання [3, 11-12].

Інтерактивні методи, як правило, припускають моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем, рольові ігри. Тим самим означені методи якнайбільше сприяють формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створюють атмосферу співробітництва, взаємодії, дозволяють стати педагогові дійсним лідером, а не ментором-адміністратором.

Аналіз педагогічного дослідження М.Скрипника дає змогу класифікувати наступні інтерактивні методи виховання:

1. Імітаційні – методи діалогічної взаємодії учасників виховання з метою обміну матеріальними та духовними цінностями (“Моє ім'я”, “Перше знайомство”, “Хвилина мого життя”, “Паперові літаки” та ін.).

2. Пізнавальні – методи пізнавальної взаємодії (діалогу) учасників з метою отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення професійних вмінь і навичок (“Від А до Я”, мозкова атака, ігрові ситуації).

3. Мотиваційні – методи діалогічної взаємодії учасників виховного процесу, за допомогою яких кожен визначає власну позицію у ставленні до способів діяльності групи, окремих учасників, вчителя, самого себе (“Мої очікування”, “Самооцінка”, “Лист до самого себе”, “Інтерв'ю”).

4. Регулятивні – методи, завдяки яким встановлюються та приймаються певні правила діалогічної взаємодії учасників виховання (“Виробимо правила”, “Рахуймо разом”) [1, 34-42].

Однак, класифікація названих методів є досить умовною, оскільки жоден з них не є універсальним, оптимальність виховного процесу досягається через комплексне і системне

застосування всіх означених методів, які можуть частково переплітатися і взаємодоповнюватися.

Беручи до уваги наявний у педагогічній теорії і шкільній практиці досвід, у процесі впровадження експериментальної технології громадянського виховання у практику роботи початкової школи нами було застосовано такі інтерактивні прийоми: творчі вправи громадянського спрямування, рольові та імітаційні ігри, драматизації, інтерв'ю, обмін думками, вікторини, коло, тематичні брейн-ринги, захист проекту тощо. З метою активізації якнайбільшої кількості молодших школярів до цього виду діяльності основною організаційною формою було обрано групову, що забезпечувала інтерактивне спілкування, давала змогу кожному висловити і аргументувати власну думку, взяти участь в обговоренні.

За нашим висновком, особливе пізнавальне та навчально-виховне значення мають вікторини, під час яких діти збагачуються знаннями з історії України. Наприклад.

1. Що означає слово “козак”? (Вільна людина).
2. Хто був головою козацького війська? (Отаман).
3. Що було символом козацької влади? (Булава).
4. Про що мріяли козаки? (Про незалежну Україну).
5. Кого ви можете назвати з гетьманів України? (Дмитро Вишневецький, Петро Сагайдачний, Богдан Хмельницький і т.д.).

У свою чергу і творчі вправи громадянського спрямування, за нашим висновком, сприяють підвищенню рівня громадянської вихованості молодших школярів. Найбільш ефективними у вирішенні означеного завдання були наступні вправи:

– Придумати різні варіанти позитивного закінчення речення, яке виконує кожен учень. Наприклад: “Батьківщина завжди...”, “Щоб мій народ був щасливим, потрібно...”, “Я прагну бути корисним своїй країні, тому що...” та інші. Учні продовжують речення самостійно. Аналіз асоціативних рядів дозволяє учням спільними зусиллями сформувати уявлення про місце громадянина в державі.

– Виключення зайвого слова (“Україна”, “народ”, “воля”, “приниження”, “незалежність”), побудова речення із застосуванням даних слів (“Працювати”, “Батьківщина”, “користь”), підбір синонімів (“Вітчизна”).

Виконуючи таку роботу, учні приходили до розуміння того, що не тільки світ створений для нас, але й ми для світу, ми допомагаємо творити світ, починаючи від наших думок і до відчуття належності своєї діяльності до життя своєї держави. Вчителі також пропонували виконати наступне творче завдання: скласти вірш, пісню про Україну.

З метою виховання в учнів почуття належності до своєї нації, свого народу, нами проведено наступну роботу: учням було запропоновано перелік якостей, які мають бути притаманні справжньому громадянину, а саме: віра в Бога, працелюбність, чесність, щедрість, відповідальність, ввічливість, активність, дисциплінованість, прагнення до чистоти, розум, прагнення до знань, збереження традицій свого народу, сміливість тощо.

Серед перелічених якостей учням пропонувалося обрати ті, які характеризують його як особистість, результат порівняти із запропонованими якостями. Вчитель рекомендував вписати ті якості, яких учневі не вистачає і робив висновок: “Ви всі – маленькі громадяни своєї держави. Перед вами список тих якостей, яких вам не вистачає, щоб стати справжнім громадянином своєї Батьківщини. Але кожна якість можна у собі виховати. Вам не вистачає дисциплінованості – намагайтеся бути уважнішими, прислухатися до думки вчителя і своїх товаришів. Якщо ви вважаєте, що недостатньо розумні, прислухайтеся до народної приказки: “Не соромно не знати, соромно – не вчитись!” На вашу думку, як можна виховати інші якості?”

Психологізація виховного процесу в школі, обумовлена новою педагогічною позицією у ставленні до особистості школяра як до суб’єкта життєтворчості, вивела педагогічну практику на рівень нових і простих форм групової діяльності, які дозволяють розвивати в школярів інтерес до людини як такої, сприяють формуванню гідності як риси характеру, позитивної “Я-концепції”. Одна з таких форм – “Чарівний стілець”. В ній поєднується ціннісно-орієнтаційна й ігрова діяльність.

На “чарівний стілець” запрошувався один з учасників гри: коли він сідав на стілець, висвітлювалися і ставали очевидними всі його гідності, переваги, чесноти, проте присутні не могли побачити жодного недоліку, оскільки стілець називався чарівним.

Вчитель пропонував в тиші замислитись і назвати вголос всі добродетелі, які висвітлює стілець. Діти називали якості: “розумний, добрий, ніжний, веселий, сміливий...”, або вказували на поведінкову характеристику (“він завжди допомагає”, “в нього можна попросити...”). Чарівний стілець, який ніби “підносить учня на п’єдестал”, створює ігровий настрій, сприяє формуванню позитивної Я-концепції.

“Чарівний стілець” у початкових класах має проводитись систематично, так, щоб через моменти “підвищення” пройшов кожен учень класу. (Вчителі початкових класів повинні чітко фіксувати тих дітей, які не встигли пройти ситуацію “чарівного стільця”, щоб її завершити).

Демократизація суспільства сприяла поширенню і зміцненню такої форми групової діяльності, як “Захист проекту”. В ній учень виявляє себе як індивідуальність, яка здатна не лише оцінювати дійсність, але й проектувати в ній певні зміни з метою покращення життя. Багато що в цих проектах йде від мрії, від фантазії. В проекті- мрії молодший школяр виступає як соціальна особа, яка прагне запропонувати нові вирішення окремих життєвих проблем.

Тематику проектів у початкових класах обдумують педагоги, батьки, діти. Наприклад: “Наша школа через 50 років”, “Ігрова кімната в школі”, “Зовнішній вигляд учителя і школяра в майбутньому столітті”, “Шкільний двір через 100 років”, “Улюблена іграшка в XXI столітті”.

Захищають проекти учні як індивідуально, так і мікрогрупами. Практикується набір ігрових ролей: мрійник-доповідач, критик-опонент, спільник, пропагандист, фінансист тощо.

Досвід впровадження означеної форми роботи дав підстави зазначити, що для того, щоб “проект-мрія” став для школярів творчістю і турботою, грою й інтелектуальною працею, доцільно паралельно з широкою рекламою передбачити консультації як до оформлення проекту, так і щодо його захисту.

З метою активізації самостійності школярів, розвитку їх пізнавальних та творчих здібностей, в ході позакласних занять вчителі початкових класів використовують такий інтерактивний прийом, як “Обмін думками”, який передбачає висунення та обговорення цікавої й актуальної проблематики.

З метою виховання у молодших школярів усвідомлення національної спільності, вчителі пропонували їм завдання, що супроводжувалися наступними інструкціями:

1. Уяви собі, що ти командир космічного корабля і відкрив нову планету, на якій є земля, придатна для життя людей. Саме тобі надається можливість розселити людей семи різних національностей на цій планеті. Назви ті національності, представників яких ти запросиш на нову планету.

На виконання завдання відводилося 30 хвилин.

2. Намалуйте образи росіянина, американця, українця, як ви їх уявляєте у побуті (варіанти: на природі, як окремого індивіда).

Для дітей час обмежувався орієнтовно до 45 хвилин. Після виконання завдання проводилася виставка дитячих робіт. Під керівництвом вчителя відбувалося жваве обговорення сюжетів малюнків. На завершення педагоги підводили підсумок з метою усвідомлення дитиною національної спільності, наголошуючи на тому, що всі нації – різні, водночас унікальні і неповторні, тому нашим завданням є повага до представників всіх без винятку націй.

Крім обговорення цих проблем, нами було запропоновано “обмін” із морально-етичних питань, а саме: правила поведінки в класі та школі; реакція на невиконане завдання, пошкодження шкільного майна; покарання за провину.

Комунікативною основою особистісно орієнтованої педагогічної технології є гуманно-особистісний підхід до молодшого школяра, який забезпечується через гуманізацію і демократизацію педагогічної взаємодії, спрямованої на забезпечення позитивного емоційного стану учнів.

Реалізацію цієї умови в контексті громадянського виховання молодших школярів вчителі початкових класів здійснюють шляхом використання різних вербальних та

невербальних прийомів з метою заохочення учнів до навчання, громадської діяльності, колективної праці, оцінки їхніх успіхів або реакції на невдачі чи порушення дисципліни – тобто “зворотному зв’язку”. Так, педагоги-експериментатори у навчально-виховній діяльності систематично спрямовували молодших школярів на доведення власної думки, незалежно від того, чи співпадає вона із думкою більшості. З цією метою вони пропагували використання мовних зворотів: “Я так думаю (вважаю)”, “На мою думку”, “Я переконаний” тощо. Вчителі допомагали дитині розкрити власне міркування такими зверненнями: “Ти погоджуєшся з думкою...?”, “Доведи своє твердження”, “Переконай нас у правильності своєї думки”, “Чи переконали ми тебе у хибності твого міркування?” тощо.

Питання на зразок “Де, на вашу думку, втрачений час на уроці?”, “На якому етапі уроку варто було б пришвидшити (уповільнити) темп роботи?” не лише допомагали педагогу зорієнтуватись у побудові матеріалу уроку, але й давали молодшим школярам змогу стати співавторами навчального процесу.

Суттєвим чинником побудови діалогічного спілкування є орієнтація на позитивні риси кожної дитини, залучення до активної діяльності шляхом розкриття її нахилів, активізації здібностей. Для того, щоб виділити кожного окремого учня, вчителі включали його у різні групи. Наприклад, при відповіді на запитання дітям було запропоновано таку методику: відповідають лише ті, що народились взимку (влітку, восени, навесні), чиє прізвище починається на відповідну літеру, біля чийого будинку ростуть берези тощо.

Створенню атмосфери взаємної поваги сприяло формулювання зауваження у вигляді заохочення. Наприклад, замість звернення на зразок “Неправильно виконали завдання...” вчителі практикували такі висловлення: “Гарно (правильно) виконали завдання Петрик і Наталка, а хто ще?”.

Негативні риси педагога ототожнювали з відомими молодшим школярам казковими героями: “Щось до тебе Змій Горинич (Баба Яга) завітав”, “Ти заприятелював з сорокою, а це тобі не личить” тощо.

Важливим аспектом у становленні демократичного спілкування є створення ситуації успіху, творчої імпровізації, використання “авторитетних” джерел інформації. Це дає змогу створити ілюзію дорослості, сформуванню у дитини переконання у повазі до неї. З цією метою вчителі використовували вислови “Ти вчинив, як дорослий”, “Я поважаю твій вчинок”.

Підбадьорливе звернення вчителя, позитивна критика дали змогу заохотити навіть невпевнених у собі учнів до пізнавальної активності, спонукати мотивацію до навчання і праці. Адекватні засоби зворотного зв’язку мали ефективний вплив на розвиток почуття власної гідності молодших школярів. Надавалася увага найменшим деталям, що дають змогу об’єднати молодших школярів у процесі діяльності, враховувалися бажання учнів працювати як самостійно, так і в складі певної групи. Поступово такий спосіб роботи ставав звичним, а тому зникла потреба у систематичному стимулюванні спільної роботи спеціальними педагогічними прийомами. За цього підходу в учнів сформувалася потреба у колективній діяльності, у співпраці з розв’язання пізнавальних завдань, а у випадках виникнення труднощів надавати допомогу товаришам. Зросла сформованість таких громадянських якостей особистості, як дисциплінованість, відповідальність за виконання доручених справ, колективізм та товариська взаємодопомога.

Висвітлена у статті проблема громадянського виховання молодших школярів засобами інтерактивних технологій, зрозуміло, не може претендувати на вичерпне розв’язання цієї проблеми. Вона залишається актуальною і вимагає подальшої розробки ряду важливих аспектів, до яких належать визначення пріоритетних напрямів громадянського виховання молодших школярів у позашкільному виховному просторі; педагогічне обґрунтування організаційного, навчального, методичного і матеріально-технічного забезпечення громадянського виховання молодших школярів, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

Література:

1. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / [упоряд. Л.Галіцина]. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Інноваційні та інтерактивні технології навчання: Довідник / [упоряд. Б.Бричок]. – Рівне, 2004. – 42 с.
3. Іова В.Ю. Формування громадянської культури особистості : навч.-метод. посіб. / Іова В. Ю., Люріна Т. І. –

Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 172 с.

4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – № 32. – С. 6-7.
5. Мельничук Л. Б. Педагогічні умови громадянського виховання молодших школярів: монографія / Л. Б. Мельничук. – Рівне : ТЕТІС, 2013. – 204 с.
6. Шестопалюк О. В. Громадянське виховання майбутніх учителів: теоретичні і методичні аспекти : [монографія] / О. В. Шестопалюк. – Вінниця : Консоль, 2008. – 260 с.

*Надія Комарівська,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ЗАГАДКА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап суспільного розвитку поставив перед школою та освітою принципово нове завдання – виховання особистості в умовах демократизації суспільних інститутів. Тобто забезпечення кожному учневі таких умов, за яких могли б найкращим чином реалізуватись його потенційні можливості. Отже, в центрі освітнього процесу дитина мусить стояти як головна мета діяльності вчителя.

Великого значення сьогодні набуває розвиток мовної сфери учня, оскільки початкова школа – це школа рідної мови; зазнає змін розділ „Читання”, поступово акцент зміщується в бік розвитку літературної освіти молодших школярів.

Під літературною освітою молодших школярів розуміють складову „всього початкового курсу, де саму літературу пізнають як форму суспільної самосвідомості та як мистецтво слова, що містить ще й систему літературознавчих уявлень та критеріїв, так і засвоєння культури слова з виходом на багатоаспектну опосередковану і неопосередковану комунікацію при формуванні естетичного та художнього смаку. Вирішення проблеми літературної освіти молодших школярів у системі читання можливе при доборі спеціальних методів і прийомів, які дадуть змогу при недосконалій навичці організувати якісне опанування літературою як мистецтвом із цілеспрямованим розвитком мовлення та засвоєнням культури спілкування” [1, 25-28].

Мета діяльності кожного освітнього закладу – допомогти учневі перетворити задатки на творчі здібності за умов активного розвитку дослідницьких здібностей; зміцнювати здібності й розширювати їх коло, щоб створити умови для синтезу нового діючого механізму людини – її таланту; розвивати талант і створювати умови, щоб талант із потенційного стану перетворився на діючий механізм творчості. Державними національними програмами освіти передбачено докорінне реформування концептуальних засад освіти й спрямування зусиль держави на розкриття таланту й розвитку творчих здібностей підростаючого покоління.

Б.М.Теплов запропонував три емпіричні ознаки здібностей, які лежать в основі визначень, найчастіше використовуваних спеціалістами: 1) здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) здібності – це лише ті особливості, які мають відношення до успішності виконуваної діяльності; 3) здібності не зводяться до знань, умінь і навичок людини, хоча і зумовлюють легкість і швидкість набуття цих знань і навичок [10, 34]. Здібності дитини формуються під час оволодіння тим змістом матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва, які засвоює молода людина у процесі навчання.

Рівень розвитку здібностей залежить від: 1) якості знань та вмінь (правильні або хибні, досконалі або недосконалі тощо), ступеня їх об'єднання в єдине ціле; 2) природних задатків людини, якості вроджених нервових механізмів елементарної психічної діяльності; 3) більшої або меншої „тренованості” мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних і психомоторних процесів.

З виникненням в учня потреби відповісти на запитання починається його самостійний пізнавальний пошук. Одним із елементів навчально-пізнавальної активності учнів є здивування, яке досить часто ігнорується або забувається вчителем. Навчити дитину запитувати – означає спонукати її розумову діяльність, спрямовувати її пристрасне бажання пізнавати невідоме, незрозуміле. І в управлінні цим процесом особлива роль належить учителю.

Потенційний розвиток творчих здібностей молодших школярів може забезпечити така організація навчання, що передбачає залучення учнів до наукового пошуку і використання отриманих знань на практиці. Залучення учнів до творчої діяльності розкриває перед ними горизонти людських можливостей і сприяє правильному визначенню свого місця на широкому полі власних знань, умінь та здібностей. У творчості людина реалізує в усій повноті свої знання, уміння та здібності, а отже, отримавши можливість випробувати себе в різних видах діяльності, наочно переконається в наявному арсеналі знань, умінь та здібностей і цим самим адекватно оцінює свої можливості.

Тому, щоб розвинути до належного рівня творчі здібності інтелектуально обдарованої особистості, її потрібно якомога раніше виявити і впродовж її навчання цілеспрямовано впливати на розвиток творчих задатків.

Великі можливості розвитку мовлення учнів, їх творчої уяви закладені в роботі над загадками. Складання молодшими школярами загадок розвиває їх творчі здібності, кмітливість, пам'ять, спостережливість, вдосконалює їх мовленнєві вміння. Під час виконання цієї роботи в дітей виробляється вміння користуватися словом, закріплюються навички вдумливого, уважного ставлення до рідної мови. Тому дуже важливо, щоб створення загадок здійснювалося в атмосфері справжньої зацікавленості учнів, їх творчої активності, в атмосфері, що сприяє пошуку засобів правильного, точного, виразного мовлення.

Проблемою методики роботи над загадкою на уроках в початковій школі займалися методисти С.М.Вербицька, О.В.Джежелей, Ю.Г.Ілларіонова, М.В.Кучинський, А.О.Нестеренко, М.А.Рибнікова, Л.Є.Стрельцова та великий загальний вчителів початкових класів.

Способи доведення правильності відгадки досить докладно виділено Ю.Ілларіоновою. Перший спосіб доведення починається з об'яви відгадки (тези), після чого йде підтвердження її ознаками. Другий спосіб: доведення починається з розгляду ознак та встановлення зв'язків між ними, тобто з розмірковування, доведення, а відгадка (теза) є логічним висновком, підсумком розмірковування. Спосіб доведення визначається змістом, композицією загадки, своєрідністю логічного завдання. До першого способу доведення найчастіше звертаються у тих випадках, коли загадка закінчується питанням. До другого способу доведення звертаються при відгадуванні загадок, у яких перераховується ряд ознак і немає прямого запитання.

Багато можливостей дає загадка для мовного розвитку дітей, для прилучення їх до словесної художньої творчості. Створюючи загадку, вони зосереджують увагу на конкретному предметі. Молодші школярі ще не володіють достатнім досвідом сприймання об'єкту, тому доцільно звертати увагу на окремі, найвиразніші, найістотніші ознаки певного предмета чи явища. Твори-загадки тим і корисні, що під час їх опрацювання дитина вчиться розглядати предмет, виявляти його ознаки.

Робота над твором-загадкою, на думку І.Осадченко, може відбуватися за такими етапами:

1. Відгадування і спостереження за будовою загадки, її специфікою. Учитель добирає такі загадки, де риси жанру виявляються досить виразно. Така робота активізує знання учнів про предмет, його ознаки, дії.

2. Спостереження й аналіз побудови загадки. Цей етап потребує від учителя, по-перше, проаналізувати загадку, з'ясувати, на основі чого її створено: зовнішній вигляд предмета, його властивість тощо. По-друге, звернути увагу на образність загадки: морква – дівчина з косою; їжак – клубочок та інше. Розглядаючи предмет, учні виявляють найбільш суттєві ознаки та добирають предмети, які можна було б використати.

3. Створення власної загадки (спочатку колективне, потім – самостійне) [6, 6-7].

М.В.Кучинський зауважує, що 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 у першому класі, бо дітей треба привчати до творчої діяльності, до уміння робити вибір з перших днів навчання [4, 28-31].

Роботу над складанням загадок за описом поділяють на три етапи: – формувальний (учні описують предмет за планом, виділяють суттєві особливості предмета, за висновком складають загадку); – основний (учні тренуються у складанні загадок, прискорюється темп роботи над загадками); – практичний (загадки складаються швидко, без попереднього аналізу предмета, ознаки підбираються миттєво) [4, 33].

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 і зосереджується, власне, на складанні загадок.

При аналізі загадок педагог вивів три обов'язкових етапи, які потрібно пройти, щоб сформулювати загадку: „відсторонення – асоціація – метафора”.

Джанні Родарі зазначав, що діти дуже люблять загадки, тому що вони у концентрованій, майже символічній формі відбивають дитячий досвід пізнання дійсності. Для дитини світ наповнений таємничими предметами, незрозумілими подіями, неосяжними формами. Присутність дитини в 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 й від сюрпризу, який на неї чекає [7, 54-59].

А.О.Нестеренко вважає, що „на матеріалі загадок можна вирішити багато методичних проблем: від систематизації якості предметів і явищ до побудови моделей і розвитку асоціативного мислення. У той же час, складання загадок – це творчість, доступна навіть 4-5- річним дітям” [5, 4]. Складати загадки методист пропонує на основі порівняння та протиставлення предметів і явищ.

Питання методики роботи над літературною загадкою розглянуто в працях професора О.В.Джежелей у системі позакласного читання та уроках читання. Автор вважає, що мета читання загадок у початкових класах школи не лише в тому, щоб залучити дітей до своєї краси малих форм поезії, але передусім у тому, щоб навчити бачити їх за короткою інакомовною формулою чітке зображення того предмета чи явища, про яке думав автор, створюючи загадку.

О.В.Джежелей пропонує такий метод відгадування: потрібно зрозуміти текст загадки, виділити з нього всі якості й ознаки предмета, вказані в загадці. Потім, напружуючи уяву, подумки побачити предмет і довести рядками тексту правильність здогадки. Тобто, спочатку потрібно навчити дітей порівнювати явища і предмети [8, 43-49].

Слухаючи загадку, учні нерідко роблять припущення щодо відгадки. З цього моменту й починається навчання учнів дисциплінованості, вмінню вести діалог і мотивувати свої думки посиланнями на текст. Учитель 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 в навчанні дітей відгадувати загадки треба дотримуватися наступних правил: перш ніж вчити відгадувати, треба навчити дітей порівнювати окремі речі, предмети; на окремому занятті учням треба пропонувати загадки однієї тематики, яка обов'язково їм повідомляється: „Зараз ми будемо відгадувати загадки про овочі”; не можна відгадувати загадку про річ, яка недостатньо відома учням; до однієї загадки може бути декілька відгадок, головне – це довести свою думку аргументами; особливу увагу треба приділити формуванню вміння уважно слухати й не вигукувати, оскільки відгадка не завжди лежить на поверхні: загадку треба обов'язково дослухати до кінця; для ефективної роботи потрібен неодноразовий зразок міркування, запропонований вчителем, щоб учень бачив, як треба аналізувати, звик до послідовності, яка допомагає відгадати.

Таким чином, 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 і відгадування загадок, що є важливим етапом у процесі розвитку дитини.

Літературні або авторські загадки – важливий жанр дитячої літератури, в якому працювали Л.Глібов, Олена Пчілка, О. Духнович, Н.Кобринська та інші письменники XIX століття. І.Я.Франко у праці „Останки первісного світогляду в руських і польських загадках народних” здійснив першу класифікацію народних загадок.

Вивченню цього жанру літератури присвячені роботи науковців: І.Березовського, А.Журинського, С.Лазутіна, В.Мітрофанової, М.Рибнікової та ін. Проблемою методики роботи над літературною загадкою на уроках в початковій школі займалися методисти С.Вербицька, О.Джежелей, Ю.Ілларионова, М.Кучинський, Л.Стрельцова та вчителі початкових класів І.Осадченко, М.С.Ульяницька та інші.

Українські літературні загадки поряд з народними використовували в навчанні дітей молодшого шкільного віку ще на початку XX століття українські педагоги – автори перших читанок: Б.Грінченко, О.Білоусенко та С.Черкасенко.

Використання літературних загадок у початковій школі дає вчителю великі навчальні, виховні та розвивальні можливості. У підручниках з читання для початкових класів шкіл з українською мовою навчання використано загадки Д.Білоуса, Л.Глібова, Марійки Підгірянки, О.Сенатович, С.Жупанина, А.Качана, Т.Коломієць. Але, закінчуючи початкову школу, учні не можуть назвати жодного з авторів літературних загадок. На проблему використання літературних загадок вказують і вчителі початкових класів, які наголошують на недостатності методичної літератури з цього питання. Існують лише окремі статті з цієї проблеми в педагогічних журналах. У періодичній літературі та в збірках розрізнено друкуються літературні загадки, в яких дуже часто не вказується автор.

Дитина розвивається, виховується і навчається. Це означає: виховання і навчання вводиться у процес розвитку дитини, а не надбудовується над ним. Завдання виховання і навчання не в тому, щоб пристосувати педагогічний процес до ніби незалежної від нього природи дитини, а в тому, щоб формувати розвиток. Особистісні психічні властивості дитини, її здібності, риси характеру тощо, а також різноманітні на різних етапах розвитку та різних індивідів особливості психічних процесів не лише виявляються, а й формуються під час самостійної діяльності дитини, за допомогою якої вона під керівництвом вчителя активно залучається до життя колективу, засвоює правила та оволодіває знаннями, здобутими у процесі історичного розвитку пізнавальної діяльності людства.

Отже, загадка заслужено займає вагоме місце в роботі з молодшими школярами. Вона є невичерпним дидактичним матеріалом для різних видів роботи на уроках української мови, читання та інших шкільних предметів, у позакласній та позашкільній роботі, містить глибоке навчальне, розвивальне та виховне значення, розвиває образне та логічне мислення, творчі здібності молодших школярів.

Література:

1. Джежелей О. В. Літературна освіта школярів у системі рідної мови / О. Джежелей // Початкова школа. – 1994. – № 1. – С. 25-28.
2. Ємець А. Українські літературні загадки в початковій школі / А. Ємець // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С. 42-46.
3. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю. Илларионова. – М. : Просвещение, 1976. – 127 с.
4. Кучинський М. В. Робота над загадкою / М. Кучинський // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 28-33.
5. Нестеренко А. А. Страна загадок / А. Нестеренко. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. Ун-та, 1993. – 32 с.
6. Осадченко І. Методика роботи над складанням загадок і скоромовок / І. Осадченко // Початкова школа. – 2000. – № 6. – С. 6-7.
7. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство выдумывания историй / Джанни Родари. – М. : Прогресс, 1978. – 207 с.
8. Светловская Н. Н., Джежелей О. В. Внеклассное чтение в 1 классе / Н. Светловская, О. Джежелей. – М. : Просвещение, 1981. – 208 с.
9. Сивачук Н. Загадка як фольклорний жанр / Н. Сивачук // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 25-28.
10. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 156 с.
11. Яковчук Г. Використання загадок для розвитку творчих здібностей учнів / Г. Яковчук // Українська мова і література в школі. – 1993. - № 11. – С. 39.

*Оксана Фуштей,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасні умови вимагають нових підходів до організації навчання і виховання, які б сприяли формуванню і розвитку школяра в тісному і постійному взаємозв'язку з природним та соціальним середовищем, здатності до соціально-значимої діяльності, швидкої адаптації під час зміни життєвих обставин. Тому школа має бути зорієнтована на використання таких педагогічних технологій, які передбачають навчання та виховання активної, високоосвіченої, творчої особистості.

Сьогодні від вчителів школи очікують нових ефективних форм і прогресивних методів навчання, які були б адекватними новій парадигмі освіти. Одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу є впровадження методів активного навчання. Активне навчання має на меті залучити кожного учня в навчальний процес не як пасивного об'єкта, а як безпосереднього учасника, який самостійно, по-творчому виробляє рішення і одночасно з цим розвиває особистість шляхом включення її в процес сумісної колективної діяльності.

Над проблемою розвитку творчих здібностей працювали багато науковців. Психологічні аспекти цього питання розглядалися у працях Л.Виготського, Г.Костюка, Т.Кудрявцева, Л.Леонтєва, А.Пономарьова, П.Якобсона та інших. Педагогічні та дидактичні аспекти розвитку творчих здібностей висвітлено в працях Г.Альштулера, П.Аутова, М.Левітова, В.Сидоренка, М.Сказіна, Ю.Столярова, Д.Тхоржевського та інших. Методичні підходи до розвитку творчих здібностей досліджені у наукових працях В.Алексєєва, Г.Буша, В.Качнева, В.Моляко та інших.

Специфічними властивостями творчого процесу є діяльність, що пов'язана з створенням чогось нового, оригінального, унікального. Тут велике значення має творче мислення, уява, інтуїція, часом неусвідомлені компоненти розумової активності, потреба учнів в самореалізації творчості, особливу роль відіграють міжособистісні стосунки учнів, їх взаємодія, коли учні підтримують один одного, допомагають розкрити творчість кожного, реалізувати творчі потенції, задатки, своє натхнення в діяльності, створюючи можливості.

Роль творчості в навчально-виховному процесі обумовлюється низкою важливих міркувань. По-перше, творчість допомагає виробляти вміння вирішувати нові задачі, орієнтуватися в нових умовах, долати різноманітні труднощі. По-друге, творчість пробуджує та стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше невідомого.

Творчий труд – найскладніший, тому навчання в умовах творчої праці певною мірою гарантує в майбутньому успішну діяльність у менш складних умовах, а також постійну спрямованість на раціоналізацію своєї праці, покращення її якості та ефективності [1].

Учені стверджують, що найбільш сприятливі умови для розвитку творчих здібностей створюються у процесі праці. Основна праця дітей – навчання. Цілком закономірно, що для виховання в учнів творчих рис їх навчання треба зробити творчим. На жаль, у нашій школі переважає репродуктивне трудове навчання. Цей процес часто являє собою передачу інформації від учителя до учнів. Учитель подає готові знання, а учні пасивно їх запам'ятовують, і чим точніше на наступних уроках вони відтворюють одержані в готовому вигляді знання, тим краще вони “встигають”. Все вище сказане доводить, що проблема актуальна, важлива.

Сприятливі умови для формування знань, умінь, навичок та важливих якостей творчої особистості учнів молодшого шкільного віку шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності закладені в навчальній грі як одному із методів активного навчання [6].

Відомо, що одним з основних видів діяльності дитини, особливо молодшого віку, та найважливішим засобом її виховання є дитяча гра. Педагоги та психологи розглядають дитячу гру як особливу форму взаємовідносин дитини з оточуючою дійсністю. Гра – форма діяльності в

умовних ситуаціях, що спрямовані на створення і засвоєння людського досвіду, зафіксованого у соціально закріплених діях, у предметах науки і культури. У грі як у особливому історично започаткованому виді людської практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання та засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості.

У молодшій школі використовуються всі види ігор, засобом відтворення частини з яких стає комп'ютер. Використання комп'ютерної техніки в поєднанні з традиційними засобами виховання сприяє підвищенню загальної якості виховання, розвитку творчої особистості. Завдяки використанню ігрової комп'ютерної техніки учні молодшого віку активно включаються у вивчення предмету, спонукаються до активних дій, переживають відчуття успіху, мотивують свою пізнавальну поведінку.

Комп'ютер педагоги розглядають як засіб удосконалення навчально-виховного процесу. Г.Лаврентьєва вважає, що використання комп'ютерної техніки в навчально-виховному процесі позитивно впливає на загальний розвиток дітей [4].

Спілкування дітей молодшого шкільного віку у початковій школі з комп'ютером починається з комп'ютерних ігор, ретельно підібраних з урахуванням віку й навчальної спрямованості. Комп'ютерні ігри зазвичай є розвивальними програмами. Навчальна гра має подвійний зміст: ігровий – реалізація творчого задуму та одержання дитиною винагороди; навчальний – придбання знань, умінь і навичок за допомогою діяльності за заданими правилами. Комп'ютерні ігри створені так, що дитина може собі уявити окреме поняття або конкретну ситуацію, а одержати узагальнене поняття про всі схожі предмети або ситуації. У такий спосіб у дитини розвиваються такі важливі операції мислення як узагальнення і класифікація. Під час гри на комп'ютері, дитина рано починає розуміти, що предмети на екрані – це не реальні речі, а тільки знаки цих реальних речей. Таким чином, у дітей починає розвиватися так звана знакова функція свідомості, тобто розуміння того, що є кілька рівнів навколишнього середовища – це й реальні речі, і картинки, схеми, слова або числа і т. ін.

При проведенні предметних комп'ютерних ігор вчитель використовує для пояснення завдань, які будуть поставлені у грі, звичайні дитячі іграшки. Таким чином, перехід предметних ігор до комп'ютерних відбувається простим природним шляхом. Цьому сприяє й наявність програмного забезпечення. У ролевих іграх молодших школярів на перший план висувається момент індивідуальних досягнень і змагання [7]. При комп'ютерній реалізації таких ігор комп'ютер може бути як терплячим партнером учня у грі, так і вірним помічником, доброзичливим наставником і організатором гри.

Застосування в навчанні вже відомої для дітей і дуже цікавої ігрової діяльності має давати безумовно позитивні результати. Комп'ютерна навчальна гра є досить специфічним методом навчання, що робить процес навчання цікавішим і колоритнішим. Але, щоб потрапити в загадковий і чарівний комп'ютерний світ дитині потрібно оволодіти навичками роботи за комп'ютером, ознайомитися з його можливостями, що безумовно можна теж зробити за допомогою комп'ютерних ігор. Таким чином, можна сказати, що основною формою спілкування дітей молодшого шкільного віку з комп'ютером є гра.

Комп'ютерна гра забезпечує діяльність тих, хто навчається. Вона стимулюється змістом гри, а уміння і навички вдосконалюються в результаті виконання ігрових дій та створення нових видів дидактичних комп'ютерних ігор [3]. Комп'ютерні ігрові технології необхідно розглядати як особливий засіб, що стимулює творчу активність дітей. Вони цікаві та доступні, а закладені в них ігрові завдання містять не тільки навчальний матеріал, способи та засоби для його вирішення, а ще мотив та мету, які стимулюють дитину.

Працюючи за комп'ютером, діти отримують можливість виконати завдання до кінця, для цього у комп'ютерних іграх існує система стимулювання (підказки та заохочення на зразок: “Молодець”, “Спробуй ще раз”, “Подумай”, “Чудово”, які супроводжуються позитивними або негативними звуками).

Одним з головних завдань загальноосвітньої школи є виховання мислячої людини. Психологами показано, що ступінь удосконалення чуттєвого пізнання залежить не стільки від розвитку органів чуттів, скільки від ступеня розвитку мислення [5]. На жаль, сучасне навчання розвиває в дітях

найчастіше лише один бік – виконавчі здібності, а більш складний та важливий бік – творчі здібності людини залишаються на волю випадку і у більшості знаходяться на плачевному рівні.

Розвивати творчі здібності треба орієнтуючись на індивідуально-психологічні особливості учнів та психологічну готовність педагога до реалізації методів роботи. Вибір методів творчої роботи залежить від віку учнів, їхнього розвитку, інтересів, характеру. Для розвитку творчих здібностей потрібно підштовхувати дітей до рішення, а не вирішувати за них. Творче мислення починає працювати в кожній і будь-якої нормальної людини, коли саме життя, практика наражають її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач, які збуджують їх розум, примушують мислити, шукати і знаходити відповідні рішення. Проблеми створюють творчість. Є тільки два види діяльності, які мають вплив на процеси розвитку дитини: різноманітні форми праці та гра в її самих різноманітних формах. В грі дитина весь час “обертається”, змінює свою позицію. Одні й ті ж предмети постають перед нею з різних боків. Інакше кажучи, гра послуговує децентрації дітей, що сприяє становленню у них логічного мислення. Гра розвиває психологічну гнучкість, розкутість, комунікабельність, емоційно-вольовий вплив. Дитина в грі має право на помилку. Вона ж є засобом розвитку дитячої уваги, розвиває пізнавальні здібності, емоційний бік особистості, збагачує словниковий запас. Ігри – один з найсильніших виховних засобів в руках суспільства. Саме в грі проявляються і розвиваються різні сторони дитячої особистості, задовольняється багато інтелектуальних та емоційних потреб, формується характер.

Творчість передбачає співпадання мотиву та мети, тобто захопленість самим предметом, самою діяльністю. Цього майже неможливо досягнути без використання ігрових елементів в навчанні. Не слід забувати, що те, що людина робить з любов'ю, вона постійно удосконалює, реалізуючи все нові задуми, народжені в процесі самої роботи. В результаті новий продукт його діяльності значно перевершує його початковий задум. В цьому випадку можна говорити про те, що мав місце розвиток діяльності по ініціативі самої особистості (фактично саморозвиток особистості), а це і є творчість.

Разом з тим необхідно пам'ятати, що дитина, граючись, потрапляє в різні уявні ситуації, однак її емоції – реальні. Далеко не всі комп'ютерні ігри спроможні вирішити освітні завдання. Візьмемо, наприклад ігри, де головним завданням є швидке натискання клавіш, такі ігри дають розвиток сенсорики та деяких параметрів уваги, але разом з тим стимулюють підвищення у дитини рівня тривожності, бажання сховатися від дійсності в уявному світі.

Тому дуже важливо підбирати ігри, які б за змістом розвивали дитину.

Правила комп'ютерних ігор схожі за правилами до традиційних ігор, проте мають принципові відмінності:

- комп'ютерні ігри будуються за принципом поступового ускладнення ігрових та дидактичних завдань;

- “етапність”, закладена в програмі, часто не дозволяє перейти на наступний рівень без виконання завдань попереднього рівня;

- в одних іграх можна за допомогою “меню” довільно дозувати рівень складності завдання. В інших “адаптивних” іграх програма сама підлаштовується під дитину і пропонує їй нові завдання з врахуванням її попередніх відповідей: складніші, якщо завдання виконується успішно, чи простіші – коли навпаки;

- деяким комп'ютерним іграм притаманний елемент випадковості, новизна, раптовість, несподіваність. Можуть раптово виникати нові персонажі, нові ситуації, явища і взаємозв'язки.

Для молодшого шкільного віку існує чимало освітніх комп'ютерних програм для навчання читання, рахування, розвитку математичного мислення та для загального розвитку дітей (розвиток уваги, мислення, логіки тощо). Це такі програми як: “Десять мавпочок”, “Вчимося рахувати”, “Об'ємні фігури” та інші. Вони виконані за допомогою флеш-анімації, із зручною системою управління та ігровим сюжетом. Такі ігри формують у дітей навички з математики, логічного читання та письма, розвивають мислення, увагу, уяву та ін. Для ознайомлення можна скористатися іграми з дитячих розвиваючих сайтів таких як: дитячий портал “Сонечко”, “Дитячий світ”, “Дитяча ігрова кімната”, “Розвиваючі ігри” та ін. Корисними будуть ігри на основі казкових сюжетів. Наприклад, гра “Математика з Аладіном” допоможе розвинути кмітливість та зорову

пам'ять, “Алі-Баба та сорок розбійників” – спритність, кмітливість, просторове мислення. Програма “FredFish” сприяє розвитку нестандартного мислення та вміння приймати рішення. Є програми, що розвивають пам'ять та увагу.

Комп'ютерні програми, навчання за якими будується у вигляді гри, сприяють підвищенню мотивації навчання. Так, наприклад, на уроках математики застосування комп'ютерних ігор стимулює ініціативу і творче мислення, сприяє формуванню вмінь діяти разом, підпорядковувати свої інтереси загальним цілям [2]. Крім того, завдяки ігровій діяльності розвиток логічного мислення у школярів молодшого шкільного віку починається не з розв'язання окремих задач, а формується на основі вироблення вмінь і навичок організації своїх дій, поведінки, прийняття рішень в контексті гри.

Отже, ідеальним для розвитку творчості є навчання з використанням комп'ютерних навчальних програм з ігровими елементами, адже саме гра (особливо сюжетно-рольова, або творча) навчає таким обов'язковим для розвитку творчості здібностям як моделювання, порівняння, узагальнення, конкретизація, навчання мистецтву доводити, прогнозування та інше. Крім того, комп'ютерна гра приносить внутрішню розкутість, без якої не може бути творчості. Задовольняючи свою природну, невсипучу потребу в діяльності, в процесі гри учні “добудовують” в уяві все, що недоступне їм у навколишній дійсності. В захопленні вони не помічають, що вчать, розвивають фантазію.

Таким чином, комп'ютерна навчальна гра є однією з унікальних форм навчання, яка дозволяє підвищити інтерес студентів до навчання, розвиває потенціальні творчі можливості учнів молодшого шкільного віку, формує їхню інформаційну культуру, що є необхідною вимогою до сучасного учителя.

Література:

1. Великович Л. С., Курис Г. Э. Понять главное (заметки по поводу информатизации образовательного процесса в начальной школе) / Л. С. Великович, Г. Э. Курис // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» – <http://ito.edu.ru/sp/publi-about.html>.
2. Драч П. Н. Заняття з математики з використання комп'ютерної техніки у 2 класі / П. Н. Драч // БВПШ. – 2003. – № 11. – С. 6-8.
3. Кириленко Н. М. Комп'ютерні дидактичні ігри у підготовці майбутніх учителів / Н. М. Кириленко // Актуальні проблеми виробничих та інформаційних технологій, економіки і фундаментальних наук : Збірник наукових праць. - Випуск 2. - Вінниця, 2005. – С. 457-459.
4. Лаврентьева Г. Комп'ютерно-ігровий комплекс / Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 10-12.
5. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А. М. Матюшкина ; Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук. СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
6. Романенко В. И. Формирование учебно-творческой активности слушателей подготовительных отделений художественно-графического факультета / В. И. Романенко // Развитие творческих способностей студентов и школьников на занятиях изобразительным искусством : Межвузовский сборник научных трудов. - Ростов-на-Дону, 1986. – С. 109-114.
7. Тополя Л. В. Ігрові технології як фактор активізації навчально-пізнавальної діяльності підлітків / Л. В. Тополя // Сучасний стан і перспективи шкільних курсів математики та інформатики у зв'язку з реформуванням у галузі освіти : Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Дрогобич : Дрогобицький педагогічний університет ім. І. Франка, 2000. – С. 59-62.

*Інна Кмитюк,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРОГРАМИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства мультимедійні програми є досить важливими. Оволодіння підростаючим поколінням навичками вільного користування засобами мультимедіа, починаючи ще з дитинства, стає дедалі звичним. Спостереження за

сучасними дітьми доводять, що учні початкової школи інтуїтивно розуміють правила користування мультимедійними технологіями для реалізації власних цілей.

Доцільність впровадження мультимедійних програм до освітнього простору є зумовлена властивістю мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття школярами навчального матеріалу стає можливим залучити школярів до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Разом з тим, впровадження мультимедійних програм у практику початкового навчання й досі залишається на дискусивно-експериментальному рівні.

Впровадження мультимедіа в освіту піднімає навчання на якісно новий рівень за рахунок використання в мультимедіа-ресурсах різних способів подання інформації (високоякісна графіка й анімація, відео- і звуковий супровід текстів). Це зумовлює необхідність подальшого розвитку розроблених теоретичних положень щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у практиці початкової школи.

Поняття “мультимедіа” є багатогранним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. “Мультимедіа” (від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) часто вживається як аналог терміну “засоби масової комунікації” (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет) [2]. В загальноприйнятому визначенні “мультимедіа” – це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео [6, 45].

У електронних тлумачниках “мультимедіа” визначається в різний спосіб: як взаємодія візуальних і аудіо ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення [3]; дані, які включають в себе різні форми природної для людини інформації (звук і відео); одночасне використання різних форм представлення інформації та її обробка в єдиному об'єкті-контейнері [2].

Водночас, термін “мультимедіа” часто використовують для позначення носіїв інформації, які дозволяють зберігати значні обсяги даних і забезпечують достатньо швидкий доступ до них, наприклад CD – Compact Disk, DVD – Digital Versatile Video Disk. Іншими словами, під терміном “мультимедіа” можна розуміти й мультимедійну програму-оболонку, й продукт, який створено на основі мультимедійної технології, й комп'ютерне забезпечення. Разом з тим, мультимедіа – це окремий вид комп'ютерної технології, який об'єднує в собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку), так і динамічну – мовлення, музика, відеофрагменти, анімація [7, 20].

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості й інтеграції різних типів навчальної інформації. Так, відмінною рисою мультимедіа є навігаційна структура, що забезпечує інтерактивність – можливість безпосередньої взаємодії з програмним ресурсом. Інтерактивність технологій мультимедіа передбачає “живий” зв'язок між користувачем і програмою, зокрема, за бажанням, можна задати індивідуальний темп роботи в межах програми, установити швидкість подачі матеріалу, кількість повторень тощо. Таке задоволення індивідуальних потреб особистості в навчанні й дозволяє говорити про гнучкість технологій мультимедіа [8, 5].

Таким чином, можна виокремити певні особливості мультимедіа, які сприяють удосконаленню навчального процесу в початковій школі. Такими особливостями є:

- інформаційна насиченість ресурсу (одночасне гармонійне інтегрування різних видів інформації – високоякісної графічної, звукової, фото і відеоінформації);
- органічне поєднання навчальної й ігрової складових мультимедіа;
- інтерактивність програмних засобів;
- наявність зручних засобів навігації по мультимедіа продукту;
- фіксація особистих досягнень школярів у процесі роботи.

Використання мультимедійних програм у навчальному процесі початкової школи вимагає врахування низки факторів:

- особливості психофізіологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку;

- особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів;
- дидактичний потенціал мультимедійних програм, орієнтованих на початкову школу;
- особливості використання мультимедіа у навчанні;
- вимоги до впровадження мультимедіа у навчальному процесі початкової школи (вимоги до влаштування й обладнання комп'ютерних класів; до організації роботи молодших школярів з мультимедіа продуктами; вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі) [4, 220].

З огляду на зазначене, вважаємо доцільним застосування в практиці початкового навчання окремих видів мультимедіа додатків: мультимедіа-презентації, мультимедіа-тренажери, електронні мультимедіа-видання.

Мультимедіа-презентація є одним з найбільш поширених засобів унаочнення навчального матеріалу. Інформативність електронних презентацій набагато вище традиційних за рахунок мультимедійності – наявності не лише тексту і графіки, але й анімації, відео та звуку. Мультимедійні презентації надають можливості здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані.

Використання мультимедіа-презентацій дозволяє вчителю зручно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що відповідає змісту конкретної теми будь-якої базової дисципліни. Наприклад, учитель може легко підготувати для молодших школярів навчальну презентацію з курсу природознавства за темою “Ми – мешканці Галактики”. У традиційному навчанні підготовка зазначеного уроку викликає низку труднощів, які пов'язані з необхідністю продемонструвати учням динамічні елементи (обертання Землі навколо вісі відносно інших планет; рідкісні явища (зорепад) або процеси, які недоступні для звичайного сприймання (сонячні випромінювання, астероїдне кільце планети Сатурн, комета Галлея. У такому разі, засобом унаочнення виступають навчальні відеофрагменти, які зручно розмістити і відтворити в межах навчальної мультимедіа-презентації.

Для підготовки мультимедіа-презентації вчитель може скористатися як добре відомим програмним засобом – Microsoft PowerPoint, так і спеціалізованими редакторами: Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow та ін. Зокрема, програма Picasa, дозволяє легко виокремлювати статичні й динамічні зображення з Інтернету; зручно, швидко проектувати як слайд-шоу, так і навчальні фільми; додавати до проекту текстові й звукові коментарі; створювати колажі із статичних зображень; з легкістю завантажувати зображення у Веб-альбоми тощо. Створені Веб-альбоми можна розміщувати на шкільному сервері та організовувати роботу молодших школярів з інформацією відповідно їх навчальним можливостям [5, 128].

Водночас, для підготовки мультимедіа-презентації вчитель може скористатися готовими програмними засобами, зокрема “Геометрія для самих маленьких”, “Природознавство для самих маленьких”, “Астрономія для самих маленьких”, “Географія для самих маленьких”, “Цікава хімія”, “Фізика для самих маленьких” від “Берг Саунд” (Berg Galka); “Дитяча колекція – Видатні митці світу”, “Земля та Всесвіт”, “Історія України”, “Рослини нашої планети”; “Маленький астроном”, “Природа й людина”, “Питання про тварин”, “Світ природи. Цікаві матеріали про навколишнє середовище” тощо.

Мультимедіа-тренажери – це навчально-тренувальні програмні продукти, які орієнтовані на відпрацювання учнями певної вікової категорії умінь й придбання навичок з конкретної дисципліни. Відмінність сучасних тренажерів від традиційних полягає в можливості імітувати різні життєві й навчальні ситуації використовуючи технології мультимедіа. Зокрема, високоякісну анімацію, тривимірну (3D) графіку, музику MIDI (Musical Instrument Digital Interface), цифровий інтерфейс музичних інструментів (стандарт, що дозволяє приєднувати до комп'ютера цифрові музичні інструменти) [1, 21].

Знання вчителем початкової школи мультимедійних програм дозволяє педагогічно обґрунтовано використовувати потужні дидактичні можливості мультимедіа у початковій школі.

Література:

1. Андрієвська В. М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням комп'ютера / В. М. Андрієвська. – Харків, 2009. – С. 21.
2. Мультимедіа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org>.

3. Мультимедиа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovnuk.net>.
4. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій / О. В. Суховірський. – К., 2005. – С. 220.
5. Шакоцько В. В. Методика використання ІКТ у початковій школі / В. В. Шакоцько. – К. : Комп'ютер, 2008. – С. 128-131.
6. Шевченко Л. С. Формування професійних знань майбутніх кваліфікованих робітників засобами мультимедіа / Л. С. Шевченко. – Вінниця, 2006. – С. 45.
7. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи / О. І. Шиман. – К. : Професіонал, 2005. – С. 20.
8. Шишка І. В. Використання мультимедійних засобів навчання на уроках в початкових класах / І. В. Шишка. – К. : Шевченкове, 2013. – С. 5-6.

*Тетяна Фалатюк,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

РОЗВИТОК АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ

На сьогоднішній день вивчення курсу «Сходінки до інформатики» у початковій школі є обов'язковим з 2 класу, тому питання необхідності спеціальної роботи вчителя початкових класів над розвитком алгоритмічного стилю мислення дитини набуває особливої уваги. Педагогічні завдання розвитку алгоритмічного мислення на уроках інформатики у молодшій школі надзвичайно актуальні для сучасного інформаційного суспільства. Проте, як і більшість педагогічних завдань, вони не мають однозначного рішення.

За визначенням О. Копаєва: «Алгоритмічне мислення – це система мисленневих способів дій, прийомів, методів та відповідних їм мисленневих стратегій, що спрямовані на розв'язування як теоретичних, так і практичних задач, і результатом яких є алгоритми як специфічні продукти людської діяльності» [4, 38]. Одне з найважливіших людських умінь – це вміння скласти, а потім і втілити в життя план якоїсь майбутньої діяльності. Заглянувши в словник Ожегова С., Шведової Н., можна знайти, що такий план називається програмою [4, 39].

Оволодіти алгоритмічним мисленням непросто. Для цього потрібно навчитися заздалегідь передбачати ситуації, які можуть трапитися в майбутньому, і передбачати в планах правильну поведінку в цих ситуаціях. З іншого боку, як і інші людські навички, алгоритмічне мислення можна розвивати і тренувати шляхом цілеспрямовано підбраної системи вправ.

Напрямок формування алгоритмічного мислення є одним із головних завдань предмету «Сходінки до інформатики». Освоюючи цей курс, молодші школярі повинні набути навичок і вмінь порівнювати, аналізувати, узагальнювати, абстрагувати, встановлювати структурні та причинно-наслідкові зв'язки. Так як ці вміння є також і загальними навчальними, то вчителі відзначають, що при вивченні інформатики учні краще засвоюють матеріал з інших предметів.

Учитель повинен розвивати всі сторони мислення учнів, в тому числі і особливий алгоритмічний стиль, як самостійну цінність. Алгоритмізації треба приділяти велику роль, як загально-методичній основі для проектування творчої роботи. У стандарті базової середньої та старшої школи підкреслюється, що «особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності...». Тому питання алгоритмізації та програмування залишаються одними з найбільш важливих з погляду розвитку творчих здібностей учнів, оскільки присвячені формуванню вміння правильно ставити і розв'язувати різноманітні задачі.

З поняттям алгоритмів діти зустрічаються в початковій школі, за алгоритмами створюють малюнки в графічних редакторах, розуміють що таке виконавець алгоритму, що таке досягнення мети виконавця алгоритмів; знають основні засоби організації дій; уміють знаходити помилки в алгоритмі.

Сучасні комп'ютерні програми дають можливість продемонструвати яскраву наочність, запропонувати різні цікаві динамічні види роботи для розвитку алгоритмічного мислення

школярів. При використанні комп'ютерної техніки на уроках вчителю слід враховувати якість навчальних комп'ютерних програм, які повинні відповідати таким вимогам:

- бути цікавими і доступними для дітей, викликати у них позитивні емоції;
- розвивати їхню уяву та фантазію;
- формувати алгоритмічне та логічне мислення;
- розвивати творчі здібності учнів;
- вчити працювати з комп'ютером (клавіатурою, мишею);
- відповідати віковим особливостям дітей;
- дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог.

Навчальний предмет «Сходинки до інформатики», який відповідає вищезгаданим вимогам, дає багато можливостей для розвитку логічного та алгоритмічного мислення молодших школярів. Використання комп'ютера в навчальній діяльності учнів сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті, просторової уяви, уваги, моторики, творчого нестандартного мислення, підвищує інтерес до навчання, створює гарний настрій [1, 3].

Цей проект спрямований на розвиток внутрішнього світу молодшого школяра, його свідомості, системи знань переживань, прагнень; збагачення досвіду дитини, зв'язок з практичним, повсякденним життям, навчання ставитися до себе, як до неповторної особистості, що займає певне місце в родині, суспільстві. Курс «Сходинки до інформатики» є комплексом навчально-розвивальних ігрових програм для дітей молодшого шкільного віку. В його основу авторами закладено чотири змістові лінії:

- формування уявлення про можливості та сфери застосування комп'ютера, ознайомлення з технікою безпеки під час роботи з комп'ютером та у комп'ютерному класі; формування елементарних необхідних навичок роботи з мишею та клавіатурою;

- розвиток загальних здібностей дитини: логічне мислення, просторова уява, увага, кмітливість, зорова і слухова пам'ять, креативність;

- підтримка навчальних предметів: математика, українська мова, англійська мова, «Я і Україна», основи здоров'я, логіка, музика;

- алгоритміка: формування уявлення про алгоритми, розвиток алгоритмічного мислення.

Комплекс навчально-розвивальних програм «Сходинки до інформатики Плюс» небезпідставно вважають серцем курсу «Сходинки до інформатики», оскільки пропедевтика інформатики у початковій школі неможлива без використання спеціального програмного забезпечення. До складу розвиваючих ігор для 2-го класу увійшли: Як поводитися з комп'ютером; Де використовують комп'ютер; Стрільці по яблуках; Лісова галявина; Мильні бульки; Розібрані малюнки; Математичний космодром; Кит-риболов; Слово в лабіринті; Кубики зі складами; Незвичайний поїзд; Незнайко на містку; Дорога до школи; Розгорни серветку. Програмний продукт створений колективом педагогів, психологів, програмістів, художників, аніматорів, неодноразово проходив науково-методичну та психолого-педагогічну експертизу та апробацію в навчальних закладах міста Києва та усю Україну. Програмний продукт «Сходинки до інформатики Плюс» рекомендований Міністерством освіти і науки України як електронний засіб навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів. Комплекс навчально-розвивальних програм постійно розвивається і удосконалюється.

Ще один, не менш цікавий курс, розрахований на молодших школярів, учнів 2-4 класів, – «Шукачі скарбів». Він передбачає розвиток логічного й алгоритмічного мислення, а також оволодіння практичними навичками роботи з комп'ютером. Опанувавши навички роботи з комп'ютером у молодших класах, діти зможуть потім легко користуватись ним у подальшій своїй діяльності. У старших класах вони зможуть застосовувати одержані знання (методи роботи з інформацією, способи розв'язання задач) при вивченні шкільних предметів.

Для розвитку алгоритмічного мислення можна використовувати й інші комп'ютерні програми:

- навчально-інформуючі: енциклопедії, електронні підручники, кінофільми;
- контролюючо-тестові програми, зокрема «MyTest»;

- графічний редактор Paint (робота з графічним редактором Paint сприяє не лише розвитку алгоритмічного мислення, а й просторової уяви, моторики, координації рухів, уваги. Крім того, забезпечуються міжпредметні зв'язки з математикою, природознавством, образотворчим мистецтвом);
- програма презентацій Power Point.

При проведенні регулярних розвиваючих занять, систематично організованих цікавих завдань створюються сприятливі умови для формування такої цінної якості як алгоритмічне мислення, як самостійність, що виявляється в активному й ініціативному пошуку вирішення завдань, в глибокому і всебічному аналізі їх умов, в критичному обговоренні та обґрунтуванні шляхів вирішення, в попередньому плануванні і програванні різних варіантів здійснення рішення. На будь-якому уроці інформатики неодмінно повинні бути присутніми комп'ютерні та некомп'ютерні фрагменти. Розумне їх поєднання має визначатися як методичними, так і ергономічними (санітарно-гігієнічними) вимогами.

Незважаючи на те, що більшість навчальних програм проектується з метою сформуванню чи іншу конкретну навичку, комп'ютерна програма, включена в урок, повинна нести багатоцільове методичне навантаження.

Яскравим прикладом подібних навчальних програм є не нова, але досить ефективна комп'ютерна програма «Роботландія 96». Це нова версія широко відомої системи раннього вивчення інформатики. «Роботландія 96» відрізняється від попередніх версій більш сучасним і зручним інтерфейсом. До її складу включені нові програми. За два роки, проведені в країні Роботландія, учні навчаються розв'язувати логічні завдання, керувати роботами, обчислювальними машинами і відкриють для себе світ фантастичних фарб, дивовижних звуків і розумних програм. До уваги школярів пропонуються різні тренажери, редактори, прості і складні виконавці, а також книги для читання. У програмний комплекс також увійшли алгоритмічні етюди (Перевіжник, Чернець, Конюх, Переливайко та інші), виконавці (Кукарача і Коректор, Турнір знавців), які сприяють формуванню алгоритмічного мислення учнів.

Наступним програмно-методичним комплексом є «Веселка в комп'ютері. 2 клас». Дана комп'ютерна програма призначена для використання в навчальному процесі у другому класі. Продовженням його є ПМК «Веселка в комп'ютері 1». У складі комплексу 27 ігор, призначених для засвоєння навчального матеріалу з вузловими темами шкільної програми для другого класу. Розглянуто такі теми, як множення і ділення, додавання і віднімання, знаходження периметра і площі, дії з дробами, розвиток навичок усного рахунку та багато іншого. Ігри з російської мови призначені для розвитку навичок розбору слів за складом, розбору пропозицій, контролю орфографії і т.д. Розвиваючі ігри забезпечують не лише розвиток алгоритмічного мислення, а й зорової пам'яті, уваги, аналізу позиційної будови чисел, здатності до формалізованого сприйняття матеріалу, логічного мислення у сфері кількісних і просторових відношень, здібностей аналізувати, узагальнювати, зіставляти і порівнювати.

Також окрім навчальних комп'ютерних програм для формування алгоритмічного стилю мислення особлива увага приділяється розробкам практичних робіт, які виконуються за поданими алгоритмами. У них відводиться місце для підказок і для дослідницьких завдань. Для перевірки знань використовуються завдання, де треба встановити порядок дій виконання команд алгоритму практичного завдання; «деформовані» вправи, складання учнями аналогічних вправ.

Аналіз практики дозволив зробити висновок, що необхідно розвивати алгоритмічне мислення під час вивчення інформатики в кожному класі, і не епізодично, а постійно. І тому найкращими помічниками у реалізації даного завдання будуть комп'ютерні навчальні програми.

Література:

1. Лобанів А. Б. Вплив курсу «Сходинки до інформатики» на розвиток учня початкової школи / А. Б. Лобанів // Інформатика в школі. – 2011. - № 11. – С. 2-4.
2. Забарна А. П. Інтерактивні технології навчання на уроках з основ алгоритмізації та програмування / А. П. Забарна, О. О. Кошарук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. - № 8. – С. 9-12.
3. Останець В.С. Погляд на майбутнє шкільної інформатики / В. С. Останець // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. - № 7. – С. 22-26.
4. Ривкінд Ф. Сходинками інформатики / Ф. Ривкінд, Г. Ломаковська, С. Колесников, Й. Ривкінд // Початкова школа. – 2006. - № 5. – С. 37-41.

*Ольга Більська, Юлія Присяжнюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Актуальність обраної теми обумовлюється сучасною ситуацією в освіті у Західній Європі та у всьому світі. Однією з основних тенденцій розвитку сучасної освіти є перехід до раннього навчання дітей. Так, сучасні європейці починають навчатися у досить ранньому віці. Початок охоплення обов'язковою освітою дітей у Європі становить: 3-річних – 77%, 4-річних – 90%, 5-річних – 94%. До початкової школи, як правило, діти йдуть у 5-7 років, залежно від освітніх традицій країни. В Україні обов'язкова освіта розпочинається у 5 років. Більшість дітей йдуть до школи у 6-річному віці.

Вступ до школи і перші місяці навчання спричиняють зміни всього способу життя і діяльності маленького учня. Цей період є досить важким для дитини, що вступає до школи. Значна кількість дітей для них умов, лише частково пристосовуються (або не пристосовуються зовсім) до режиму роботи і навчальної програми. При традиційній системі освіти категорія цих дітей утворює групу відстаючих дітей – дезадаптованих через індивідуальні психофізіологічні особливості важко адаптується до нових. Проблему шкільної адаптації слід віднести до однієї з найбільш серйозних соціальних проблем сучасності, що вимагає вже не стільки поглибленого вивчення, скільки пошуку продуктивного рішення на практичному рівні. Крім того, процеси гуманізації у сучасному суспільстві актуалізують нове звучання процесів соціальної адаптації дитини, полегшення її переходу від родинного виховання до школи чи підготовчих класів як основного суб'єкта соціалізації.

У вітчизняній науковій літературі адаптація розглядається на біологічному, психологічному, соціальному і педагогічному рівнях. Роботи Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, А.Р.Лурії, А.Л.Ухтомського, Д.Н.Узнадзе та інших вчених є теоретико-методичною основою обґрунтування адаптації дитини як психологічного і загально біологічного феномену. Психологічні аспекти здійснення адаптації представлені в дослідженнях Б.Н.Алмазова, Б.С.Братуся, А.И.Захарова, В.Е.Когана, И.С.Кона, Н.А.Менчинської, А.В.Петровського, Б.М.Теплова та інших. Підготовка дітей до самостійного життя знайшла віддзеркалення в працях П.П.Блонського, В.П.Кащенко, В.С.Крюкова, П.Ф.Лесгафта, К.Д.Ушинського. Дослідження таких фізіологів і гігієністів, як М.В.Антропова, Д.И.Зелинського, Г.Г.Манке і інших виявили невідповідність навчально-виховного режиму загальноосвітніх установ вимогам гігієни і основам вікової фізіології, що викликає дезадаптацію учнів, хронічну перевтому і зростання захворювань. Також великий внесок у розробку проблеми адаптації дитини до умов навчання в школі зробили зарубіжні учені: Ф.Арієс, М.М.Айшенвуд, Р.Г.Ваяр, Д.Баярд, К.Бютнер, К.Гехт, М.Джеймс, Д.Джонгвард, Д.Добсон, Д.С.Коулман, Й.Лангмайер, З.Матейчек, Э.М.Шан, А.Маслоу, М.Мід, М.Раттер, К.Ренкер, Г.Сельє, Р.Чемберлен та інші. Проте, проблема адаптації залишається недостатньо розробленою. У зв'язку з вищезазначеним *метою статті* вважаємо розкриття особливостей та умов ефективної адаптації учнів перших класів до школи.

Адаптація дитини до школи відбувається не одразу. Це досить тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Залежно від стану здоров'я, сімейної ситуації, відвідування чи не відвідування дитячого садка адаптація до школи, до нових умов життя може мати різний перебіг [4, 12-13]. У середньому лише через 5-6 тижнів поступово підвищуються та стають більш стійкими показники працездатності, у дитини спадають напруження та тривожність.

Безумовно, першокласники, що відвідували дошкільні дитячі заклади, значно легше адаптуються до школи, ніж ті, які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі, до певного сталого режиму. Легше відбувається період пристосування до школи і краще

вправляються з розумовими та фізичними навантаженнями здорові діти. Але на жаль, сьогодні лише 20-25% дітей ідуть до школи здоровими. Решта ж мають різноманітні порушення та відхилення в стані здоров'я. Тож зрозуміло, чому процес адаптації проходить з певними ускладненнями й затягується на більш тривалий термін. У більшості робіт констатується, що слабких учнів характеризують наступні особистісні властивості: нездатність до узагальнення, слабка усвідомленість розумової діяльності, інертність, відсталість, пасивність, наслідування розуму, очевидна невідповідність між рівнем інтуїтивно-практичного і словесно-логічного мислення [1, 7].

Відомі численні публікації, присвячені вивченню труднощів шкільної адаптації, її критеріїв, рівнів, етапів. Г.Чуткіна виділяє 3 рівні адаптації дітей до школи (високий, середній, низький). Основними показниками адаптованості вона визначає ставлення до школи, стан здоров'я, настроїв, дисциплінованість, якість засвоєння матеріалу, здатність до самостійної роботи, рівень працездатності, потреба у допомозі, стосунки з однолітками, бажання вступати у контакт з іншими тощо [3, 29-33]. Особливо відзначимо поняття “дезадаптація”, яке займає важливе місце в педагогічній літературі і практиці. Це поняття тісно пов'язане із слабкою успішністю, а причини їх часто співпадають. У свою чергу, дезадаптація сама у багатьох випадках є причиною слабкої успішності (Э.М.Александровська, Н.П. Вайзман, Е.В. Новікова і ін.).

Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку. Нерідко симптоми дезадаптації зовні не проявляються, але дитина досить боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту та розладом сну), тобто в неї спостерігаються реакції як активного, так і пасивного протесту. Це може виявитися у настороженості, невпевненості, плаксивості без причин.

Р.В.Овчарова вбачає головну причину шкільної дезадаптації в початкових класах у характері сімейного виховання. Якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчувала переживання “ми”, то і адаптація до школи проходить важко. Несвідоме прагнення до відчуження, несприйняття норм і правил колективу заради зберігання свого “Я” лежать в основі шкільної дезадаптації дітей, які виховані в сім'ях із несформованим почуттям “ми” або в сім'ях, де батьків від дітей відділяє стіна байдужості. Інша причина шкільної дезадаптації молодших школярів полягає в тому, що труднощі у навчанні й поведінці усвідомлюються дітьми в основному через ставлення до них учителя, а причини виникнення дезадаптації часто пов'язані зі ставленням до дитини та її навчання в сім'ї [2, 17-18].

Отже, ефективна адаптація залежить від сприятливих умов і змісту учіння, діяльності і спілкування дитини в сім'ї, школі, сформованості пізнавальних процесів, оволодіння значущою для даного віку діяльністю, достатній рівень соціально-психологічного розвитку дитини, стимулювання його як суб'єкта розвитку зі сторони педагога і батьків. Саме тому з перших днів перебування дитини у школі своєчасна допомога їй у подоланні труднощів різного характеру може забезпечити успішність навчання і виховання школяра в майбутньому. Створення і розвиток загального позитивного емоційного фону відносин в новому соціальному просторі, де співпрацю вчителя і батьків забезпечує зниження рівня тривожності у всіх суб'єктів, що діють у ньому, дозволяє зробити період адаптації першокласників недовгим, а результати його – високим. Від того, як молодший школяр адаптується до навчальних умов, залежать опанування ним прийомами та способами учбової діяльності, входження у неформальну організацію міжособистісних стосунків в класі.

Література:

1. Покросва Л. Проблема підготовки до навчання шестилітніх першокласників / Л.Покросва // Початкова школа. - 2000. - №1. - С.7-9.
2. Попова А. И. Сотрудничество в обучении с первых дней школьной жизни : Из опыта / А. И. Попова // Начальная школа. - 1993. - № 2. - С. 17-20.
3. Проскура О. Підготовка дитини до розумової праці у школі / О. Проскура // Початкова школа. - 1997. - № 10. - С. 29-38.
4. Серветник А. Навчання – це пошук шляхів до дитини / А. Серветник // Дошкільне виховання. - 1995. - № 1. - С. 12-13.

*Тетяна Сіваш,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЕСТЕТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Розвиток освіти в Україні у XXI столітті відбувається в умовах її трансформації в контексті гуманізації, впровадження особистісно-орієнтованого навчання та виховання підростаючого покоління з метою набуття ними базових компетентностей для майбутньої успішної життєдіяльності. Сучасна людина повинна бути естетично вихованою, мати достатньо розвинутий естетичний смак, естетичні цінності, які допоможуть критично ставитися до різнобічних естетичних і анти-естетичних впливів культурного простору сучасності – у цьому полягають вимоги суспільства до освітнього середовища.

Необхідність даного процесу продиктована й державними освітніми документами. Зокрема, у Державному стандарті початкової освіти (2012 р.) наголошується на важливості розвитку “міжпредметної естетичної компетентності”, яка полягає у “здатності орієнтуватися в різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва” [3]. У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI ст.”) серед шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки зазначається “формування в учнів художньо-естетичної культури, забезпечення естетичного розвитку особистості”. Головною метою національного виховання є “формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури”. Серед пріоритетних напрямків реформування виховання є “забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості” [2].

Важливою для сьогодення є позиція В.Сухомлинського, який вважав, що “гармонійно розвинута особистість передбачає єдність розуму та емоцій, чим більше у житті людини займає інтелект, тим важливіша для його всебічного розвитку висока культура почуттів. Емоційне безкультур’я освіченої людини таке саме велике зло, як інтелектуальне невігластво” [8, 148]. Проблема естетизації навчально-виховного середовища, яка розглядається як діяльнісна основа та стійка сукупність культурних цінностей, сьогодні є актуальною, адже, з одного боку, вбирає у себе предметну сферу, певним чином організовані предметні результати художньо-творчої діяльності, а з іншого – форми стосунків людей із реаліями культури, естетичного оточення.

Поняття “середовище” було уведено у філософію та соціологію французьким філософом, засновником культурно-історичного напрямку І.Теном. З філософсько-педагогічного погляду до проблеми виховного значення “середовища” першими намагались підійти представники російської літературно-філософської школи другої половини XIX ст. – початку XX ст. (Н.Бердяєв, С.Булгаков, В.Розанов, Л.Толстой). Педагоги-антропологісти другої половини XIX ст. (П.Каптерєв, П.Лесгафт, К.Ушинський) звертали увагу на роль середовища у процесі навчання та виховання, користуючись, у своїх поглядах, антропологічним підходом, зміст якого передбачав співвіднесення будь-якого знання про освітні явища та процеси із знаннями про людську природу.

Формування системного підходу у педагогіці суттєво розширило проблематику середовища, поглибило уявлення про його виховні можливості, дозволило ввести категорію “взаємодія”. У 80-ті роки XX ст. було введено поняття “середовищний підхід”, яке визначалось як сукупність принципів і способів використання виховних можливостей середовища в особистісному розвитку людини. Обґрунтування середовищного підходу у вихованні та досягненні суміжних наук – синергетики та акмеології – знайшли відображення у дослідженнях А.Куракіна, Ю.Мануйлова, Н.Новікової, Є.Степанова та ін. [7, 5-7].

Інтерес до середовищного підходу у вивченні освіти посилюється наприкінці XX ст. Поняття “освітнє середовище” розглядалося як потенціал навчального закладу, як “стиль та

обличчя” освітньої установи з притаманними йому цінностями та традиціями багатьма вченими (К.Гавриловець, Л.Кожевнікова, В.Саприкін, Т.Цирліна).

Культурологічний аспект вивчення проблеми найбільше відображення отримав у наукових працях М.Бахтіна, Є.Бондаревської, Л.Когана, Д.Ліхачева, та ін. Культура та освіта тісно взаємопов’язані. Інтеграція “освіти в культуру” і, навпаки, “культури в освіту”, на думку Є.Бондаревської, дозволяє активно здійснювати процеси соціалізації у суспільстві у певному культурному середовищі, результатом яких є освіта та виховання “людини культури” [1].

Свій подальший розвиток концепція культурно-освітнього середовища отримала у працях Л.Мещерякової, І.Стояновської, Д.Пряхіна, Т.Шабаліной. Вони визначають культурно-освітнє середовище як складне, інтегроване поняття, яке сприяє вивченню факторів, умов, засобів навчально-виховного процесу; як показник унікальності території, інструмент вивчення освітніх тенденцій, способів опису особливостей педагогічної практики, притаманних тій чи іншій конкретній території і залежних від специфіки місцевих умов поєднання “культури” та “освіти” [7, 7-8].

Поняття “естетичне середовище” увійшло до сфери досліджень різних наук достатньо давно. Різні її аспекти висвітлені в наукових працях філософів (М.Каган, М.Киященко, Л.Новікова), соціологів (Ю.Лармін, У.Суна), психологів (В.Петренко, М.Хейдметс, Т.Нійт), теоретиків архітектури та дизайну (В.Аронов, В.Глазичев, О.Конников, Л.Шепета), соціальних екологів (Ю.Лепик, Д.Михайлов).

Про необхідність цілеспрямованої роботи з естетичного виховання дітей засобами середовища наголошували видатні педагоги і вчені минулого і сучасності: К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Л.Комуська, Г.Тарасенко, А.Богущ, Н.Поліщук, Н.Рогальська.

Як спеціальний об’єкт педагогічного дослідження естетичне середовище школи було розглянуто Н.Кавалеровою у її дисертації, присвяченій естетичному вихованню у сільській школі. Розглядаючи естетичне середовище школи як феномен педагогічної діяльності, дослідниця виокремила соціальний і предметно-практичний його компоненти [6].

Предметно-практичний компонент естетичного середовища вивчався як відносно самостійний компонент і в інших педагогічних дослідженнях, які висвітлювали проблеми будівництва шкільних будівель, благоустрою шкільного оточувального середовища, озеленення та оформлення шкільних приміщень. Структура предметно-естетичного середовища складається з матеріальних та естетичних елементів, інтегрованих в єдине ціле таким чином, що усі предмети у ній одночасно стають носіями естетичного та функціонального призначення. Загальноприйнятим є положення про те, що вплив предметного середовища та його компонентів у значній мірі опосередковується його естетичними властивостями, які розглядають як важливі складові, що визначають культурну цінність такого середовища.

“Естетизація середовища” у науковій літературі розуміється як надання естетичної форми предметам і явищам (образу життя, середовищу, побуту, людським стосункам тощо). Естетизація включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації, вона передбачає інтенсивне використання мистецтва, актуалізацію завдяки його засобам емоційно-енергетичних ресурсів людини. Естетизація навчального процесу є предметом дослідження багатьох вчених: С.Вдович, В.Жданова, Л.Масол, Н.Осипової, Л.Печко, Я.Сопина, Т.Сулова, О.Фурси, Л.Хомич, Г.Шевченко, Т.Щербакова та ін.

Сучасні педагоги застосовують термін “естетизація”, характеризуючи принципи навчання і виховання, виховну систему школи (Т.Беленький, В.Кукушкін, Б.Ліхачов, Т.Писарева та ін.), маючи на увазі насамперед його значення для формування естетичного ставлення особистості до навколишнього світу. Так, Л.Масол “естетизацію освітнього середовища” інтерпретує як принцип загальної мистецької освіти та художньо-естетичного виховання [5, 265-267].

Естетичне середовище у теорії естетичного виховання нерідко розглядається як стихійний елемент виховного процесу, хоча воно сприяє виникненню в особистості потреби в естетичному розвитку. Можливості, умови, способи естетичної діяльності, естетичні відносини, які розвивають людину, на думку С.Якушевої, є параметрами цього середовища, які складаються у результаті

засвоєння культури через власний досвід. Середовище являє собою динамічну структуру, у якій людина, яка проходить “освітній цикл”, розвивається та формується як особистість [11, 17].

Середовищний аспект естетизації трактується у таких ракурсах: у просторі конкретного освітнього закладу (зокрема через взаємозв'язок навчальної та позаурочної художньо-естетичної діяльності); у площині узгодженості шкільних мистецьких заходів і дозвіллевих форм художньої діяльності учнів; у вимірі гармонізації різних соціальних естетико-виховних впливів – професійно-педагогічних, сімейно-родинних, соціокультурних.

Освітнє середовище дослідниками [5; 6; 10] розглядається як система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціально-педагогічному та просторово-семантичному оточенні. Естетизація освітнього середовища, таким чином, передбачає гармонізацію цих впливів і наповнення ціннісним змістом: соціального оточення, яке складається з контингенту учнів і контингенту вчителів, форм їх спілкування і взаємодії, видів діяльності та вчинків; просторово-предметного оточення, що включає дизайн шкільних приміщень, предметів, символів тощо.

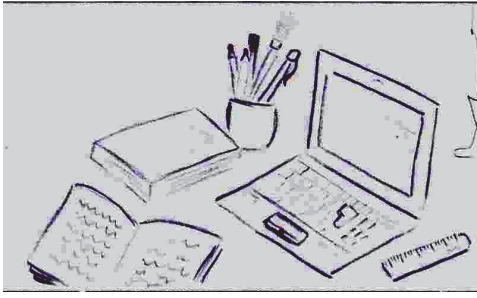
Тобто естетичне середовище, в якому провідна роль належить мистецтву [5; 6], має бути естетичним і за змістом, і за формою, адже процес естетичної ідентифікації і самоідентифікації учнів здійснюється не лише у процесі безпосереднього вивчення предметів художньо-естетичного циклу, а й на інших предметах, а також у процесі спілкування із конкретними людьми соціального оточення – батьками, вчителями, друзями. Середовище естетичної освіти – це оточення учня у шкільному житті, сукупність об'єктивних зовнішніх умов і факторів, соціальних об'єктів і предметів, необхідних для її успішного функціонування. Отже, це система цілеспрямованих естетико-педагогічних впливів на художній розвиток школяра під час занять, а також інтенсифікація додаткових естетичних чинників, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Естетизацію освітньої сфери початкової школи освітнього середовища науковці [6; 10] трактують як комплекс організованих і спрямованих певним чином художньо-педагогічних заходів (створення шкільних картинних галерей і музеїв, мистецьких світлиць, організація художніх студій, гуртків тощо). Прогулянки, свята, розваги, творчі години слід щедро наповнювати художньо-естетичними акцентами [9]. Разом із сукупністю сучасних засобів навчання вони сприяють входженню учнів в енергетичне поле мистецьких цінностей, посилюючи їх ціннісно-емоційний резонанс і поліхудожній вплив. Естетизація освіти, на сучасному етапі, передбачає цілеспрямоване створення умов для розвитку особистості у процесі набуття знань і досвіду, що є наслідком впливу не лише навчання, педагогічної взаємодії, але і соціокультурного середовища.

З метою вивчення стану готовності майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів педагогічної діяльності до естетизації освітнього середовища школи першого ступеню було проведено опитування. База дослідження – студенти бакалаврату та спеціаліату Інституту педагогіки психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (всього 28 осіб). Студентам були запропоновані наступні завдання: 1) пояснити зміст поняття “естетизація освітнього середовища”; 2) створити логотип естетичного освітнього середовища.

Усі студенти вибірки (28 осіб) впорались із першим завданням. Зокрема, естетизацію освітнього середовища опитані розуміють як: “створення прекрасного у середовищі навчання та виховання дітей”, “естетична організація робочого місця педагога”, “відповідну зовнішність”, “етику у спілкуванні з учнями, батьками, колегами” тощо.

Із другим завданням впорались не всі опитувані (57%). Створені логотипи засвідчили, що майбутнім учителям досить важко графічно передати власне уявлення про естетизацію освітнього середовища. На більшості зі створених логотипів зображено окремі предмети та об'єкти, пов'язані із навчанням (мал. 1); емблеми, оздоблені візерунками та квітами (мал. 2). Проте зустрічаються й ті малюнки, що засвідчують деяке проективно-образне осмислення функціонального поля сучасного педагога (мал. 3). Утім глибинного розуміння феномену “естетичне освітнє середовище” не продемонстрував жодний студент.



Мал. 1-3. Зразки логотипів на тему “Естетичне освітнє середовище”

Таким чином, обробка результатів засвідчила, що більшість майбутніх учителів початкової школи мають певні уявлення про зміст та значення естетизації освітнього середовища, проте їм не вистачає творчого досвіду у даній царині. Так, серед опитуваних виявили частково-усвідомлений рівень готовності – 12 осіб (42,85%), достатній – 14 осіб (50%), а також 2 особи (7,14%) продемонстрували творчий підхід до естетизації освітнього середовища. Майбутніми вчителями були окреслені наступні шляхи естетизації освітнього середовища школи першого ступеню: вивчення молодшими школярами таких предметів, як етика, художнє, музичне та хореографічне мистецтво; проведення позакласних та позашкільних заходів, спрямованих на естетичний розвиток дітей; надання естетичної форми предметам інтер’єру та екстер’єру навчального закладу; етичний та культурологічний підхід у взаємовідносинах між суб’єктами освітньої діяльності.

Отже, шкільна та позашкільна діяльність школярів повинна бути пронизана елементами естетично організованого середовища, яке створює атмосферу високої естетичної та етичної поведінки вчителів та учнів, здійснює естетизацію їхньої діяльності у навчально-виховному процесі. Естетичне середовище навчання та виховання, естетична організація робочого місця вчителя, його естетична зовнішність та етика у спілкуванні з учнями комплексно формують культуру людини, його духовний світ і уявлення про красу.

Естетизацію освітнього середовища в контексті нашого дослідження розуміємо як цілеспрямоване створення умов для розвитку культурної, естетично вихованої особистості у процесі набуття знань і соціально-культурного досвіду, що є наслідком впливу навчально-виховного процесу, педагогічної взаємодії, соціокультурного середовища.

Інтеграція педагогічного та естетичного потенціалу середовища школи є важливою умовою виховання кожного учня, як гармонійно розвинутої особистості. Естетичні можливості змісту навчального матеріалу, організації навчально-виховного процесу та учнівського врядування, а також естетичні можливості вчителя розглядаються як засоби формування естетичного середовища загальноосвітньої школи. Естетичне притаманне усім видам людської діяльності, тому його потенціал наявний у кожному навчальному предметі, який викладається у школі. Вчитель повинен знайти нішу, яку можна заповнити інформацією про прекрасне з області літератури, музики, живопису і т.п. Наприклад, вивчаючи літературу, вчитель звертає увагу на красу слова, естетику творів; основи інформатики – на інформацію як феномен культури, красу структури, естетику перспективного знання (програмування). Зміст занять не повинен бути абстрактним, нудним, оскільки естетичні почуття вчителя та учня відгукуються на зв’язок між предметом вивчення і особистістю.

Переживання фіксують особисту зацікавленість учня у самому процесі знаходження істини, який стає приємним, радісним, розкриваючи школяру його інтелектуальну силу та проникливість. Разом із тим у нього пробуджується та розвивається естетичне ставлення до життєтворчості. Тому одним із завдань вчителя є забезпечення позитивних емоцій молодших школярів у ставленні до навчальної діяльності, до її змісту. Емоційне збудження активізує увагу, процеси запам’ятовування та осмислення, підвищуючи ефективність навчання. Таким чином, естетизація освітнього середовища початкової школи реалізується за допомогою засобів естетичного впливу,

до яких відносять духовну та матеріальну реальність, різноманітні предмети та явища, що здатні викликати відповідну інтелектуальну, емоційну та врешті естетичну реакцію.

Література:

1. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д.: Творческий центр “Учитель”, 1994. – 152 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI ст.”) <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
3. Державний стандарт початкової загальної освіти http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilnacerednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc
4. Кавалерова Н.А. Эстетическое воспитание учащихся в условиях сельской школы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Н. А. Кавалерова. – К., 1974. – 178 с.
5. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика /Л. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
6. Масол Л. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітній школі / Л. Масол // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. - № 10. – С. 4-9.
7. Мертенс Е. С. Развитие культурно-образовательной среды Смоленской губернии во второй половине XIX–начале XX века : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. С. Мертенс. – Смоленск, 2006. – 218 с.
8. Сухомлинский В.А. Антология гуманной педагогики / В.А. Сухомлинский. – М., 1997. – 224 с.
9. Тарасенко Г.С. Дивосвіт / Г.С. Тарасенко. – К.:МПП “Центр”, 1995. – 209 с.
10. Тюрікова О. Шляхи вдосконалення культуротворчого середовища сучасної школи / О. Тюрікова // Наука і освіта. – 2007. - № 1-2. - С. 190-194.
11. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа: Автореф. дис... канд. пед. наук / 13.00.01 / С. Д. Якушева. – Оренбург, 2003. – 182 с.

*Тетяна Коваль,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ

Пріоритетним напрямом сучасної педагогічної теорії та практики є інтеграція мистецтва та пізнавальної діяльності. Особливої актуальності вона набуває на сучасному етапі розвитку освіти, що характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням замість застарілого (знаннєвого) підходу нового (особистісно орієнтованого), за якого у центрі освітньої системи ставиться мета не накопичення дитиною якомога більшого обсягу різноманітних знань, а забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних і творчих якостей, розвиток її неповторної індивідуальності та самостійності у розв’язанні життєвих проблем.

Така зміна пріоритетів сучасної освіти вимагає розробки нових ціннісних підходів до формування особистості, тому у ракурсі зламу усталених поглядів на соціальний устрій, місце дитини в навколишньому світі, провідні фактори її навчання і виховання, винятково своєчасним, на думку О.Рудницької, є пошук ефективних форм і методів залучення музично-театрального мистецтва до навчально-виховного процесу початкової школи [5, 56].

Музично-театральна діяльність дозволяє вирішити безліч актуальних проблем сучасної педагогіки і психології, формує художньо-естетичний смак, розкриває духовний і творчий потенціал дитини. є ефективним засобом педагогічного впливу на розвиток особистості молодшого школяра. Водночас музично-театралізована діяльність є специфічним видом дитячої активності. У відвертому ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах музично-театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, певні знання та вміння, здобуті в умовах спеціально організованого навчання.

Особливо актуальною є організація музично-театральної діяльності молодших школярів на засадах пісенного фольклору. Адже у різноманітних народнопісенних музично-театральних формах і жанрах трансформувалися й акумулювалися багатство і краса духу. Пориноючи в гуманізм фольклорних дійств, усвідомлюючи їх естетичні цінності, молодші школярі переконуються в тому, що мистецькими канонами просякнуті всі сфери життя, діяльності,

побуту і дозвілля народу. Художнє спілкування викликає прагнення стверджувати добро, істину, красу, сприяє цілеспрямованому розвитку особистості майбутнього громадянина.

Формуванню у підлітків ціннісних орієнтацій засобами музично-театральної діяльності сприяє досвід української педагогіки (професійної та народної). Проблеми впливу театральної творчості на рівень духовної культури українського громадянства, на ідейно-моральне становлення особистості розглядалися М.Вороним, Б.Грінченком, О.Кисілем, С.Русовою, С.Сірополком, І.Франком. Особливого значення дитячій музично-театральній творчості, як засобу різнобічного розвитку особистості, надавали Я.Коменський, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Аналіз педагогічної літератури дозволив виявити посилений інтерес вітчизняних дослідників до окремих аспектів заявленої проблеми. Серед них: значення дитячого дидактичного театру у навчально-виховному процесі (Д.Джола, А.Щербо); використання театрально-ігрових форм і методів навчання та виховання молодших школярів (А.Єршова, А.Капська, Г.Костюшко, Т.Люріна, Т.Пені, С.Соломаха, Л.Чуриліна, К.Чухман, В.Шахрай та ін.); роль музично-ігрової діяльності в особистісному становленні дитини (О. Апраксіна, Д.Кабалевський, О.Лобова, Л.Масол, Н.Миропольська, К.Орф, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шацька, Б.Яворський та ін.). У перебігу дослідження виявлено, що музично-театральна діяльність створює сприятливий ґрунт для розвитку пізнавальних процесів молодших школярів – сприйняття, уяви, уявлення, мислення. Музично-театральна діяльність сприяє розвитку дитячої фантазії (Т.Комарова, Н.Палагіна та ін.), збагаченню мовлення, допомагає дитині висловити своє ставлення до побаченого (Б.Ананьєв, Л.Виготський, І.Лернер, Є.Ігнат'єв, Б.Цикін та ін.), формуванню у дітей естетичних ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій (В.Бутенко, Є.Голобородько, Є.Квятковський, С.Мельничук, В.Кудіна, Є.Подольська, О.Рудницька, Г.Тарасенко та ін.), забезпечуючи реалізацію потенційних художньо-творчих можливостей учнів.

Таким чином, означена проблема частково знайшла відображення в психолого-педагогічній літературі. Утім, питання організації музично-театральної діяльності молодших школярів на засадах пісенного фольклору вивчене епізодично і потребує поглибленого дослідження.

Музично-театральне мистецтво є джерелом художньої освіти і виховання, потужним засобом розвитку творчих здібностей та мислення, здатності до саморозвитку та рефлексії учнів школи I ступеня. Участь школярів у творчому процесі постановки музичної театралізації забезпечує досягнення ними специфічної сутності музичного театру, яка полягає у інтегрованому взаємопоєднанні різних за своєю природою мистецьких елементів: музики, інсценізації, хореографії, живопису. Крім того, діяльність у галузі театралізованого музикування уможливує усвідомлення школярами спільностей і відмінностей у механізмах втілення художніх образів засобами тих або інших мистецьких різновидів, а також формування у них елементарних уявлень про способи та основні прийоми синтезування різновидового мистецького матеріалу в єдине художнє ціле.

Як зазначає Т.Гризоглазова, музична діяльність в поєднанні з театралізованою є унікальним засобом збагачення мовленнєвого досвіду, розвитку зв'язного мовлення, сприйняття оточуючого світу, вираження власного «Я». Така діяльність впливає на розвиток всіх психічних процесів та на розвиток різних сторін життєдіяльності дитини, сприяє розвитку інтелектуальної сфери, фізичної сфери, комунікативної сфери, морально-вольової сфери, поведінкової сфери [3, 86].

Заняття музично-театральним мистецтвом в початковій школі мають особливе значення для естетичного виховання учнів та увиразнюються через низку окремих функцій. Такими функціями є: *художньо-пізнавальна*, яка сприяє розширенню світогляду та збагаченню музично-театрального тезаурусу молодших школярів; *емоційно-оцінна*, що спричиняє підвищення рівня емоційної чутливості учнів, їх здатності до оцінних дій у сфері естетичних явищ; *мистецько-творча*, що має на меті активізацію художньо-творчої діяльності учнівської молоді; *мистецько-комунікативна*, яку спрямовано на формування навичок творчої співпраці у мистецькому колективі та розвиток комунікативних якостей учасників музично-сценічної діяльності; *художньо-гедоністична*, стрижнем якої є збудження відчуття естетичної насолоди від художньої творчості, сприйняття елементів різних видів мистецтв та досягнення краси в їх інтегративному

поєднанні; *естетико-виховна*, що передбачає поглиблення уявлення молодших школярів про пісенний фольклор як джерело духовної культури, обертг народних звичаїв, традицій, обрядів; формування прагнення спілкуватися з народнопісенним мистецтвом, досліджувати його, самостійно орієнтуватися у творчо-пісенному просторі; виховання у дітей художньо-естетичного смаку та шанобливого ставлення до фольклорної спадщини [2, 186].

Мистецький, виховний, творчий потенціал українського пісенного фольклору дає широкі можливості для використання інтеграційних зв'язків у процесі організації музично-театральної діяльності молодших школярів. Це зумовлено, зокрема, і природою фольклору, який є синтетичним видом мистецької діяльності, оскільки фольклорні дійства (обряди, звичаї) поєднують у собі музику (пісні, танці, інструментальну народну музику), пластичні рухи (хороводи, пісні-танці, пісні з елементами рухів), художнє оформлення (костюми, декорації), слово (тексти пісень), драматургію (сюжетні танці, фольклорні вистави). Крім того, взаємодія мистецтв у межах музично-театральної діяльності надзвичайно різноманітна – від елементів інтеграції пісні й танцювальних рухів у хороводах, до інтегрованих форм, якими є інсценізація народної пісні чи діалогів до фольклорного дійства, у якому види мистецтва постають в інтегрованій єдності (обрядові вистави, наприклад, Вертеп, Меланка, Івана-Купала тощо).

На значному потенціалі музично-театральної, зокрема музично-ігрової діяльності у розвитку творчих здібностей молодших школярів наголошував відомий український композитор, хоровий диригент, хореограф, фольклорист і педагог В.Верховинець. Один із основоположників створення українського музично-ігрового репертуару для дітей, він розробив і втілював ідею комплексного використання елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтва у навчально-виховному процесі початкової школи. Свідченням цього є створена ним збірка “Весняночка”, в яку органічно ввійшли народні ігри, побудовані на пісенному фольклорному матеріалі, здатні зайняти важливе місце у процесі художньо-творчого розвитку дітей. Видатною заслугою В.Верховинця є те, що в розроблених ним музично-ігрових сценаріях органічно поєднується інтелектуально-пізнавальна і художньо-творча діяльність молодших школярів, тим самим досягається гармонійний вплив на дитячу індивідуальність. Музично-ігрова діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, потужним засобом залучення її до процесу осмислення духовних цінностей [1, 164].

Організація музично-театральної діяльності молодших школярів потребує від учителя відповідних знань, вмінь і навичок, зокрема тих, що стосуються її психолого-педагогічних особливостей (вміння виокремлювати соціально-нормативні компоненти, а саме: відданість, довіра, взаємність, постійність, цілепокладання, співпереживання, співчуття, що є домінуючими в міжособистісних стосунках молодших школярів; реалізація потреби дитини в самоствердженні, визнанні оточуючими її індивідуальності; сприяння участі дитини в колективному самоуправлінні (самоорганізації, самоаналізі); зосередження на специфічних рисах творчої діяльності молодших школярів (прагнення дитини до активної діяльності, самоствердження, потреба в словесній та руховій імпровізації); втілення прогресивної виховної технології “Створення ситуації успіху”).

Організуючи музично-театральну діяльність молодших школярів на засадах пісенного фольклору, учитель повинен активно пропагувати народне музичне мистецтво, розкривати естетичну цінність народного пісенного фольклору, розвивати традиції дитячого вокально-хорового та інструментального виконавства, розширювати можливості постійного спілкування дітей з цінностями художньо-естетичної культури, як основи нових підходів щодо формування всебічно розвинутої особистості.

Слід зауважити, що опанування вчителем технологій організації музично-театральної діяльності на засадах пісенного фольклору здійснюється через безпосереднє їх включення у навчально-виховний, зокрема репетиційний процес. В такий спосіб відбувається засвоєння елементів образної мови театру та виражальних засобів мистецького твору шляхом вербального зіставлення ознак, явищ, актуалізації уявлень; інсценування музичного фольклорного твору; розвиток музично-ритмічних рухів у виконавській діяльності дітей молодшого шкільного віку; навчання дітей створенню музично-художніх образів та стимулювання дитячих музичних

імпровізацій; робота над вокально-хоровими навичками молодших школярів; вивчення елементів нотної грамоти як засобу фіксації народних пісень і награвань; виготовлення ескізів народних костюмів та народних музичних інструментів; складання програм музичних фольклорних концертів; складання музичної народної фонотеки; перегляд відео фольклорних обрядів і свят.

Організація музично-театральної діяльності молодших школярів на засадах пісенного фольклору засвідчує особливий досвід співпраці учителя з учнями, використання широкого арсеналу засобів впливу на їх свідомість і ставлення до народнопісенного мистецтва, упровадження на практиці оригінальних методів та прийомів освітньо-виховної роботи, серед яких:

- традиційні: словесні, наочні, практичні;
- методи проблемно-творчого характеру: проблемно-творчі завдання, створення проблемних ситуацій, постановка навчальних проблем;
- методи створення спеціальних естетичних ситуацій “занурення” в осередок фольклорно-естетичних цінностей;
- художньо-педагогічний аналіз творів дитячого пісенного фольклору, як метод залучення молодших школярів до музично-театральної діяльності;
- методи організації творчої музично-театральної діяльності на фольклорній основі;
- методи стимулювання інтересу до активного освоєння фольклору [6, 9].

Сучасний учитель початкових класів повинен вільно орієнтуватися в розмаїтті музично-театральних форм навчально-виховної роботи з молодшими школярами. Він повинен знати організаційно-методичні алгоритми щодо введення музично-театральних дійств в урочну та позакласну роботу з учнями, оскільки кожна музично-театральна постановка містить неабиякий дидактичний і розвивально-виховний потенціал. Адже під впливом раціонально-організованої музично-театральної діяльності позитивні зміни дитячої особистості відбуваються ефективніше [4, 52].

Серед форм урочної роботи слід виділити: урок – фольклорний концерт, урок-народна казка, урок-старовинна легенда, урок-подорож, урок-знайомство з видами фольклору, урок-спектакль, урок-роздум, урок-зустріч, урок-дискусія, урок-екскурсія, урок-лекція, урок-диспут, урок-вікторина. Така форма роботи має певний сюжет, композицію, розгортається за певним сценарієм, а її специфіка полягає в тому, що учні поєднують функції акторів і глядачів, а вчитель – драматурга і режисера.

Чільне місце у процесі музично-театральної діяльності в навчально-виховному процесі школи I ступеня відводиться формам позакласної та позашкільної роботи з молодшими школярами, а саме: фольклорний клуб, музично-етнографічний музей, фольклорний ансамбль, фольклорний гурток, фольклорні експедиції, етнографічні виставки, фольклорний фестиваль, фольклорні свята, пов'язані з художніми образами української самобутньої культури, національними звичаями й традиціями [6, 10].

Важливим моментом в організації музично-театральної діяльності молодших школярів є підбір репертуару для дитячого виконавства, який повинен проходити з урахуванням таких критеріїв:

- відповідність змісту драматургічного матеріалу, віку учасників вистави;
- тривалість вистави;
- кількість діючих осіб;
- тривалість складових частин вистави (форм): монологів, діалогів, сольних, ансамблевих та хорових номерів, танців;
- дикційна і артикуляційна складність мовного тексту;
- діапазонна та теситурна складність вокальних номерів, тривалість вокальних фраз;
- складність закладених в спектакль танцювальних та трюкових елементів;
- складність створення і втілення образу, ступінь зміни психологічних і поведінкових характеристик персонажа всередині театрального дії;
- персоніфікація персонажів вистави (з якого “світу” задумані персонажі вистави: звірі, люди, предмети, фантастичні персонажі і т.д.);

• ознайомлення з народною творчістю, зокрема пісенним фольклором, як необхідним фактором формування в дітей прагнення спілкуватися з народнопісенним мистецтвом, багатством українських традицій та обрядів.

Однією з особливостей організації музично-театральної діяльності є структурування її етапів, які сукупно презентують певну послідовність дій, спрямованих на досягнення визначеної мети, а саме: вступний етап, основний етап (розвиток сценічного мовлення та пластичних імпрровізацій, формування навичок сценічного руху, музично-ритмічних рухів, вокально-хорових навичок), завершальний етап.

Перший етап – **вступний**. Його основне призначення полягає в налаштуванні дітей на заняття, своєрідній емоційній підготовці до творчої роботи. На цьому етапі варто використовувати вправи на активізацію уваги, емоційний та фізичний розігрів. Вдало ці завдання поєднанні у вправах “Вітання”, “Повтори рух”, “Снігова куля”, “Передай обличчя”. Наприклад:

*“Вітання”. Всі учасники заняття (всі вправи виконуються в колі) по-черзі вітаються, демонструючи радість від зустрічі не лише словами, а й інтонацією та рухами тіла. Завдання учасників – точно відобразити і текст, і інтонацію, і жести. Завдання можна ускладнити шляхом приспівування вітання на мелодію будь-якої народної пісні, наприклад: **“Ой є в лісі калина”, “Женчикок-бренчикок”, “Вийшли в поле косарі”** та ін. Вправа спрямована на розвиток інтонаційної та пантомімічної виразності, пам’яті та навичок емпатії.*

Основний етап складається з декількох взаємопов’язаних частин, які лежать в основі формування акторської майстерності молодших школярів.

Для розвитку сценічного мовлення пропонуються вправи на дикцію та артикуляцію. Наприклад:

*“Скоромовки”. Робота з скоромовками – найбільш популярний вид діяльності серед дітей. При чому діти не просто зазубрюють текст і прагнуть виговорити його якомога скоріше, а працюють з темпом, мелодикою, динамікою, інтонацією. Для цього дітям пропонується проговорювати скоромовку зі зміною гучності (починати тихо, а закінчувати голосно і навпаки), швидкості (починати швидко, а закінчувати повільно і навпаки), інтонації (у відповідності до різних казкових персонажів, наприклад Віні-Пух, Баба-Яга, Русалонька). Також цікавою є організація читання скоромовок змагаючись на швидкість, читання в парах, читання канонам, проспівування скоромовок на мелодії українських народних пісень, наприклад: **“Го-го-го, коза”, “По дорозі жук, жук”** та ін.*

Для розвитку імпрровізаційних навичок доречно використовувати “імпрровізаційні хвилинки”.

*“Хвилинка-імпрровізація”. За жеребом кожному з учасників пропонується зобразити за допомогою невербальних засобів комунікації заданий об’єкт (людину, тварину, рослину, предмет) та його ознаки, а решта дітей повинні відгадати, що зображується. Також розвитку імпрровізації молодших школярів сприяють інсценізації народних пісень, наприклад: **“Ішло дівча лучками”, “Був собі журавель та журавочка”, “Пісня Лисички”, “Мала баба три сини”** та ін., за допомогою яких розвивається пам’ять, увага, креативне мислення, формується навички сценічного руху, музично-ритмічних рухів, вокально-хорові навички.*

Підсумовуючи вище сказане, зауважимо, що багатогранність музично-театрального мистецтва та різноманітні форми організації музично-театральної діяльності виступають домінантою в навчально-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості молодших школярів.

Музично-театральна діяльність на засадах пісенного фольклору допомагає учням не тільки оволодіти знаннями в галузі мистецтва, а при педагогічно доцільній організації та оптимальному доборі методів стає дійовим чинником розширення життєвого та художнього світогляд школярів, збагачення їхнього музично-театрального тезаурусу; опанування елементарними художніми вміннями та навичками практичної музично-театральної діяльності; стимулювання художньо-образного мислення, виявів уваги та інтуїції; виховання естетичного ставлення до дійсності та емоційно-ціннісного ставлення до народного мистецтва; виховання здатності сприймати, інтерпретувати та оцінювати народнопісенні музичні твори, висловлювати особистісне відношення до них; виховання музичних інтересів, морально-естетичних ідеалів, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному

самовдосконаленні засобами народного пісенного фольклору; виховання у дітей художньо-естетичного смаку та шанобливого ставлення до фольклорної спадщини.

Література:

1. Верховинець В. М. Весняночка. Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / В. М. Верховинець. – К. : Муз. Україна, 1989. – 343 с.
2. Борисова Т. В. Методика підготовки майбутніх учителів музики до естетичного виховання школярів засобами музично-театрального мистецтва : Дис...канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Борисова ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 241 с.
3. Гризоглазова Т. И. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки : Дис...канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. И. Гризоглазова ; АПН Украины, Институт педагогики. - К. , 1994. – 133 с.
4. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : монографія / Н. В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Явгильдина З.М. Детский фольклор на уроках музыки / З. М. Явгильдина // Музыка в школе : научно-методический журнал. – 2011. – № 3. – С. 8-12.

*Марина Гулішевська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У концепції сучасної освіти особливо наголошується проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у навчально-виховному процесі. Якщо припустити, що навчальний процес – це складна організована діяльність із розв'язування навчальних задач, то зрозуміло, що від учня вимагаються спеціальні уміння і навички організації пошуку розв'язків таких задач. Тому, в роботі майбутнім учителям слід звернутись до навчально-пізнавальної евристичної діяльності, яка формує творчо мислячу особистість дитини, розвиває стійкий інтерес до знань, потребу в самостійному їх пошуку.

Результати аналізу наукових праць виявили низку досліджень, присвячених проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, зокрема праці Ш.Амонашвілі, Ю.Бабанського, Н.Бібік, В.Давидова, М.Данилова, Д.Ельконіна, Л.Занкова, О.Киричука, О.Савченко, Т.Шамової, Г.Щукіної та інших. Проблемою впровадження евристичної діяльності в навчально-виховний процес займалися такі науковці, як В.Андреев, М.Бурда, О.Голюк, Р.Загоруй, Ю.Колягін, А.Коломієць, Д.Пойя, Г.Саранцев, О.Скафа, В.Соколов, Г.Тарасенко, Л.Фрідман, А.Хуторський та ін. Аналіз публікацій вищезазначених авторів вказує на те, що для активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів евристична діяльність застосовується вельми епізодично.

Тому постає завдання розглянути поняття навчальної діяльності, навчально-пізнавальної діяльності, евристичної діяльності та навчально-пізнавальної евристичної діяльності (НПЕД), проаналізувати їх структуру та на основі проведеного аналізу сформулювати визначення навчально-пізнавальної евристичної діяльності молодших школярів.

Ми виходимо з того, що провідною діяльністю молодших школярів є навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему їхніх стосунків із навколишнім світом. Але мине чимало часу, поки учні опанують її. Це не відбувається стихійно, як під час оволодіння грою, а потребує великих особистісних зусиль та допомоги педагога.

Д. Ельконін справедливо зазначає, що навчальна діяльність є діяльністю по самозміні, її продуктом є ті зміни, котрі відбулися в процесі її виконання в самому суб'єкті [15].

Навчальну діяльність ми розуміємо як діяльність учнів, результатом якої є розвиток особистості, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками.

У структурі навчальної діяльності В.Давидов виокремлює основні три компоненти: 1) мотиви і навчальні завдання, 2) навчальні дії; 3) дії контролю та оцінювання [3]. Слід зазначити, що навчальній діяльності притаманні як загальні риси людської діяльності, так і специфічні особливості, властиві лише даному виду діяльності. Серед спільних рис ряд дослідників (А.Леонт'єв, В.Давидов, Г.Щукіна та ін.) виділяють такі: навчальна діяльність має свідомий характер (її суб'єкт ставить перед собою певну мету і володіє здатністю до рефлексії своїх дій); навчальна діяльність, як і будь-яка інша, має ознаку соціальності (вона має перетворювальний характер, спрямований як на об'єкт діяльності, так і на її суб'єкт); навчальна діяльність є відображенням людської активності, що обумовлюється конкретними мотивами, і спрямована на досягнення певних цілей. Як будь-який вид людської діяльності, вона є поліструктурною.

Специфічні особливості навчальної діяльності пов'язані передусім із засвоєнням молодшими школярами теоретичних знань [14]. Під час виконання навчальних завдань дії учнів спрямовані на оволодіння загальними способами орієнтування у відношеннях між відомими та невідомими величинами, явищами, складовими предметів, ситуацій, процесів тощо. Дії контролю та оцінки дають їм змогу перевірити правильність виконання навчальних дій, оцінити успішність розв'язання всього навчального завдання.

Навчальна діяльність учнів початкових класів підпорядкована певним закономірностям. Одна з них полягає в тому, що весь процес викладання відбувається у формі розгорнутого представлення учням головних компонентів навчальної діяльності, в яку вони активно включаються. Відбувається навчальна діяльність у навчальній ситуації, детальне розкриття вчителем особливостей якої (труднощів розв'язання конкретно-практичних завдань, необхідності пошуку загального способу їх аналізу) та її ролі є однією із суттєвих умов розвитку пізнавальної активності учнів, їхнього інтересу до навчання.

Систематичне включення школярів у навчальні ситуації починається вже з першого класу, але вміння самостійно ставити перед собою навчально-теоретичні завдання формується значно пізніше. Виявляється воно у намаганні учнів, які отримали серію конкретно-практичних завдань, знайти загальний спосіб їх розв'язання, а не розв'язувати кожне з них окремо. Як правило, вони знаходять цей спосіб, аналізуючи одне-два завдання, прагнучи з'ясувати їх загальні зв'язки та умови. В умінні перетворювати конкретно-практичні завдання в навчально-теоретичні, що забезпечує розв'язування типових і нетипових задач, виявляється найвищий рівень розвитку навчальної діяльності молодших школярів.

У відповідності з теорією поетапного формування розумових дій, розробленої П.Гальперінім [2], виділяють три основних типи орієнтовної основи дій:

Перший тип орієнтування: учням дається зразок дій і називається їх результат, але без вказівок, як виконувати ці дії. Вчитель, який працює за цим типом, програмує багато помилок учнів у діях, які виконуються. Тому йому доводиться більше займатися перенавчанням, доучуванням, ніж правильним навчанням.

Другий тип орієнтування: учням даються всі вказівки, як правильно виконувати дії або завдання, тобто дається готовий алгоритм дій. При дотриманні вказівок алгоритму навчання відбувається без великої кількості помилок і швидше, ніж у випадку першого типу орієнтування.

Третій тип орієнтування передбачає навчання не стільки способу дій у конкретній ситуації, скільки аналізу ситуації. Вчитель спеціально організовує з учнями поглиблений аналіз виконання завдання: вони самостійно складають узагальнену схему або алгоритм розв'язування. Вчитель вибирає типову опорну задачу або два завдання з того чи іншого класу задач, розв'язуванню яких треба навчити учнів, та залучає їх до виконання конкретного завдання. Після цього аналізується процес розв'язування, виділяються істотне і неістотне в розв'язуванні, в умові задачі, складається алгоритм або правило-орієнтир. Це надає можливість учням усвідомити особливості класу завдань і принцип варіації несуттєвого. Останнє дає можливість перенести спосіб розв'язування в нові умови.

Н.Тализіна зазначає, що школа повинна прагнути використовувати третій тип орієнтовної основи дій, що тільки він веде до розвитку теоретичного мислення, дозволяє проникнути в сутність явищ [9].

У такій навчальній діяльності учень свідомо ставить перед собою ті ж цілі, які стоять в даний час перед школою, тобто зрештою виховати себе всебічно розвиненою та соціально зрілою особистістю. Таку діяльність називають [8] навчально-пізнавальною діяльністю.

Навчально-пізнавальна діяльність починає формуватися в учнів з перших днів занять у школі. Завершується формування повноцінної навчально-пізнавальної діяльності зазвичай до 6-7 класу. Встановлено [8], що головними принципами формування такої навчальної діяльності є:

- науково-теоретичний зміст навчальних предметів;
- відповідні цьому змісту структура, методи і організація навчання;
- поступова передача учням для самостійного виконання окремих елементів навчальної діяльності;
- широке використання в процесі навчання колективних форм навчальної роботи учнів.

Про ступінь сформованості в учнів навчально-пізнавальної діяльності можна судити за наступними показниками:

- ступінь домінування в мотивації навчання навчально-пізнавальних мотивів;
- потреба і вміння учнів розрізнити в своїй навчальній роботі її конкретні результати і способи виконання; загальні способи дій, загальні схеми досліджуваних понять.

Таким чином, аналізуючи теорію діяльнісного підходу до навчання, слід зазначити, що навчання і розвиток учнів відбуваються тільки в процесі навчально-пізнавальної діяльності, різновидом якої є навчально-пізнавальна евристична діяльність.

Враховуючи вікові особливості молодших школярів важливо відзначити, що нерідко перед ними виникають такі ситуації, коли виявляється конфлікт між умовами та вимогами певної діяльності. Учні мають виконати деяку сукупність дій, розв'язати ту чи іншу задачу, проте наявні умови не підказують їм способу розв'язування цієї задачі і весь арсенал минулого досвіду не містить ніякої готової схеми, яка була б придатна для даних умов. Щоб знайти вихід з подібної ситуації, дітям необхідно створити нову, що у них раніше не була стратегію діяльності, тобто здійснити акт творчості. Таку ситуацію називають зазвичай *проблемною*, а психічний процес, за допомогою якого розв'язується проблема, виробляється нова стратегія, виявляється щось нове, носить назву *продуктивного мислення* або *евристичної діяльності*.

Евристична діяльність включає в себе як логічні, так і нелогічні, наприклад, інтуїтивні засоби і фантазію. Перші носять нормативний (алгоритмічний) характер, другі мають індивідуальну психологічну основу. Алгоритмізація та інтуїція – дві складові евристичної діяльності, загальний результат якої може мати як ту, так і іншу спрямованість [1].

В.Пушкін вважає, що евристичну діяльність слід розглядати як різновид людського мислення, яка створює нову систему дій або відкриває невідомі раніше закономірності оточуючих людину об'єктів [5].

З'ясуємо відмінність понять «творча діяльність» і «евристична діяльність». Під творчою діяльністю, або творчістю, зазвичай розуміють «діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей» [10].

Евристична діяльність – більш широке поняття, ніж творча діяльність, оскільки включає:

- безпосередньо творчі процеси щодо створення кінцевого продукту;
- пізнавальні процеси, неминучі і необхідні для супроводу творчості;
- організаційні, методологічні, психологічні та інші процеси, які забезпечують творчу і пізнавальну діяльність [10].

Іншими словами, як зазначає А. Хуторський [10], евристична діяльність включає не лише творчу діяльність, а й метатворчу (*від грец. «meta» – стоїть за*), тобто когнітивну та методологічну діяльність, яка «стоїть за» творчістю і забезпечує її реалізацію.

До різновидів евристичної діяльності відносять евристичну наукову діяльність, евристичну винахідницьку діяльність, навчально-пізнавальну евристичну діяльність.

А.Хуторський визначає евристичну навчальну діяльність як діяльність, метою якої є участь учня у конструюванні всіх елементів власної освіти: мети, змісту, оптимального вибору форм і методів навчання, індивідуальної траєкторії освоєння освітніх областей [10].

О.Скафа розглядає НПЕД, з одного боку, як різновид евристичної діяльності, а з іншого боку, як різновид навчально-пізнавальної діяльності, тому їй характерні загальні риси, специфічні особливості, структура як однієї так і іншої діяльності, а також в ній можуть одночасно бути присутніми евристичні і репродуктивні компоненти [8].

О.Скафа вважає, що навчально-пізнавальна евристична діяльність – це діяльність учнів, організована і керована педагогом з використанням різноманітних евристичних засобів, спрямована на створення нової системи дій з пошуку невідомих раніше закономірностей, на формування процесів, які забезпечують пізнавальну та творчу діяльність, в результаті якої учні активно оволодівають знаннями і розвивають свої евристичні навички та вміння, формують пізнавальні мотиви та організаційні якості [8].

Як зазначено вище, навчальна діяльність складається з таких компонентів: мотивація, розуміння молодшим школярем навчального завдання, виконання навчальних дій, здійснення самоконтролю та самооцінки. Особливістю НПЕД є фактор суб'єктивного «відкриття» нового знання, що має суб'єктивну значимість і новизну. Тому О.Скафа розглядає навчально-пізнавальну евристичну діяльність як цілісну систему, в якій виділяє наступні компоненти: змістовий, операційно-процесуальний, мотиваційний, організаційний і методологічний з одного боку і цілі, продукти, способи (у широкому розумінні, що включають як ідеальні способи (знання в тому числі), так і матеріальні) і завдання, з іншого боку (схема 1) [8].



Схема 1. Компонентний склад НПЕД

Характеризуючи *змістову сторону*, слід уточнити зміст об'єкта цього виду діяльності (зміст навчальних проблем, евристичних завдань).

НПЕД спрямована на виконання евристичних завдань. Саме останні разом з системою евристик, евристичними приписами, правилами-орієнтирами, евристико-дидактичними конструкціями тощо і становлять її зміст. Об'єктивно евристики найчастіше можуть бути виражені у формі переформулювань навчальних проблем, навідних евристичних питань, вказівок-порад, засобів наочності, аналогій, які або знижують важкість проблеми до відповідного рівня творчого розвитку учнів, або створюють сприятливі умови для «мікронавчання» і «мікророзвитку», розширюючи тим самим зону найближчого розвитку до відповідного рівня важкості навчальної проблеми [1].

Головна мета застосування різного виду евристик – створити сприятливі дидактичні умови для самореалізації учнів «при відкритті» і засвоєнні нових знань, умінь.

Операційно-процесуальна сторона НПЕД характеризується тим, що як будь-який вид діяльності вона складається з певної системи дій.

Термін «спосіб дії» у психолого-педагогічній літературі трактується по-різному. А.Матюшкін вважає, що «спосіб дії» складається з системи операцій, за допомогою яких здійснюється перетворення предмету діяльності для досягнення мети, ... способи дії визначаються особливостями предмету, цілей, способів і умов дії» [4].

Д.Ельконін і В.Давидов під способами дії розуміють систему операцій, які призначені для розкриття і виявлення тих властивостей і якостей предмета, щодо якого здійснюється його практичне перетворення [3; 15].

Наприклад, при вивченні будови слова можна повідомити учнів, з яких частин складається слово (будова слова: корінь, префікс, суфікс, закінчення, основа), показати на прикладах, а потім запропонувати ряд завдань на визначення кореня і інших морфологічних частин слова (це традиційне навчання: зразок – результат). А можна озброїти школярів способами, за допомогою яких визначають частини слова. В даному випадку учні виконують спеціальну навчальну дію, яка складається з ряду навчальних операцій: змінити форму слова (закінчення); знайти спільнокореневі слова (спільна частина споріднених слів – корінь) і т. д.

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що операційний аспект НПЕД– це система способів дій, оволодіння якими визначає сформованість умінь учнів.

Евристична діяльність як будь-який інший вид навчальної діяльності має пізнавальний характер. Специфіка НПЕД стосовно наукового пізнання, як вказує С.Шапорінський, полягає в тому, що навчально-пізнавальна діяльність відноситься не до об'єктів реальності безпосередньо, як наукове пізнання, а до навчального матеріалу, який є системою різного виду моделей, які фіксують знання про об'єкт реальності [12]. Він зазначає, що види навчально-пізнавальної діяльності учнів – це своєрідна навчальна система оволодіння знаннями та методами науки, що вони є педагогічною умовою реалізації власне наукових методів, оскільки дидактика не створює нових методів пізнання об'єктів, а трансформує наукові методи пізнання в навчальну форму, види навчально-пізнавальної діяльності школярів [12].

До основних методів наукового пізнання в початковій школі відносять: спостереження і дослід (експеримент); порівняння; аналіз і синтез; узагальнення, аналогію; абстрагування і конкретизацію; індукцію і дедукцію; систематизацію, класифікацію як спосіб систематизації.

Що стосується НПЕД, О.Скафа виділяє такі її етапи:

- аналіз факторів, явищ, їх зв'язків і відносин;
- усвідомлення евристичного завдання, його проблеми і цілі;
- формулювання кінцевих і проміжних цілей у виконанні евристичного завдання;
- висування припущення, гіпотези виконання евристичного завдання;
- виконання евристичного завдання шляхом теоретичного обґрунтування і доказу гіпотези;
- практична перевірка правильності виконання евристичного завдання [8, 121].

Отже, операційно-процесуальна сторона НПЕД є процесом дослідження, який повністю або частково включає в себе перераховані вище етапи, в ході яких учні використовують евристичні прийоми та методи, опановуючи при цьому навчальні пошукові і евристичні вміння, які визначаються вищеназваними етапами дослідження.

НПЕД, так як і навчальна діяльність, здійснюється під впливом певних мотивів. *Мотивація* є не тільки її передумовою, але і її результатом, новоутворенням.

У мотивації навчальної діяльності, як правило, визначають дві головні групи навчальних мотивів: пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, тобто ті, які закладені в самій навчальній діяльності; соціальні мотиви, пов'язані з різноманітними соціальними взаємодіями молодших школярів з іншими людьми. Пізнавальні мотиви визначають інтерес учнів до самого процесу засвоєння знань – до їх змісту, до способу їх отримання, вони, як зазначає І.Якиманська, стимулюють оволодіння не тільки змістом знань, а й способами їх засвоєння [16].

Для формування мотивації навчання необхідно пам'ятати, що цілі навчальної діяльності повинні бути ясними та чіткими, даватися з початку роботи й суворо окреслюватися за обсягом, тому що в молодших школярів спонукальна сила мети протилежно пропорційна обсягу цікавої роботи, тобто якщо треба зробити занадто багато – мета не працює.

Сформувати в учнів стійку мотивацію до навчання можна використовуючи ефект подиву від чогось несподіваного, незвичайного. Якщо вчитель, викладаючи матеріал, показує, розповідає щось таке, що є для всіх учнів абсолютно незвичайним, цікавим, інтригуючим, то в учнів мимоволі виникає потреба, а потім і мотив встановити, що це таке, як це зрозуміти.

Можна запропонувати учням знайти, наприклад, взаємно однозначні відповідності у природі, задати їх одним з відомих способів: словесним, описовим, табличним, аналітичним, графічним. Такі завдання виконуються всіма учнями і викликають, як правило, великий інтерес.

Також можна створити проблемну ситуацію, поставивши перед учнями проблемне завдання. Якщо проблемне завдання є евристичним, то учень не тільки змушений згадати, відтворити, актуалізувати ряд знань, загальних положень, правил, способів дій, але і, застосувавши евристики, здатний здобувати нові знання та вміння на високому рівні інтересу до поставленої проблеми. Отже, НПЕД визначається характером мотивів, які нею рухають.

Важливість *методологічного аспекту* полягає в тому, що використання елементів методології певної науки в навчальному дослідженні дозволяє виявити нові можливості в удосконаленні процесу формування наукового світогляду учнів.

У процесі НПЕД учнів важливе місце займає їх пізнавальна активність і вміння вчителя ефективно керувати нею. Одними з основних методів, які дозволяють учням проявити творчу активність у процесі навчання, є частково-пошуковий метод або евристична бесіда та дослідницький метод. Вони покликані забезпечити оволодіння методами наукового пізнання, сформувати риси творчої діяльності, інтерес до неї, давати глибокі знання.

В результаті НПЕД можна сформувати в учнів уміння, властиві творчо мислячій людині: «піддавати критичному аналізу існуючі знання; бачити межі виділених законів і теорій; не боятися вийти за межі загальноприйнятого; бути обережним і самокритичним в оцінці результатів власної діяльності».

Організаційна сторона НПЕД визначається дією контролю і оцінки. В. Давидов вказував, що роль контролю і оцінки в засвоєнні велика і своєрідна, що їх виконання передбачає звернення уваги молодшого школяра до змісту своїх власних дій, до розгляду їх особливостей [3]. Самостійність у побудові дослідницької роботи як елемента формування НПЕД, здатність її самооцінки і самоконтролю створюють передумови для саморегуляції евристичної діяльності, можливості її своєчасної корекції не тільки, коли результат вже отримано, але і в процесі самого дослідження.

У зв'язку з цим О. Скафа наголошує на важливості формування в процесі НПЕД таких психолого-характерологічних умінь як:

- прояв інтелектуальних і вольових зусиль для досягнення цілей в різних скрутних ситуаціях навчально-пізнавальної евристичної діяльності;
- проведення самоспостереження і самоаналізу в процесі навчально-пізнавальної евристичної діяльності;
- рефлексія;
- розвиток здатності до напруженої тривалої навчальної дослідницької роботи;
- усвідомлення мотивів своїх дій;
- управління власними інтересами, вплив на свої мотиви;
- проведення самозвіту у ступені підготовленості до виконання завдання [8, 126].

Таким чином, організаційний аспект НПЕД полягає у формуванні організаційних якостей молодшого школяра, які визначаються психолого-характерологічними вміннями самоорганізації власної навчальної діяльності в процесі навчання.

Також слід проаналізувати інший бік НПЕД, а саме: цілі, продукти, засоби та завдання.

О. Скафа, говорячи про цілі навчальної діяльності, розрізняє мету діяльності і мету суб'єкта, що здійснює діяльність. Щодо навчальної евристичної діяльності, перша характеризує її в об'єктивно-логічному плані, інша в суб'єктивно-психологічному. У першому випадку термін «мета» використовуватиметься нею для того, щоб визначити яким повинен стати об'єкт в результаті НПЕД. В іншому – мета виступає як відправний пункт навчального дослідження. Мета учня, який здійснює навчання за своїм предметним змістом

не еквівалентна цілям навчальної діяльності. Як свідчать спостереження, учень у процесі виконання евристичного завдання ставить перед собою мету тільки виконати завдання, і дуже рідко – засвоїти способи його виконання, опанувати евристичні навички і вміння, уміння використовувати евристичні прийоми в процесі виконання інших завдань [там же].

Якщо учень бачить мету своєї діяльності лише у виконанні завдання, а не в засвоєнні способу його виконання, то це свідчить про те, що належна навчальна діяльність у нього ще не сформована.

Узагальнюючи результати аналізу вищенаведених теоретичних положень, можна резюмувати, що система цілей навчально-пізнавальної евристичної діяльності в практиці початкової школи детермінується розглянутими вище її компонентами: мотиваційним, змістовим, операційно-процесуальним, організаційним та методологічним.

Опираючись на проведений аналіз, можна визначити найважливіші особливості НПЕД молодших школярів:

- НПЕД треба розглядати як систему, що містить дві підсистеми: діяльність учня із створення власних освітніх продуктів та діяльність учителя, метою якої є допомога учням співвідносити власну освітню продукцію з культурно-історичними аналогами;

- предметом НПЕД є досвід учня, який утворюється при наявності суб'єктивної проблеми, подолання якої зумовлює внутрішні прирощення суб'єкта діяльності;

- НПЕД необхідно розуміти як діяльність продуктивну, в процесі якої учень «відкриває» нові знання і способи їх здобуття;

- зміст НПЕД обумовлений особистісними мотивами, цілями і особливостями учня;

- розвиткові учня сприяє лише та навчальна діяльність, яка має цілісний характер, тобто систему взаємопов'язаних компонентів: мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, дії контролю й оцінки. Що стосується НПЕД, то крім даних компонентів додаються: змістовий, операційно-процесуальний, мотиваційний, організаційний, методологічний компоненти, а також цілі, продукти, способи й завдання.

- НПЕД дозволяє розвивати евристичні вміння та навички учнів;

- НПЕД направляється евристичною стратегією, яка складається з евристичних операцій і регулюється евристичними правилами.

Визначені особливості дають змогу сформулювати визначення НПЕД молодших школярів. Отже, навчально-пізнавальна евристична діяльність – це продуктивна діяльність учнів, спрямована на «відкриття» нових знань та способів їх здобуття, на формування пізнавальних мотивів та евристичних умінь і навичок, процес якої керується педагогом за допомогою евристичних методів, прийомів і засобів.

Розглянувши поняття та структуру навчальної діяльності, навчально-пізнавальної діяльності, евристичної діяльності та навчально-пізнавальної евристичної діяльності, ми дійшли висновку, що розвиткові учня сприяє лише та навчальна діяльність, яка має цілісний характер, тобто систему взаємопов'язаних компонентів: мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, дії контролю й оцінки. На нашу думку, НПЕД краще забезпечує розвиток молодшого школяра, оскільки крім компонентів властивих навчальній діяльності додаються: змістовий, операційно-процесуальний, мотиваційний, організаційний, методологічний компоненти, а також цілі, продукти, способи постановки завдань.

Література:

1. Андреев В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития [2-е изд.] / В.И. Андреев – Казань, 2000. – 600 с.
2. Гальперин П. Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 58-69.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Матюшкин А. М. Развитие творческой активности школьников / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
5. Пушкин В. Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В.Н. Пушкин. – М. : Политиздат, 1967. – 272 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підруч. / О.Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

7. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ] / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 2–6.
8. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология : монографія / Е.И. Скафа. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
10. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М., 2003. – 416 с.
11. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Знание , 1979. – 96 с.
12. Шапоринский С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
13. Шукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Шукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
14. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 315 с.
15. Эльконин Д. Б. Психологические условия развивающего обучения / Под ред. Г. С. Костюка. – К., 1970. – 123 с.
16. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

*Аліна Тарасюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

СЛОВЕСНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО СПРИЙМАННЯ ПРИРОДИ

Сучасна програма розвитку української освіти передбачає активне розв'язання питань гуманізації навчального процесу, насамперед, шляхом підвищення рівня духовної культури особистості, розширення її ціннісних світоглядних орієнтирів, формування сприймання світу за законами краси. Проте частими є випадки прояву антигуманної дитячої поведінки по відношенню до природи. За свідченням Г.Тарасенко, така «холодна жорстокість нерідко є основою «дослідницьких» устремлінь, на яких ґрунтується підвищений інтерес дитини до природи»; результатом ціннісного шоку, в якому тривалий час перебуває суспільство; впливу мас медіа на формування світогляду дітей [8, 249]. У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема подолання прірви бездуховності та відчуження у стосунках «дитина-природа», виховання учнів, що вміють бачити, розуміти та відчувати красу природи, свідомих громадян з власною відповідальністю за довкілля, які активно включаються у діяльність по створенню і збереженню навколишнього середовища.

З огляду на це, навчально-виховний процес у школі повинен спрямовуватись на формування у молодших школярів цілісного образу природи шляхом її художньо-естетичного освоєння у процесі творчості, створення сприятливих умов для забезпечення кореляції між інтелектуально-пізнавальною та емоційно-чуттєвою сферами особистості.

Гуманістичні ідеї про необхідність розвитку естетичних почуттів дитини до природи знайшли своє відображення у працях корифеїв педагогічної думки, зокрема А.Дістервега, Я.Коменського, А.Макаренка, І.Песталотці, Ж.-Ж.Руссо, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського. Цінні ідеї щодо духовно-естетичного пізнання природи пропонує зарубіжна педагогіка – «Вальдорфська школа», «Нова школа» у Франції, досвід японських педагогів тощо.

Окремі напрямки формування у молодших школярів образу природи досліджені у працях багатьох українських учених. Так, значний внесок у розвиток даної проблеми зробили М.Артеменко, Н.Вітковська, Д.Джола, С.Жупанин, Н.Миропольська, Г.Тарасенко, Г.Шевченко, А.Щербо та ін.

Ми виходимо з того, що в основі формування у молодших школярів образу природи лежить чуттєво-образне сприймання дітьми навколишнього світу. Дослідження психологів (Л.Виготського, А.Запорожця, Г.Люблінської, С.Рубінштейна, І.Якиманської та ін.) підкреслюють схильність молодших школярів до створення образів. Як зазначає С.Рубінштейн, «світ образів – суттєвий компонент внутрішнього світу людини, результат її

індивідуального досвіду прийняття та перетворення інформації» [5, 156]. Спонукаючи дитину до мислення образами під час спілкування з природою, педагог розкриває її внутрішній світ, особистісне ставлення до сприйнятого. Оскільки, «образ» концентрує в собі зміст практичного, чуттєвого, інтелектуального та емоційно-смыслового досвіду [2, 51].

Мислити образно – означає мислити асоціативно, метафорично. Асоціації опосередковують зв'язок образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвідношення з різноманітними явищами. Саме тому асоціації є тим ключем, який допоможе створити цілісний образ природи в учнів. Асоціативний образ надихає життя у певний об'єкт природи.

Першочергового значення під час формування у молодших школярів образу природи належить ретельній організації вчителем процесу її сприймання. Саме в молодшому шкільному віці, відзначають науковці, сприймання стає все більш цілеспрямованим і керованим процесом, який забезпечує пізнання не тільки окремих предметів, але й їх систем, цілих природних картин (Б.Ананьєв, М.Волокітіна, О.Запорожець, С.Зорін, Г.Костюк, Г.Люблінська, В.Маршицька та ін.). Педагог повинен не тільки забезпечити належну коректуру сенсорного сприймання, залучаючи до роботи усі органи чуття, а й апелювати до почуттєвої та емоційної сфери дитини. Адже, будь-які образи, пов'язані із сильними емоціями, надовго затримуються у пам'яті людей. Про важливість доторкання до почуттєвої сфери дитини, наголошував і В.Сухомлинський, вказуючи, що «Істина, з якою узагальнюються предмети і явища навколишньої природи, стають особистим переконанням дітей за умови, що вона одухотворяється яскравими образами, які впливають на почуття» [4, 38]. Отже, учитель, по-перше, створює умови для закріплення нової інформації, по-друге, звертається до емоцій учня, виховує естетичне сприйняття дійсності, на противагу суто раціоналістичному споживанню природи.

Образ, який виникає під час спілкування з природою є значно багатшим, аніж сконцентроване в понятті сухе логізоване пізнання, є підґрунтям для словесно-творчої діяльності. Значення слова у відтворенні образу природи підкреслює Н.Миропольська, на думку якої «слово фіксує не лише конкретні об'єкти життя, які можна реально сприйняти, а й переживання, прагнення, почуття, настрої» [3, 3]. За переконанням Г.Тарасенко, саме «слово є найпершим та найзручнішим матеріалом, комбінуючи і видозмінюючи який дитина утворює власну естетичну оцінку навколишнього» [7, 57], яка є одним із визначальних компонентів образного сприймання дитиною природи. Як зазначає В.Ясвін, значення, які закладені у словах («соціальні релізері»), впливають на розвиток ставлення до природних об'єктів через відповідні емоції, викликані закладеними в них суспільно сформованими значеннями, що включають оцінки [10, 265]. За допомогою слова діти здатні висловити власне ставлення до побаченого, представити уявний образ, що виник під час спостереження за природою. Тут слушною є думка І.Сеченова про те, що образ являється своєрідним «продуктом злиття свого і чужого досвіду».

Слово є своєрідним «медіумом» між дитиною і оточуючим світом (М.Бахтін, Л.Виготський, О.Ковальов, О.Потебня, М.Пришвін та ін.). Дитина, спілкуючись з природним світом, збагачує за допомогою цілеспрямованого керування вчителем процесом сприймання свій чуттєвий досвід. Чим глибші емоції та почуття які виникають у дитини під час взаємодії з природою, тим яскравіші образи виникають у її уяві, тим гострішою стає потреба відтворити власні враження у словесних образах. Таким чином, словесно-творча діяльність є синергетичним результатом споглядання, переживання, естетичної оцінки, налагоджує органічний зв'язок дитини з довкіллям. Залучення дітей до словотворчої роботи дає змогу «осердечити» ставлення вихованців до навколишнього світу, пробудити щирі почуття, виявити доброту та співпереживання до природи.

Формуючи образ природи, педагоги впливають на ціннісну сферу дитини, виховують ціннісне ставлення до природи, що «розглядається як цілісне ставлення людини до її краси, емоційної привабливості, що виражається в пізнавальному та емоційному ставленні особистості до предметів та явищ природи, умінні дати їм оцінку, активному прагненні до здійснення художньо-творчої діяльності [4].

Емоційно-ціннісне ставлення дитини до світу та природи зокрема: підвищена вразливість, емоційна забарвленість сприйняття, здатність до емпатії, естетичні смаки, моральні переконання

тощо, сформоване за умови правильного педагогічного впливу, відіграє головну роль й у словесній творчості (Г.Кудіна, В.Левін, О.Мелік-Пашаєв, З.Новлянська, Н.Чубук). Саме емоційно-ціннісна позиція формує художньо-комунікативний мотив як бажання «сказати своє слово» (В.Сухомлинський). Звідси впливає роль слова, як предметно-образної одиниці мови, словесної творчості у відображенні дитиною емоційно-ціннісного ставлення до природи.

Виходячи з цього, на нашу думку, здатність учнів до словесної творчості є найяскравішим результатом образного сприймання природи дітьми, що призводить до формування цілісного образу природи.

Узагальнивши наявні в науковій літературі тлумачення, *образне сприймання природи* ми тлумачимо як здатність особистості до сприймання, розуміння, переживання естетичних об'єктів та явищ природи, яка включає момент естетичної оцінки, призводить до замилування природою та інтерпретації естетичних вражень у словесній та інших видах художньої творчості (музичній, пластичній, образотворчій).

З метою визначення особливостей розвитку у молодших школярів образного сприймання природи, нами було проведено констатувальний експеримент. Для цього було обрано 2 четверті класи – контрольний (33 учнів) та експериментальний (19 учнів). Експеримент проводився на базі ЗОШ № 35 та приватної школа сімейного типу «АІСТ» м.Вінниці. Визначаючи стан сформованості образного сприймання природи на сучасному етапі в учнів молодших класів, ми користувались такими *критеріями*: здатність дитини до сенсорного сприймання природи; розвиненість в учня асоціативно-образного мислення; розвиненість у школяра естетично-образної оцінки природних явищ та об'єктів; здатність вихованця до словесно-творчого інтерпретування набутих вражень, почуттів та емоцій.

На початковому етапі експерименту ми прагнули за результатами опитування та спостереження за реакціями дітей на об'єкти довкілля визначити домінуючі мотиви у структурі ставлення молодших школярів до природи. Результати спостереження показали високий рівень емоційного відгуку дітей на довкілля, що помітно завдяки яскравим моторно-мімічним реакціям, рухливості та активності поведінки в природі. Нами спостерігалася перевага аналізу над синтезом у дітей даної вікової групи, тенденція до конкретизації побаченого, що призводило до того, що образи сприймання мали фрагментний характер.

Аналіз відповідей учнів на запитання опитувальника засвідчив помітну прагматизацію дитячого мислення: 44% (КК), 45% (ЕК). Наприклад, учні пояснювали свою любов до навколишнього такими міркуваннями: *«природу люблю за те, що вона дає воду, тепло, їжу»*; *«люблю осінь, бо в цю пору року в мене день народження»*. Такі оцінки могли народитися як результат суто логічного підходу до пізнання природи без урахування емоційно-ціннісного контексту. Майже третина дітей – (24% опитаних з контрольного класу та 26% експериментального) розуміють навколишнє як джерело здоров'я. Це виявлялося в таких відповідях вихованців: *«Природа дає людині сили»*, *«Хто не дружить із природою, той часто хворіє»*. Такі оцінки формуються, як правило, під впливом вихователя і є достатньо раціональними. Таким дітям притаманні рекреаційно-оздоровчі мотиви сприймання природи. 19% дітей КК та 18% ЕК мотивують вибір об'єкта природи, що подобається пізнавальним інтересом. Наприклад: *«Подобаються тварини, бо цікаво дізнаватися про них нове»*; *«Люблю дивитися як іде сніг, бо це цікаво»*; *«Люблю відпочивати на природі, бо тільки там стільки загадок та секретів»*. Але діти, здебільшого не пояснюють, в чому полягає суть їхнього інтересу, що саме їх цікавить.

Лише невелика частина школярів – 13% дітей КК та 11% ЕК сприймають довкілля на естетичному рівні. У цих учнів добре розвинутий та тренований зоровий аналізатор, вони розуміють суть того, що сприймається, їм притаманна спостережливість. Такі учні частіше помічають не будь-які деталі, а суттєві і важливі з погляду естетичного змісту споглядання, наприклад: *«Люблю спостерігати, як заходить сонце, бо це дуже гарно»*; *«Люблю осінь, бо восени падає листя і лягає на землю м'яким килимом»*; *«Люблю всі пори року, бо кожна з них має маленьку краплинку, яка їх прикрашає»*. В даному випадку, діти використовують образні висловлювання, метафори. Під час аналізу сприйнятого в цих учнів відзначається очевидна

тенденція до більшої конкретизації власних вражень в описі побаченого. При цьому не так часто зустрічається неусвідомленість власних почуттів, яка впливає з випадкових асоціацій.

Аналіз відповідей четвертокласників та практики шкільного навчання показав, що переважно низький рівень сформованості естетичних словесних реакцій дітей пояснюється тим, що в процесі навчання і виховання переважно відсутнє системне накопичення чуттєвих вражень, слабо розвивається емоційно-образне мислення дітей. З цих причин відбувається гальмування естетичної реакції у школярів, що виявляється у змісті та формі їх висловлювань.

На наступному етапі дослідження ми прагнули перевірити здатність учнів до образного перетворення сенсорних вражень. Для цього учням було запропоновано виконати ряд завдань словотворчого характеру (за методикою Г.Тарасенко та О.Прушківської). Під час аналізу робіт учнів ми користувалися такими критеріями: чіткість диференціації естетичних властивостей об'єктів довкілля, адекватність вербалізації вражень, здатність до синтезування чуттєвих вражень, влучність визначення емоційно-образної домінанти сприйнятого, образність мовлення, домінуючі цінності ставлення учнів до навколишнього середовища, оригінальність та креативність словесної творчості. Завдання були такого змісту: напиши на що схожий, «розфарбуй слова», «уяви себе поетом», добери ласкаве слово, заверши порівняння, пожалій за що-небудь, що вам нагадує.

Ми виявили досить невелику кількість дітей (14% учнів КК та 12% ЕК), що змогли образно і ёмко інтерпретувати власні естетичні враження, влучно визначити образний характер сприйнятого. Наприклад: іній, як зазначають діти, схожий на *«замерзлі краплинки, білі ниточки, пух, голочки, білу холодну муфточку, морозні малюнки, кришталеve намисто що одягнули дерева»*. Траплялися випадки, коли учні не могли виокремити естетичну домінанту сприйнятого, адекватно вербалізувати набутий естетичний досвід: 19% учнів контрольного класу та 17% експериментального. Наприклад: *каштановий листочок схожий на колючку, каштан*. Позитивно вражає те, що учні люблять римувати слова, їм це вдається. Діти добирають не тільки слова-іменника, а й дієслова. Наприклад: *квіточки – семицвіточки, діточки; гай – водограй, згадай, відгадай, заспівай*. Більше третини дітей (36% учнів КК та 38% ЕК) завдання виконували достатньо формально, був відсутній образний характер мови. Наприклад, виконуючи завдання «розфарбуй слова», ми спостерігали лише поодинокі стандартні відповіді (*сонце – жовте, оранжеве; ранок – світлий, блакитний, фіолетовий*).

Заключний етап дослідження спрямовувався на виявлення в учнів 4-ого класу здатності до словесно-творчого інтерпретування набутих вражень, почуттів, емоцій. Суть творчих завдань полягала: у написанні твору або вірша – хайку – поетичної картини природи (об'єкт природи – хризантема); у вираженні в малюнках почуттів, які виникли в результаті спілкування з природою: «Намалюй красу природи» (вміння поєднувати власне словесну творчість з іншими видами художньої творчості).

Ми спостерігали досить різні рівні творчої реалізації завдання. В одних випадках діти обмежувались кількома реченнями у написанні твору. Словесна творчість таких дітей була насичена здебільшого «сухими» конструкціями, позбавлена емоційного переживання та засобів образної виразності, естетичної оцінки. Наприклад, *«У хризантеми білі пелюстки. Її листочки шорсткі. В хризантеми солодкий аромат»* (Юля Д). Більшість дітей (52% учнів КК та 49% ЕК) вдалися лише до детального опису квітки. Словесна творча діяльність таких дітей мала репродуктивний характер. Проте у третини дітей (29% КК та 27% ЕК) вже заголовок твору передавав створений на основі сприймання образ квітки у формі метафори: *«Біла красуня», «Білосніжка», «Білий Барс»*. Такі діти образно інтерпретували виниклий образ квітки у творі, використовуючи велику кількість епітетів (*«біла хризантема», «шершаві листочки», «яскравий запах», «струнка фігура»*); порівняння (*«фігура струнка як у берези», «запах як у джунглях», «хризантема схожа на сніжну дівчинку, гімнастку», «світло салатова серединка схожа на зелену ягідку», «хризантема схожа на даму, що носить білосніжний гарний берет»*); емоційно-окличні речення (*«Коли я дивлюся на хризантеми то відчуваю безкінечну лагідність!», «Мені дуже подобаються білі хризантеми!»*). Більшість дітей в кінці твору виражали емоційно-ціннісне ставлення до квітки, почуття, що вона в них викликає. Як наприклад у творі, що написала Тетянка

С.: «Переді мною Білосніжка. Біла, сніжна, м'яка, чудова, дивовижна, місячна. Це – хризантема. Вона як дівчинка струнка. Запах в неї різко-м'ятний, свіжий і просто неймовірний! Я ставлюся до неї з великою повагою і шаную».

Дітей, у яких добре розвинутий художній тип мислення, зазвичай відносимо до обдарованих. Саме такі діти (4%) змогли влучно передати образ хризантеми у формі японського вірша – хайку, як-от:

*Три білих хризантеми,
Три ніжних пухнастих хмарки
Присіли відпочити на зелені стебла.*

(Сашко С.)

*Білі хризантеми...
Три дівчини, три красуні
Милуються своєю вродою.*

(Марина У.)

Наступне творче завдання передбачало визначення в учнів умінь комбінувати словесну та образотворчу діяльність. З'ясувалось, що дітям було досить складно проводити аналогію між виниклим словесним образом (використовували прийом «Оспівай природний світ») та відтворенням його у малюнку. У більшості випадків словесний образ втрачав зв'язок з образотворчим. Під час проведення цього етапу констатувального експерименту ми відзначили, що більшість школярів виконували завдання зацікавлено, з бажанням виявити свої здібності. Ці роботи оцінювались за такими показниками: прагнення виразити свої почуття; різні емоційні оцінки; самостійність, оригінальність, інтерпретаційність мислення; цілісність образу природи.

Аналіз малюнків та спостереження за процесом роботи показав, що учні охоче виконували завдання, але бачення краси природи відображалось в основному шляхом відтворення власного розуміння завдання у малюнку. Діти малювали переважно пейзажні картини, які відзначаються багатопредметністю, хоча у словесній творчості надавали перевагу опису лише одному об'єкту природи. Оцінювання з боку емоційності показало, що у школярів домінують позитивні емоції – це виражається в яскравому оформленні малюнків, старанно промальованими деталями, але із розмаїття природних кольорів і відтінків вони зупиняються лише на кількох найбільш традиційних. Під час інтерпретації малюнка діти акцентували увагу на своїх емоціях – радості, захопленні, сумі, співчутті тощо. Велика частина учнів наслідували один одного.

На основі здобутих результатів ми виокремили рівні розвитку образного сприймання природи в молодших школярів:

- **Індиферентний** рівень характеризується індиферентністю та емоційною байдужістю дітей до естетичних якостей природи. Мовлення дітей «сухе», лаконічне. Естетична оцінка природи має недиференційований характер. Учні неактивні у словесній творчій діяльності на теми природи.
- **Репродуктивний** рівень характеризується задовільним рівнем розвитку у вихованців сенсорного сприймання природи. Діти утворюють образи-асоціації, лише за зразком. Відсутній індивідуальний характер оцінювання довкілля. Учні користуються суто логічним підходом у пізнанні природи. Словесно-творча діяльність таких дітей має репродуктивний характер.
- Для **частково-продуктивного** рівня характерне емоційно-образне сприймання навколишнього світу, але в таких учнів є невеликі труднощі у висловленні набутих вражень. Естетична оцінка вихованців вмотивована. Діти проявляють ініціативу, риси індивідуального стилю в словесно-творчій діяльності.
- **Творчий** рівень характеризується естетично-вмотивованим сприйманням навколишнього середовища. Дитяча творчість добре відбиває результати сенсорного сприймання природи. Такі діти швидко утворюють образи-асоціації. Мова багата на художні засоби виразності, образна. Їхня естетична оцінка розгорнута, має індивідуальний характер, схильна до мистецької інтерпретації. Словесно-творча діяльність відрізняється цікавим оригінальним рішенням, ініціативністю, самостійністю, поєднанням із іншими видами художньої творчості.

За результатами констатувального етапу експерименту було виявлено групи учнів та класифіковано за рівневими ознаками, які наведено в таблиці 1.

Рівні розвитку образного сприймання природи в учнів 4-ого класу
(констатувальний зріз)

Рівні	Експериментальний клас		Контрольний клас	
	абс.ч.	%	абс.ч.	%
Індиферентний	3	15,79	3	,09
Репродуктивний	8	42,1	15	45,5
Частково- продуктивний	5	26,3	10	30,3
Творчий	3	15,7	5	15,1

Низькі показники творчого рівня розвитку образного сприймання природи свідчать про недостатню увагу вчителів до розвитку у молодших школярів природної здатності до образного сприймання світу, уяви, фантазії. Дана ситуація потребує особливої уваги, оскільки із зростанням розвитку сприймання в учнів 4-х класів з'являється тенденція до точності, яка здатна викликати й негативні моменти: зменшується потяг дитини до творчості.

Отже, спостереження за практикою навчально-виховної роботи в школі свідчать, що сучасна система естетико-екологічного виховання має дещо стихійний характер. Здебільшого в школах природа вивчається з інтелектуально-раціонального погляду, не надається належна увага її емоційному, художньо-естетичному освоєнню, де почесне місце займає словесно-творча діяльність молодших школярів.

Опираючись на результати дослідження, пропонуємо виокремити *педагогічні умови*, орієнтуючись на які педагог сприятиме формуванню у молодших школярів образного сприймання природи у процесі словесно-творчої діяльності:

- розвиток належної культури сенсорного сприймання дітьми природи;
- залучення учнів до милування довкіллям з метою забезпечення естетичного сприймання ними природи;
- створення умов для перетворення накопиченого інформаційно-чуттєвого матеріалу у творчо-словесний образ природи;
- варіативне використання засобів художньої активізації словотворчої роботи учнів.

Підсумовуючи викладені положення, зазначимо, що вирішення проблеми формування у молодших школярів образного сприйняття природи дозволить підвищити рівень усвідомлення дітьми значення природи як самоцінності, формування непрагматичного, суб'єктного ставлення до природи. Реалізація даного завдання є одним із пріоритетних напрямів гуманізації шкільної освіти як в Україні, так і у світі в цілому.

Література:

1. Жупанин С.І. Педагогічні основи формування в молодших школярів художнього образу природи: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.І. Жупанин; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 1995. – 46 с.
2. Мельник Т. Образність як психологічна категорія / Т. Мельник // Горизонти образования. – Севастополь. – 2003. – № 1. – С. 50-56.
3. Миропольська Н.Є. Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. Є. Миропольська; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 36 с.
4. Роганова М.В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / М. В. Роганова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Т. 1 – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
6. Сухомлинський В.О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.3. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 9-278.
7. Тарасенко Г. С. Інноваційні підходи до мовленнєвотворчої роботи з обдарованими дітьми в контексті підготовки їх до школи / Г. С. Тарасенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка (початкова освіта). – 2010. – № 1. – С. 56-61.
8. Тарасенко Г. С. Особливості формування у дошкільників основ гуманістичного світогляду в процесі взаємодії з природою / Г. С. Тарасенко // Підготовка фахівців до психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини дошкільного віку: Зб. наук. праць. – Спецвипуск 4: Гуманізація навчально-виховного процесу. – Ч. 2. – Слов'янськ, 2010. – С. 249-258.
9. Тарасенко Г.С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи: Посібник для вчителя / Г. С. Тарасенко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 144 с.
10. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

*Інна Береза,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ-ІНСТРУМЕНТАРІЮ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зміни в освіті зумовлені змінами в суспільстві: з прискоренням темпів розвитку суспільства перед школою постало важливе завдання щодо створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу кожного учня, підготовки учнів до життя, формування у дітей таких якостей, як мобільність, динамізм, конструктивність. Сучасно звучать слова В.Сухомлинського: «Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Ми повинні вчити і виховувати так, щоб дитина почувала себе шукачем і відкривачем знань. Тільки за цієї умови одноманітна, напружена, стомлююча робота школяра забарвлюється радісним почуттям і може принести маленьким людям переживання творця. Без цього дитина – засушена квітка» [4].

Оновлення дидактично-виховної системи сучасної національної школи на засадах творчості актуалізує використання теорію розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) Г.Альтшуллера. Не дивлячись на те, ТРВЗ, як наукова технологія, виникла в техніці, педагогічна теорія і практика в останні роки засвідчила, що ідеї ТРВЗ можуть бути використані в педагогіці, оскільки ТРВЗ відповідає на одне з головних питань дидактики – як дітей навчати творчості, за допомогою яких вправ, прийомів. Крім того, ця технологія сприяє оволодінню учнями методами пошуку нової генерації оригінальних ідей, розвитку фантазії, мислення [1].

Творчі здібності є сплавом багатьох якостей. І питання про компоненти творчого потенціалу людини залишається до сих пір відкритим, хоча зараз існує декілька гіпотез, що стосуються даної проблеми. Багато психологів зв'язують здатності людини до творчої діяльності, перш за все за особливостями мислення. Зокрема, відомий американський психолог Дж.Гілфорд, що займався проблемами людського інтелекту встановив, що творчим особам властиве так зване дивергентне мислення. Люди, що володіють таким типом мислення, при вирішенні якої-небудь проблеми не концентрують всі свої зусилля на знаходження єдино правильного рішення, а починають шукати рішення по всіх можливих напрямках з тим, щоб розгледіти якомога більше варіантів. Такі люди схильні утворювати нові комбінації з елементів, які більшість людей знають і використовують тільки певним чином, або формувати зв'язки між двома елементами, що не мають на перший погляд нічого спільного [2, 9].

Аналіз робіт, що розкривають різні аспекти побудови навчального матеріалу і підбору методів його вивчення, показав, що вони, переважно, присвячені або загальним методичним підходам (В.Белозерцев, Є.Брагіна, Т.Ільїна, М.Скаткін та ін.), або виконанню на матеріалі вузької спеціалізації (Г.Буш, А.Мірошніченко, Н.Салміна та інші) і, як правило, для фахівців певного профілю. Можливості застосування конкретних методів активізації творчого мислення в процесі розвитку творчості учнів досліджували Г.Альтшуллер, В.Данченко, В.Зусман, Т.Кудрявцев, В.Пархоменко. Теоретичні положення з проблеми розвитку творчих здібностей досліджували у своїх працях Б.Теплов, Р.Немов, Л.Рубінштейн, О.Лук, Я.Пономарьов. З педагогічної точки зору цю проблему досліджували І.Лернер, Н.Щуркова, В.Левін.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дозволяє стверджувати, що не дивлячись на підвищений інтерес сучасної психолого-педагогічної науки до проблем розвитку творчої основи особистості, до теперішнього часу відсутня єдина думка не тільки щодо сутності понять «творчі здібності», «творча уява», але й щодо їх вимірювання.

З метою визначення рівня розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку, нами було проведено констатувальний етап експерименту. Базою дослідження стала школа-гімназія № 30 імені Тараса Шевченка, м. Вінниця. Експериментом було охоплено 29 учнів 4-Є класу.

Для досягнення поставленої мети використовувалась система критеріїв і критеріальних показників. У межах досліджуваної проблеми сукупність критеріїв і показників складала загальну критеріально-оцінювальну базу на підставі якої був зроблений висновок про рівень розвитку творчих здібностей учнів четвертих класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Рівень розвитку творчого потенціалу особистості визначалась за такими критеріями: допитливість, наполегливість, гнучкість мислення, незалежність, розмаїття інтересів, невербальна креативність. З цією метою використовувались наступні діагностичні методики: опитувальник особистісної схильності до творчості (Г.Девіса); Тест «Невербальна креативність» Е.Торренса.

За допомогою опитувальника особистісної схильності до творчості за Г.Девісом ми визначили рівень схильності учнів до творчості, їхню готовність працювати творчо. Схильність дитини до творчості складається з таких його якостей, як розмаїття інтересів, незалежність і гнучкість розуму, допитливість, наполегливість. Нарешті, істотне значення має й обстановка в родині дитини.

Перша якість – це розмаїття інтересів, домінує високий рівень – 15 учнів (51,7%). Високі показники свідчать про те, що учні мають широке коло інтересів, їх цікавить не тільки те, що відбувається щодня з ними, але й інші речі. Вони намагаються володіти більш широкою інформацією, а це один з головних факторів, який свідчить про творчий потенціал особистості. Наступна якість – незалежність. Для творчої особистості досить важливо бути незалежною. Якщо вчитель буде чітко вказувати схему дій, то учень не матиме можливості проявити власні вміння та навички. 48,2% опитаних (14 учнів) показали середній рівень незалежності, 38% (11 учнів) – низький рівень та високий – 13,8% (4 учня). Можна зробити припущення, що причиною низьких показників може бути авторитет дорослих для дітей.

Важливою творчою рисою характеру є гнучкість, пристосованість, вміння знаходити вихід із складних ситуацій. Аналіз результатів показав, що 55,2% четвертокласників (16 учнів) мають низький рівень.

Показники такої якості як допитливість свідчать, що 41,4% (12 учнів) мають високий рівень. Такі діти найчастіше запитують всіх і про все, вони постійно шукають нові способи мислення, люблять вивчати нові речі, шукають різні можливі рішення завдань.

Наполегливість, цілеспрямованість дуже важливі при досягненні успіху в будь-якій справі. Результати діагностики свідчать, що 58,7% (17 учнів) має низький рівень наполегливості при виконанні завдання.

Показники за шкалою «Відомості про стосунки в сім'ї» дають підстави стверджувати про високий ступінь сприятливого впливу сім'ї на розвиток творчих схильностей дитини. 62% (18 учнів) – явно сприяє, 24,1% (7 учнів) – ступінь впливу середня та 13,8% (4 учня) – сім'я мало сприяє розвитку творчого потенціалу дитини. Підтримка та заохочення зі сторони батьків має велике значення для розвитку творчого потенціалу дитини, особливо це стосується молодших школярів. Аналіз тестувань показав, що батьки намагаються підтримувати власних дітей та їхні інтереси.

Проаналізувавши результати, можна зробити висновок, що є діти, які активно проявляють творчість в роботі, проте більша частина учнів класу не проявляє наполегливості та допитливості, відповідно і рівень творчих здібностей таких дітей нижче середнього. Кожна особистість має природні задатки, які під впливом різних факторів розвиваються. Досягнути однаково високого рівня всі діти не можуть, розвиток їхніх знань вмінь та навичок залежить, як від інформації, яку дитина отримує в школі так і від друзів та батьків. Середній рівень отримали риси розмаїття інтересів, незалежність та підтримка батьків. Учням 4-Є класу потрібно працювати над такими рисами характеру: наполегливість, допитливість, гнучкість розуму. Таким чином учні зуміють вирішувати нестандартні, складні ситуації творчо.

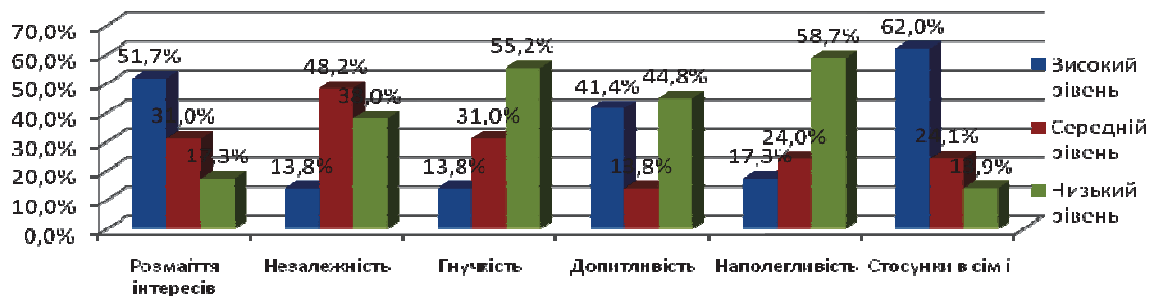


Рис. 1. Рівень розвитку творчих здібностей учнів за тестом «Творчі схильності учня» (Г.Девіса)

За результатами діагностики невербальної креативності можемо зробити висновок, що продукувати достатню кількість оригінальних ідей у невербальній формі можуть лише деякі з учнів. Такі учні є високо успішними, мають високий рівень винахідливості та здатні до конструктивної діяльності. Водночас є група учнів, які не можуть висловлювати багато ідей у зв'язку з прагненням детально їх розробляти, уникати простих шляхів вирішення завдань – це так звані «розробники». Аналіз результатів виявив, також, групу дітей, які продукують велику кількість неоригінальних, шаблонних ідей. Такі учні можуть бути немотивованими, недисциплінованими. Вони схильні приймати рішення передчасно, без врахування всієї доступної інформації.

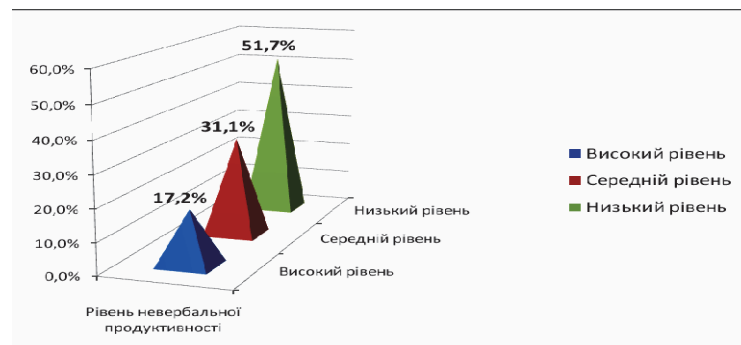


Рис. 2. Рівень невербальної креативності за методикою (Е.Торренса) «Неповні постаті»

Аналіз та узагальнення результатів усіх проведених діагностичних методик дозволив нам зробити висновок, що 48,3% учнів класу мають низький рівень розвитку творчих здібностей, 37,9% – середній і лише 13,8% – високий рівень.

Теоретичний аналіз літератури з теми дослідження, а також результати констатувального етапу експерименту дозволили виокремити нами педагогічні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів:

1. Наявність творчих здібностей у вчителя, прагнення до творчого розвитку своїх учнів.
2. Систематичне залучення молодших школярів до творчої діяльності на уроках.
3. Реалізація вчителем принципів «спіралі», проблемності навчання.
4. Організація спілкування молодших школярів через результати їхньої творчості.
5. Конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, які створюють умови для пошуку творчого рішення.

6. Відмова від порівняння і протиставлення результатів індивідуально-творчої роботи дітей.

Слід зазначити, що (ТРВЗ), як точна наука, має свою галузь дослідження і відповідний інструментарій. На відміну від методик, які становлять сукупність окремих прийомів, ТРВЗ є цілісною, самодостатньою технологією, послуговуючись якою можна розв'язувати проблеми будь-якої складності. Теорія Г.Альтшуллер виходить із того, що завдання бувають різними і їх неможливо розв'язувати взагалі. Спершу необхідно з'ясувати, чому легко розв'язуються прості завдання і важко – складні. У всій сукупності творчих завдань було виокремлено п'ять їх рівнів:

1. Завдання, під час розв'язання яких використовують призначені для цього засоби. Знаходять їх у межах однієї вузької спеціальності, обравши одне рішення кількох загальноприйнятих і очевидних варіантів. Сам об'єкт при цьому залишається без змін.

2. Завдання, розв'язання яких вимагає певної видозміни об'єкта. При цьому з десятків варіантів доводиться обирати оптимальний. Засоби розв'язання таких завдань належать до однієї галузі.

3. Завдання, розв'язання яких приховане серед сотень неправильних, оскільки об'єкт, що вдосконалюється, має бути значно змінений. Прийоми розв'язання таких завдань знаходять в інших галузях.

4. Завдання, у процесі розв'язання яких об'єкт, що вдосконалюється, змінюється повністю. Пошук рішень, як правило, відбувається в сфері науки.

5. Завдання, розв'язання яких досягається зміною всієї технічної системи, до якої належить об'єкт, що вдосконалюється. Кількість проб і помилок за таких обставин зростає до сотень тисяч і мільйонів. Здебільшого засоби розв'язання завдань цього рівня знаходяться за межами тогочасних можливостей науки. Тому традиційно розв'язанню винахідницького завдання передують наукове відкриття.

Для створення виокремлених нами педагогічних умов і підвищення ефективності використання ТРВЗ-інструментарію щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів були сформульовані наступні рекомендації:

1. Для розвитку творчих здібностей впроваджувати такі методи навчання, що передбачають дискусії, оригінальні експерименти, учнівські проекти, конкурси. Дбаючи про розвиток творчих здібностей, вчити дітей не тільки тому, як розв'язувати ті чи інші проблеми, а й тому, де можна знайти відповіді на поставлені запитання.

2. Створювати атмосферу допитливості на уроках і формувати вміння запитувати і відповідати.

3. Систематично застосовувати парні та групові форми роботи в пошуковій діяльності.

4. Давати завдання кількох варіантів складності, щоб запобігти неуспішності.

Отже, використання ТРВЗ-технології в школі I ступеня сприятиме розвитку творчого мислення, пам'яті та уяви дитини, що дозволить їй самій розв'язувати свої проблеми, до того ж нестандартно, неординарно. Вона навчиться приймати рішення і перетворювати як навчальні, так і життєві проблеми в можливості.

Література:

1. Альтшуллер Г. С., Злотін Б. Л., Зусман А. В. Теорія і практика вирішення винахідницьких завдань. Методичні рекомендації / Г. С. Альтшуллер, Б. Л. Золотін, А. В. Зусман. – Кишинів, 1989. – 127 с.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психологія мышлення. – М. : Прогресс, 1965. – № 8. – С. 8-10.
3. Матюшкін А. М. Мислення, навчання, творчість / А. М. Матюшкін. – М. : Вид-во МПСІ, 2003. – 720 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1984. – 288 с.
5. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі / Автори-упорядники : О. В. Лесіна, В. П. Телячук. – Х. : Вид. група «Основа» : ПП «Триада+», 2007. – 112 с.

Любов Гук,

м.Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАТЕМАТИЧНО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді, зокрема дітей молодшого шкільного віку, та теоретико-методологічна, дидактична, методична розробка проблеми обдарованості у вітчизняній науці з урахуванням особливості психічного розвитку і своєрідності мислення таких учнів. Проте у нашій країні донедавна цей процес у більшості випадків відбувався стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих учителів, учених, митців.

Окрім того, на фоні створення спеціалізованих навчально-виховних закладів для обдарованих дітей, різних привілейованих шкіл, позашкільних закладів, організації різних форм позакласної роботи в умовах традиційної школи, залишається не достатньо вирішеною проблема ранньої діагностики основних ознак обдарованості молодших школярів та створення комфортних умов для розвитку їхніх здібностей у навчально-виховному процесі школи I ступеня з урахуванням інтересів, схильностей та індивідуальних особливостей кожної дитини.

Питанню творчості та обдарованості у психології та педагогіці приділялося і приділяється багато уваги (Г.Костюк, В.Крутецький, С.Логачевська, Е.Лодзінська, В.Моляко, Я.Пономарьов, В.Роменець, Б.Теплов та ін.). Проблемами загальної і спеціальної обдарованості в нашій країні і закордоном займалися Б.Ананьєв, Д.Гілфорд, Э.Голубєва, Н.Лейтес, О.Матюшкін, С.Рубінштейн, А.Торренс, В.Шадріков та ін. Специфічні особливості прояву і розвитку здібностей досліджували Н.Відінеєв, В.Мясіщев, К.Платонов та ін. Серед психолого-педагогічних досліджень, проведених із математично обдарованими дітьми, варто особливо виокремити працю В.Крутецького, який дав розширену характеристику компонентам структури математичних здібностей і виявив специфічні особливості їх формування на різноманітних вікових етапах навчання математики в школі.

Феномен обдарованості людини привертає увагу вчених різноманітних наукових напрямків – філософів, медиків, психологів, фізіологів, педагогів тощо. Питання про природу обдарованості, характерні риси, сутність її прояву впродовж багатьох років було дискусійним і викликало гарячі суперечки представників різних наукових шкіл.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження показали, що доволі часто категорії «здібний», «обдарований», «талановитий» вживаються як синоніми, що пов'язано із загальноприйнятим, побутовим розумінням цих термінів, і відображають ступінь вираженості здібностей.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про те, що й до сьогоднішнього дня поняття «обдарованість» використовується в різних значеннях. Однак, дуже часто словосполученням «обдаровані діти» позначається певна винятковість, що припускає можливість існування особливої групи дітей, які вже за визначенням якісно відрізняються від однолітків.

Сьогодні феномен обдарованості нерозривно пов'язаний з такими поняттями як здібності (загальні, спеціальні, творчі), задатки, нахили, талант, геніальність.

За Е.Фроммом творчі здібності – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [4, 11]. Наділену творчими здібностями людину характеризують: швидкість, гнучкість та оригінальність думки, допитливість, точність та сміливість [6, 25].

Отже, ґрунтуючись на результатах поглибленого аналізу наукової літератури, поняття обдарованість ми розглядатимемо як високий розвиток здібностей людини, що дає їй змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності. Враховуючи вікові та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, вважаємо, що обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх однолітків яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має внутрішній потенціал для таких досягнень) в тому або іншому виді діяльності, які перевершують певний умовний середній рівень і мають творче підґрунтя.

Окрім того, дотримуємося думки, що здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в розумінні переходу від нижчого рівня до вищого шляхом розвитку здібностей, тобто ми акцентуємо увагу на можливості розвивати обдарованість. При цьому вважаємо, що базисну основу обдарованості дитини молодшого шкільного віку становлять саме творчі здібності.

Враховуючи різні підходи до типології феномену обдарованості, в контексті нашого дослідження ми зосередили увагу на математичній обдарованості. Серед дослідників цієї проблеми у вітчизняній психології найвідомішим є В.Крутецький, який писав, що математична обдарованість характеризується узагальненим, згорнутим і гнучким мисленням у сфері математичних відношень, числової та знакової символіки і математичною будовою розуму. Вчений наголошував увагу на тому, що основу математичної обдарованості складають математичні здібності [1, 196].

Вивчення і аналіз наукових джерел дали нам підстави стверджувати, що високий рівень математичної обдарованості молодшого школяра не можна звести до наявності в нього лише

математичних здібностей, і навіть в тому випадку, якщо вони дозволили дитині досягнути високого рівня опанування математики. Ми вважаємо, що основу математичних здібностей дітей даної вікової категорії становить інтегративне поєднання математичних і творчих здібностей.

Проведене нами теоретичне дослідження дозволило нам визначити компоненти математичної обдарованості дітей молодшого шкільного віку та критерії їх виявлення. Отже структуру математичної обдарованості дітей молодшого шкільного віку становлять:

1. Пізнавально-когнітивний компонент, критерієм визначення якого виступає рівень сформованості інтелектуальної сфери особистості.

2. Потребово-мотиваційний компонент, критерієм визначення якого виступає єдність емоційно-вольових якостей особистості.

3. Креативно-діяльнісний компонент, критерієм якого виступає творчий характер прояву пізнавальної активності

Враховуючи специфіку обдарованості у дитячому віці, найбільш адекватною формою ідентифікації ознак обдарованості у тієї чи іншої дитини сучасні науковці визнають комплексний психолого-педагогічний моніторинг, який передбачає аналіз різних сторін поведінки і діяльності дитини. Беручи до уваги результати дослідження О.Матюшкіна, який стверджує, що психологічна структура обдарованості співпадає із структурними елементами, які характеризують творчість і творчий розвиток людини [3], ми зосередимо свою увагу саме на розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку (інтегрованих з математичними здібностями), які становлять базис їхньої математичної обдарованості.

З метою визначення рівня розвитку творчих здібностей молодших школярів, що лежать в основі потенційної математичної обдарованості, нами було проведено експериментальне дослідження, в якому взяли участь 58 учнів четвертих класів, їхні батьки та педагоги.

Для вивчення рівня розвитку творчих здібностей математично обдарованих дітей молодшого шкільного віку ми використали методику О.Савенкова. Автор методики пропонує шість рівнів прояву обдарованості молодших школярів: високий; достатньо високий; достатній; середній; низький; нульовий [5, 97-98].

Своє діагностичне дослідження ми почали з опитування батьків за допомогою тесту «Не прогав вундеркінда!». Для попереднього визначення спеціальних здібностей учнів проводилося опитування вчителів-класоводів, та інших вчителів, які працюють в обох класах за методикою Хаана і Кафа. Аналіз і співставлення відповідей батьків і вчителів на обидві методики дозволили зробити перший попередній розподіл респондентів за видами здібностей. Тобто дозволили окреслити коло дітей для більш поглиблених індивідуальних досліджень.

Наступним кроком нами було проведено три підетапи, кожен з яких передбачав проведення діагностичних процедур, и кожного спрямованих на вивчення рівнів сформованості окремих компонентів математичної обдарованості. Зокрема, було використано спеціально розроблений опитувальник для вивчення інтелектуальних та творчих здібностей; методику «Закономірності числового ряду»; тест Г.Ломанова «Випробуй себе (свої здібності)»; «Запитальник надзбудженості», розроблений П'єковським та Куннінгемом; тест для визначення потреби у досягненнях, розроблений Ю.Орловим, В.Шкуркіним і Л.Орловою; методику виявлення залежності протікання пізнавальної діяльності від різних мотивів В.Крутецького; тест «Ступінь сформованості творчих здібностей»; короткий орієнтовний тест (КОТ), розроблений Л.Загорським, А.Шмельовим і адаптований В.Багузіним. Вагомий діагностично значущий матеріал ми отримали в процесі спостереження за роботою дітей та вчителя на уроках математики та в позаурочній діяльності. Окрім того, враховувалися результати вивчення продуктів діяльності учнів, результати уточнюючих бесід з учителями, учнями та їх батьками.

За підсумками всіх трьох підетапів кожному респондентові було присвоєно числовий коефіцієнт який відповідав сумі балів, отриманих за трьома підетапами, що дало нам змогу визначити рівень розвитку творчих здібностей, що складають основу математичної обдарованості, виходячи з наступної градації: 15-13 балів – високий; 12-10 балів – достатньо високий; 9-7 балів – достатній; 6-4 балів – середній; 3-1 балів – низький; 0 балів – нульовий. Зведені результати діагностики математичної обдарованості молодших школярів подано на рисунку 1.

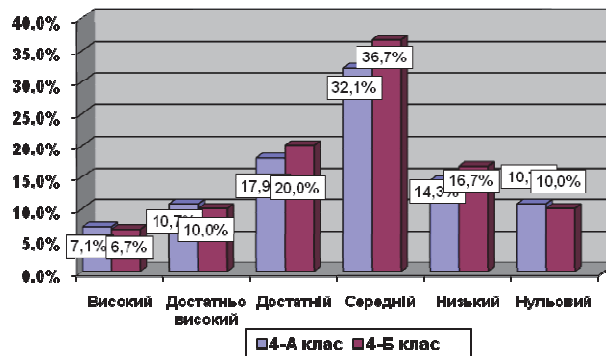


Рис.1. Розподіл молодших школярів за рівнями розвитку творчих здібностей, що складають основу математичної обдарованості

Отже, результати дослідження засвідчили наявність лише незначної кількості молодших школярів, які виявили високий рівень актуальної математичної обдарованості.

Серед причин такого становища визначено: традиційні умови педагогічного процесу, які орієнтуються на «середнього» учня і не відповідають високим потенційним можливостям обдарованих дітей і часом призводять до шкільної неуспішності; упереджене ставлення багатьох учителів до нестандартних способів організації педагогічного процесу, адекватного потребам обдарованих учнів; відсутність в школах I ступеня соціально-матеріальної бази, потрібної для вияву обдарованих дітей, їхньої творчості; стандартизовану систему навчання; відсутність психологічної допомоги обдарованим дітям; неправильний підхід до талановитих дітей у родинному колі.

Вивчення і аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, а також результати констатувального етапу експерименту дозволили нам узагальнити психолого-педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток творчих здібностей математично обдарованих молодших школярів. Отже, до таких умов ми відносимо:

1. Визнання дитини рівноправним суб'єктом навчання, яке зорієнтоване на пріоритет розвитку творчого мислення над інформаційною (знанневою) насиченістю.

Учень стає рівноправним партнером учителя у навчальному процесі тільки тоді, коли він не відтворює зразок, а має можливість для альтернативного рішення. У цьому випадку учень має свободу вибору, що робить процес навчання свідомим і продуктивним. Учнів надається право на помилку, що в свою чергу спонукає дитину до самостійного творчого пошуку, оскільки обдарована дитина може будувати свою особистість тільки самостійно. Тому вся робота, що проводиться, повинна носити ненав'язливий, непрямий і перспективний характер, спрямований на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів за рахунок проблемних, дослідницьких, творчих методів з поступовою передачею обдарованому учню ініціативи в організації своєї самостійної пізнавальної діяльності. Важливого значення має визнання за дитиною права оволодіння власними способами навчальної роботи.

2. Активізація емоційної сфери дитини, спрямованої на трансформацію когнітивного змісту математики в емоційний у контексті кожного виду навчально-пізнавальної діяльності. Це означає, що для розвитку творчих здібностей математично обдарованих дітей необхідно систематично повертати їх до власних емоційних переживань, сприяти їх зацікавленості у навчальній та позанавчальній діяльності. Адже, міцно запам'ятовується лише те, що сильно вплинуло на душу, викликало позитивні емоції. Окрім того, емоційна насиченість навчально-пізнавальної діяльності сприяє вільному вибору, розкутості, творчій винахідливості, домінуванню власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, посилює мотивацію дитини до навчання. А відтак, для продуктивного розвитку математичних здібностей потрібно акцентувати мову почуттів, використовувати мову образів, асоціацій, метафор, іронії, гумору.

3. Організація педагогічного процесу в школі I ступеня на засадах творчості (ключовою характеристикою якого є творення, а не відтворення знань та навичок).

Особистісні якості вчителя (емпатія, ціннісні орієнтування, гнучкість поведінки, схильність сприймати переважно позитивно ество людини, суб'єктивний контроль), особливості мисленнєвої сфери (пізнавальні потреби, креативність, гнучкість мислення, схильність до роботи в умовах невизначеності, уміння вирішувати дивергентні завдання) виступають передумовою ефективного співробітництва із обдарованими учнями як на уроках математики, так і в позаурочній діяльності.

Уміння вчителя залучити дитину до продуктивних форм активності (О.Матюшкін) створюють необхідні передумови та вимоги до формування особистісних новоутворень учнів, які, удосконалюючись, сприяють подальшому розвитку та реалізації індивідуального потенціалу творчих здібностей математичної обдарованості. Формуючи суб'єктивну готовність дитини до математичної творчості, яка виражається у виявленні позитивного ставлення до творчих завдань, поряд із об'єктивними характеристиками діяльності, вчитель зумовлює успішність їх розв'язання, визначаючи суб'єктивну ціну діяльності для її виконавця (В.Моляко, О.Родіна).

Таким чином врахування виділених психолого-педагогічних умов та принципів педагогічної творчості вчителя сприятимуть розвитку творчих здібностей математично обдарованих молодших школярів.

Література:

1. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968. – 432 с.
2. Лодзінська Е. Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів(на матеріалі польської школи): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. Лодзінська ; нац. Пед. Ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 17 с.
3. Матюшкін А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкін // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
4. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1991. – 19 с.
5. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. И. Савенков. – М. : Академия, 2000. – 232 с.
6. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Теплов Б. М. Избранные труды. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 24-32.

*Ольга Бондар,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРИЙОМІВ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Зміна сучасної системи освіти ставить перед навчальними закладами нелегкі завдання. Вони визначаються потребою суспільства у вчителів, здатних до розв'язування складних проблем навчання, розвитку і виховання учнів, формування їх особистості. Це визначає необхідність змін у навчанні учнів, збільшення завдань для розвитку мислення, творчої діяльності. Тільки вчитель високого інтелекту, творчих здібностей здатний формувати в учнів такі розумові здібності на рівні вимог сучасності.

Аналізуючи підходи і концепції, що склалися в теорії і практиці здійснення розумового розвитку, слід виділити дослідження, присвячені формуванню змістових узагальнень у дітей (В.Давидов, В.Крутецький, В.Осинська, В.Паламарчук, Л.Федченко, В.Хміль та ін.) [4, 321]. Методичні аспекти цієї проблеми досліджували і досліджують Н.Глузман, Н.Менчинська, Г.Люблінська, Р.Загоруй. У методиці навчання математики також чимало робіт, присвячених дослідженню дидактичних функцій прийомів розумової діяльності, однак система формування узагальнених прийомів розумової діяльності, як важливий операційний компонент вивчення математики, ще не знайшла свого місця в змісті ґрунтового навчання учнів початкових класів [3, 187].

Мета нашої статті – це обґрунтувати рівні засвоєння знань учнями на уроках математики та проаналізувати науково-методичну літературу.

Важливими факторами розвитку творчості мислення учнів в процесі навчання є загальні та специфічні розумові дії і узагальнені прийоми розумової діяльності, а одним з ефективних засобів їх формування є математика, яка має значні можливості для розумового розвитку тих, хто навчається.

Головним завданням навчання математики учнів початкової школи, поряд з накопиченням та збагаченням знаннями, є розвиток логічного мислення учнів. Це забезпечується в першу чергу вміннями аналізувати і синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, встановлювати і використовувати аналогії, класифікувати і систематизувати, тобто володіти системою узагальнених прийомів розумової діяльності.

Система узагальнених прийомів розумової діяльності – цілісна органічна сукупність дій, що відображають процесуальну і змістовну сторони навчальної діяльності, спрямованих на активне самостійне і творче розв'язання проблемних навчальних задач [2, 3].

Одним із важливих завдань учителя початкових класів на уроках математики є активізація розумової діяльності учнів, вміння допомогти кожному засвоїти матеріал на такому рівні, який дасть можливість вільно орієнтуватися в житті, навчити кожного учня **володіти системою узагальнених прийомів розумової діяльності** [1, 10].

Узагальнені прийоми розумової діяльності – це система розумових дій, спрямована на організацію пізнавальної діяльності учнів з самостійного засвоєння системи знань й розв'язання завдань певного типу [2, 7].

Вчителям потрібно розуміти, що завдання учити мислити, самостійно набувати знання потрібно розглядати в органічному поєднанні із завданнями оволодіння основами наук. Висока результативність навчання школярів досягається перш за все тоді, коли проводиться велика робота по розвитку мислення та навченості учнів прийомам розумової діяльності. Адже не секрет, що для відповіді на будь-яке запитання необхідно докласти деякі розумові зусилля кожному учневі. І якщо при відповіді на одне запитання потрібно лише відображення закладених в пам'яті знань, то при відповіді на інше, потрібні більш значні зусилля розуму. Тому у процесі формування узагальнених прийомів розумової діяльності вчителям потрібно враховувати **рівні засвоєння знань учнями**.

Перший рівень – **репродуктивний**. Він передбачає виконання завдань, що потребують відображення знань без особливих змін: факти, закони, поняття, правила, готові висновки. На практиці більшість учнів без труднощів відображають такий матеріал.

Другий рівень – **рівень стандартних операцій**, що передбачає оперування знаннями в стандартних умовах (за зразком, правилом, вказівками). В середньому більше половини учнів легко виконують завдання такого рівня. Але для цього потрібна робота над системою вправ, завдань, які потім виконуються вже на рівні автоматичних дій.

Третій рівень – **аналітико-синтетичний**, який передбачає наявність умінь аналізувати, синтезувати та робити висновки. Для виконання завдань на такому рівні необхідні суттєві перетворення в структурі набутих учнями знань, умінь в застосуванні навичок логічної обробки матеріалу (пояснення внутрішньої суті матеріалу, виділення головного, вміння давати оцінку, порівнювати, доводити, узагальнювати, конкретизувати). Виконання таких дій потребує вже більш високого рівня розвитку розумової діяльності. Як правило, тільки третя частина класу без особливих труднощів виконує подібні завдання, а це доводить необхідність вчити дітей здобувати та засвоювати знання. Отже, кожний вчитель повинен вести цілеспрямовану роботу по навчанню школярів прийомам розумової діяльності.

Четвертий рівень – **творчий**, при якому учням необхідно вміти застосовувати знання в змінених умовах, в нестандартних задачах. Велике значення на цьому етапі має заохочення, похвала, допомога учителя.

Учень навчається думаючи і думає навчаючись: там, де необхідно щось зрозуміти, знайти відповідь на запитання, і починається мислення та самостійна розумова діяльність дитини.

Тому, розвивати та активізувати розумову діяльність учнів на уроках математики можна не тільки враховуючи вікові особливості дітей, а й враховувати їх ініціативу, інтерес,

бажання до роботи. Адже знання учнів повинні здобуватися через систему завдань, ситуацій, вправ, пояснення вчителя, а не завчатися механічно.

Отже, аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що ця проблема досить актуальна і стала предметом дослідження таких вчених: В.Давидов, В.Крутецький, В.Осинська, В.Паламарчук, Л.Федченко, В.Хміль, Н.Глузман, Н.Менчинська, Г.Люблінська, Р.Загоруй. У нашому дослідженні ми користувалися визначенням поняття узагальнені прийоми розумової діяльності, запропонованим Н.Глузман.

У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених виділені такі рівні засвоєння знань учнів з математики у процесі формування узагальнених прийомів розумової діяльності: репродуктивний, рівень стандартних операцій, аналітико-синтетичний, творчий.

Тому учитель на уроках математики повинен розвивати та активізувати розумову діяльність учнів, завдяки цьому у нього є висока вірогідність того, що перед ним формується інтелектуально розвинена особистість.

Література:

1. Бевз В. Г. Історія математики як інтеграційна основа навчання предметів математичного циклу / В.Г. Бевз // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2005. - Вип. 70. – С. 3-11.
2. Глузман Н. А. Формування узагальнених прийомів розумової діяльності в майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу : Дис. канд. пед. наук: 13.00. 02 / Н. А. Глузман ; Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 17 с.
3. Загоруй Р. В. Шлях до цариці наук. Майбутньому вчителю про методику викладання математики у початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. спеціальності «Початкове навчання» / Р. В. Загоруй. – 2-ге вид., доп., переробл. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 232 с.
4. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : [підручник для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів] / Слєпкань З. І. – К. : Зодіак-Еко, 2000. – 512 с.

*Аріна Марушко,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

КОРИГУВАННЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА СІМЕЙ З МЕТОЮ ПОДОЛАННЯ ВАЖКОВИХОВУВАНІСТІ УЧНІВ

Сьогодні уже можна вважати доведеним, що джерела морального неблагополуччя потрібно шукати перш за все у сімейному вихованні. І це неважко пояснити: в дитинстві і ранньому дитинстві сім'я майже безроздільно формує особистість дитини. Сім'я – основний інститут виховання дітей. Зразки поведінки діти переймають від своїх батьків, але ж батьки визначають і норми оцінювання поведінки. Діти часто грають ролі своїх батьків, тому дуже важливо запобігти закріпленню дезадаптивних форм поведінки дитини шляхом психокорекційної та консультативної роботи не тільки з дітьми, а й з батьками.

Хороше сімейне виховання має свої унікальні особливості, які дуже ефективно впливають на становлення майбутньої людини і громадянина. Погане ж сімейне виховання майже завжди призводить до непоправних втрат у формуванні потрібних нам людських рис дитини. В таких випадках ніяке, навіть добре організоване суспільне виховання практично не може відновити ці втрати.

В нормальній сім'ї стосунки між батьками та дітьми формуються на основі любові, духовної єдності та взаєморозуміння. Вони й створюють той неповторний мікроклімат родини, який сприятливо діє на формування особистості дитини і створює необхідну базу для подальшого позитивного впливу на неї правильно організованого суспільного виховання.

Проте в життєвій практиці ми зустрічаємося з окремими випадками, коли сім'я не може вплинути і не впливає позитивно на дитину.

Д.Боумринд виділила параметри сімейного стилю (контроль, вимоги, засоби спілкування, емоційна підтримка), які «відповідають» за певні риси характеру дитини, пов'язані з відповідною поведінкою [2].

Отже, існує причинно-наслідковий зв'язок між стилями сімейного виховання і формуванням негативних форм поведінки дітей. Зокрема, висока агресивність найчастіше спостерігається в дітей з родин з такими типами виховання:

- «емоційне відкидання» (тип «Попелюшка», коли мінімальна увага до дитини поєднується з надмірністю заборон, суворістю вимог);
- «гіпопротекція» (дитина полишена сама на себе, батьки не цікавляться нею, не контролюють її поведінки). Висока інтенсивність агресивності при стійкому почутті провини (тобто дитина переконана в тому, що вона є поганою людиною, постійно вчиняє щось недобре) відзначається в дітей з родин:
- з «жорстоким поводженням» (надмірно суворі покарання навіть за незначні порушення поведінки);
- з «домінуючою гіперпротекцією» (приділяють занадто багато уваги, позбавляють самостійності).

За основу нашого дослідження ми взяли тест-опитувальник батьківського ставлення Варги-Століна [3], що являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення до дітей.

Батьківське ставлення приймається як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, особливостей по вихованню і розумінню характеру і особистості дитини, його вчинків.

Структура тесту була побудована на основі математичного значення значущих факторів. В результаті факторизації даних було отримано 4 фактори: «прийняття –відштовхування», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

Опитувальник складається з 5 шкал:

1. «Прийняття-відштовхування».

Шкала показує інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одній шкалі батькам подобається дитина такою якою вона є. Батьки поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй.;проводять з дитиною час, поважають її інтереси і плани. На іншій шкалі: батьки виховують свою дитину погано, непристосованою до життя, відчують до дитини смуток, злість, не довіряють дитині та не поважають її.

2. «Кооперація».

Шкала показує соціально бажаний облік батьківського ставлення. Батьки зацікавлені в планах дитини,намагаються допомогти, співчують їй;високо цінують інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчують гордість за неї; задовольняють ініціативу и самостійність дитини; довіряють дитині, намагаються стати на її бік з будь яких питань.

3. «Симбіоз».

Шкала відображає міжособистісний бар'єр у спілкуванні з дитиною. Батьки відчують себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, огородити її від труднощів, неприємностей в житті; постійно відчують неспокій за життя дитини.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація».

Шкала відображає налагоджену форму керування поведінки дитини. Батьки вимагають від дитини дисципліни та виконання всіх вимог. За вияв своєї думки дитину буде покарано. Батьки слідкують за досягненнями дитини, його індивідуальними особливостями, думками, тощо.

5. «Маленький невдаха».

Шкала відображає особливості виховання і розуміння дитини батьками. Батьки вважають дитину маленькою. Інтереси, думки, почуття здаються батькам дитячими. Дитину вважають непристосованою, не успішною та відкритою для поганих справ. Батьки не довіряють своїй дитині. У зв'язку з контролюють її дії.

Дана методика «вимірює» ставлення батьків до дитини за 5 критеріями (шкалами). Кожна шкала вимірюється за відповідними запитаннями.

Нами було проведено спеціальне дослідження для виявлення батьківського ставлення до власних дітей, рівень їхніх стосунків. В дослідженні брали участь 20 батьків молодших школярів СЗОШ № 3 м. Ладижина Вінницької області.

Ми отримали такі результати: «прийняття відхилень» – 6 учнів (30%); «кооперація» – 6 учнів (30%); «симбіоз» – 5 учнів (25%); «авторитарна гіперсоціалізація» – 2 учня (10%); «маленький невдаха» – 1 учень (5%).

Опрацювавши результати експерименту, ми запропонували батькам напрями вивчення психоемоційного стану дітей у сім'ї: психологічне дослідження (визначення самооцінки дитини, кола знайомих, друзів, відносин у колективі); анкетування дитини «Я і мій внутрішній світ»; виконання тестів «Малюнок сім'ї», «Дерево», «Я вдома», «Намалюй дім»; аналіз трудових доручень дітей у сім'ї; вивчення кола художніх інтересів дітей у сім'ї (книги, пісні, кінофільми тощо); участь вихованців в організації сімейних свят; дотриманні сімейних традицій, екскурсіях у природу всією родиною тощо.

Ми вважаємо, що генеральна лінія розвитку дитини полягає перш за все у спільній діяльності, яку розумно організують дорослі, коли дитина разом з батьками бере участь в якихось спільних справах, вона засвоює їхній досвід, їхні інтереси, їхнє ставлення до речей, явищ, людей. Лише за таких обставин створюються передумови для духовної близькості між батьками й дітьми, налагоджується взаєморозуміння і виникає природна можливість старшим впливати на молодших, передавати їм свій духовний набуток, коригувати поведінку. Саме така картина характерна для більшості радянських сімей.

Стає очевидним, що найбільш значущим механізмом формування характерологічних рис дитини, відповідальних за самоконтроль і соціальну компетентність є механізм засвоєння засобів і навичок контролю, використовуваних батьками. Зрозуміло, ця залежність не завжди пряма, частіше вона опосередкована додатковими умовами і факторами: соціальними, економічними, інтелектуальним кліматом у родині, особливостями когнітивного і фізичного розвитку дитини.

Дитина може стати важкокерованою з різних причин. Найбільш типовими помилками сімейного виховання є: дефіцит позитивного спілкування батьків з дітьми; відсутність у дорослих стійких власних моральних установок; організація життя в сім'ї не сприяє формуванню у дитини моральних звичок; батьки не знають і не розуміють внутрішнього світу своєї дитини; недобррозичливе, грубе ставлення дорослих до дитини.

У неблагополучних родинах і в дошкільний період, і в перші роки навчання у школі діти внаслідок деяких природних особливостей свого віку в більшій мірі підкоряються вимогам, розпорядженням батьків. З віком поступово і ніби непомітно для необізнаної з педагогікою людини становище починає змінюватися. Духовно розвиваючись, дитина, залишена сама на себе, починає засвоювати життєвий досвід, але не під впливом спілкування з батьками чи особами, що замінюють їх, а частенько під впливом випадкових знайомих, товаришів, а іноді й під впливом осіб, які ведуть паразитичний спосіб життя. Підростаючи і все більше відчужуючись від батьків, він чи вона поступово звикає до надмірної в даному випадку шкідливої самостійності, яка виявляється не лише в максималістських судженнях, надто викривлених і неправильних за своєю суттю, але й також у надмірній свободі вчинків та дій.

Відсутність позитивного впливу батьків, пристосовництво до норм моралі часто доповнюються у дітей найрізноманітнішими і чисто випадковими впливами, які хоч і короточасні, але, накопичуючись, можуть готувати ґрунт для легкого сприйняття майбутніх поганих впливів. Щоб цього не трапилось, треба серйозно поліпшити постановку сімейного виховання, і тому в першу чергу слід розв'язати проблему педагогічного всеобучу батьків. «Жодного батька та матері без мінімуму педагогічних знань!» – цей лозунг потрібно всюди втілювати у життя.

Слід зазначити, що увага повинна бути спрямована на подолання деяких характерних для сьогодення труднощів сімейного виховання. Однією з таких труднощів для багатьох батьків є дефіцит часу, який призводить до дефіциту спілкування і тому сприяє відчуженню дітей від батьків, втраті взаєморозуміння і, зрештою, може, і навіть дуже суттєво, змінити родинну атмосферу: створити непотрібну і здебільшого шкідливу дистанцію між дітьми й батьками.

Сьогодні у виховному процесі роль дітей і батьків однаковою мірою є надзвичайно важливою. Тісна взаємодія шкільного та сімейного виховання стала одним з тих основоположних принципів, на яких нині будується педагогічна наука. Адже саме в сім'ї починається формування особистості дитини, її моральних якостей, у сім'ї вона, як правило, проводить більшу частину свого часу. Тому сімейний мікроклімат, атмосфера життя в рідному домі, ставлення батьків до морально-культурних цінностей, до громадських і домашніх обов'язків – усе це стає тією життєвою опорою на якій ґрунтується світогляд дитини і з якою вона приходить до школи.

Інша проблема, коли батьки за будь-яких обставин намагаються «не виносити сміття з дому» і самотужки спробують розв'язати питання, складність рішення якого навіть не уявляють. Як тут не згадати відомих американських педагогів та психологів Роберта та Джин Байярд: «Не відчувайте себе самотніми. Тисячі батьків переживають подібні проблеми і, цілком можливо, деякі з цих дорослих зовсім поруч. Але більшість людей утримує їх у таємниці, вважаючи соромними. Для батька допустити, щоб негативні факти про його дитину стали відомі – все одно, що одержати самому погану оцінку...» [1, 3].

Історія людського суспільства поклала на батькову голову відповідальність за своїх дітей, за організацію життя родини, коронувавши їх як найперших і незамінних вихователів у житті кожної людини. Батьківська мудрість духовним надбанням дітей, сімейні стосунки побудовані на громадянському обов'язку, відповідальності, мудрій любові й вимогливій мудрості батька й матері, самі стають величезною виховною силою.

«Пора і батькам, і вчителям глибоко усвідомити, що ні школа без сім'ї, ні сім'я без школи не можуть упоратися з найтоншими, найскладнішими завданнями становлення людини», – так говорить В.Сухомлинський у своїй книзі «Батьківська педагогіка» [4, 235]. На думку В.Сухомлинського, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності. Дитину треба вчити і вчити, що вона живе не в пустелі, а серед людей, отже, кожен твій крок врешті-решт відбивається на твоєму ближньому, тому що йдеш ти кудись з якою метою; кожне твоє слово відгукнеться в душі іншої людини, але як відгукнеться залежить від тебе. Уже те, що ти дивишся на навколишній світ і бачиш його, – приховує, в собі добро і зло: все залежить від того, що ти бачиш і як бачиш; так вчимо ми своїх вихованців.

Отже, діяльна турбота про життя, щастя, спокій іншої людини – основа душевної краси. Справжнє піклування вихователя про долю дитини починається тоді, коли йому вдається домогтися, щоб вона поділилася часткою своїх духовних сил з іншою людиною, щоб найвищим щастям для неї була турбота про щастя іншої людини, щоб уміла керувати своїми діями, вчинками, поведінкою, намірами. Людиною вона стане тоді, коли в її душі назавжди оселиться лагідність, чуйність, душевність, сердечність.

Отже, найгостріша і найболючіша проблема сучасної загальноосвітньої школи – погіршення дисципліни, зростання негативних проявів у поведінці, правопорушення, злочини. Доведено, що в більшості випадків (близько 80%) правопорушення дітей і підлітків ніяк не можна назвати несподіваними, оскільки це закономірний наслідок тривалого негативного впливу, передусім сім'ї та школи.

Керуючись народною мудрістю про те, що «дітей легше виховувати, аніж перевиховувати» та «розпочинати виховувати потрібно тоді, коли дитячко ще поперек ліжка лежить», потрібно завжди опікуватися тим, що, як і з ким робить ваша дитина. А щоб спрямовувати її на позитивні думки і гарні вчинки, доцільно велику увагу приділяти іграм морального змісту: вони можуть бути як рухливими, скажімо, вдень, так і досить спокійними – перед сном.

Проте не варто чекати швидких результатів – обопільне розуміння, яке лежить в основі партнерства між батьками й дітьми, не завжди складається легко, просто і швидко. Йому дуже шкодить моралізування, менторський тон. Тож потрібне терпіння та розуміння того, що воно досягається значно складніше, коли не приділяти цьому належної уваги або коли праця і домашні клопоти вкрай обмежують спілкування з дітьми. За тими хатніми клопотами можна втратити і дитину. То ж саме її особистість має бути на першому місці. З роками така доброзичливість і увага дитини буде повернута до вас.

Взагалі спілкування можна вважати універсальним методом виховання. Завдяки йому людина утверджується в житті, впливає на когось і сама перебуває під впливом інших, отримує інформацію про зміст довкілля і захищає себе.

У психології процес спілкування ділиться на три основних види: соціально-орієнтоване (спрямоване на суспільну думку, на те що прийнято і неприйнято; що скажуть інші); предметно-орієнтоване (на світ речей, який оточує нас); особистісно-орієнтоване (на конкретних людей).

Кожний із цих видів передбачає пізнання людиною, зокрема дитиною, довкілля, самої себе та свого місця у соціумі. Всі вони представлені в сімейному спілкуванні, і не може навіть стояти питання про те, яке з них важливіше для становлення дитини як особистості. Пріоритети визначаються конкретними обставинами, віком дитини, її потребами вчасного розвитку та індивідуальними особливостями. Спілкування може відбуватися як з ініціативи батьків, так і з ініціативи дітей. Однак довірливе спілкування не може бути нав'язливим, воно має виникнути з природного бажання іншої сторони.

Процес контактування проходить у своєму розвитку певні етапи (стадії). Затримка того чи іншого або спроба якийсь із них пропустити, «перескочити» можуть зруйнувати взаємодію.

Отже, успіх процесу взаємодії значною мірою залежить від послідовності його розвитку та здійснення переходу на іншу стадію тільки за наявності певних ознак контакту. Такими умовними етапами (стадіями) контактної взаємодії можна вважати: виникнення бажання; пошук спільних інтересів; реалізацію способів індивідуального впливу і взаємної адаптації через погоджену взаємодію.

Забезпечувати спілкування також можна на різних рівнях: вербальному (словесному); безслівному; підсвідомому.

Останній чинник зумовлює особливий вплив не тільки того, про ЩО говорять, а й ЯК говорять. Отож найголовнішою умовою контакту між людьми, й особливо між батьками та дітьми, є щирість і чесність, до яких діти особливо чутливі. Найбільш поширеними засобами – голос (його тембр і сила), погляд, лексика, інтонація мовлення.

Важливим моментом у налагодженні сімейних стосунків є розуміння дорослими того, що права та обов'язки дітей і батьків у сім'ї взаємно доповнюють одне одного, але не збігаються. Ось чому мати з батьком мають обережно й тактовно застосовувати свій авторитет, поступово переходячи від прямого впливу на дитину до формування в неї з її дорослішанням дедалі більшої незалежності й самостійності.

Щодня перед батьками виникають також педагогічні задачі, які передбачають не тільки аналіз умов та причин виховного явища, а й обґрунтування свого рішення, самостійної відповіді на певні запитання. Вирішування педагогічних задач, як правило, спонукає батьків до підвищення рівня педагогічних знань, до творчого застосування класичного або іншого кращого досвіду, творчого користування методами сімейного впливу. Таким чином, забезпечення партнерських взаємин батьків і дітей та педагогічної доцільності умов сімейного виховання дитини ґрунтується на усвідомленні і розумінні батьками потреб її вчасного розвитку та задоволенні цих потреб, адекватній оцінці себе як вихователів, на постійній роботі над собою, тобто самовдосконаленні, на доброзичливому спілкуванні та співпраці членів сім'ї.

Література:

1. Байард Р. Т. Ваш неспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байард, Д. Байард. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
2. Либин А. В. Дифференциальная психология. Наука о сходстве и различиях между людьми / А.В. Либин. – Москва: «СКСМО», 2008. – 576 с.
3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 384 с.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.

*Катерина Крамнична,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВПЛИВ КОЛЕКТИВНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Одним із провідних напрямків духовно-морального виховання молодших школярів є виховання орієнтації на іншу людину, тому що тільки через іншу людину дитина переживає свій досвід соціальної взаємодії та отримує знання для вибудовування взаємин із навколишнім світом. На даному етапі становлення освіти України у навчанні молодших школярів домінуючу роль відіграє когнітивний розвиток, а емоційне життя дитини і вміння налагоджувати взаємини, як правило, винесені за рамки організованого педагогічного процесу в початковій школі (Г.Г.Кравцов, Н.В.Клюєва). Незважаючи на безліч проведених досліджень (В.М.Куніцина, В.М.Холмогорова, О.О.Романов), проблема вивчення емоційних станів людини в цілому і дитини молодшого шкільного віку зокрема, їх впливу на динаміку особистісного розвитку, досі залишається невирішеною.

Емоційний компонент виконує не тільки інформативну, а й особливу функцію в структурі мотивації. Емоція, яка виникає у складі мотивації, відіграє важливу роль у визначенні спрямованості поведінки і способів її реалізації (Л.С.Виготський, К.Е.Ізрд, О.М.Леонт'єв). Емоція у формі безпосереднього переживання відображає не об'єктивні явища, а суб'єктивне ставлення до них. Важливим стає не тільки розуміння, але й переживання дитиною подій, які відбуваються з нею, із близькими і навіть незнайомими їй людьми. Тільки спираючись на власні емоції та почуття інших людей, діти вчаться орієнтуватися на іншого, отримуючи корисну інформацію про те, що відбувається.

Однією з умов виникнення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку складних емоцій є взаємозв'язок і взаємозалежність емоційних і пізнавальних процесів – двох найбільш важливих сфер психологічного розвитку особистості. На взаємодію вольових і емоційних процесів вказували психологи І.Д.Бех, С.Л.Рубінштейн, В.І.Селиванов, А.І.Щербаков та ін.

С.Л.Рубінштейн виділяв три види емоційних переживань. Перший рівень – це рівень органічної афективно-емоційної чуйності, коли почуття виражає стан організму, що знаходиться у певних реальних відносинах із навколишнім світом. Другий, більш високий рівень емоційних проявів, складають предметні почуття, що відповідають предметному сприйняттю та предметним діям. На цьому рівні почуття є не чим іншим, як висловлюванням в усвідомленому переживанні ставлення людини до світу. Цінність, якісний рівень цих почуттів залежить від їхнього змісту, від того, яке відношення і до якого об'єкту вони виражають. Третій рівень емоційних переживань – це більш узагальнені почуття, такі як почуття гумору, іронії, почуття піднесеного, трагічного тощо [7, 625].

У молодшому шкільному віці емоційний розвиток часто випереджає інтелектуальний, тому одним із найгостріших питань духовно-морального виховання учнів постає проблема моральних уявлень особистості та розвитку гуманних почуттів. Недостатній розвиток цієї сфери психіки, як показують дослідження (Б.Д.Паригін, О.О.Прохоров, А.В.Карпов), призводить до виникнення багатьох особистісних і міжособистісних проблем і конфліктів: расизму, дискримінації, неприйняття себе та інших, нездатності управляти своїми емоціями, труднощів і дефектів взаємин, невміння працювати у команді тощо.

В основі розвитку особистості молодшого школяра, на наш погляд, лежить емоційний інтелект, який являє собою готовність дитини орієнтуватися на іншу людину і враховувати її емоційний стан у своїй діяльності. У структурі емоційного інтелекту виділяють два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, або соціальний (іншими словами, здатність керувати собою і здатність керувати стосунками із людьми).

Новітні дослідження показують, що успішність дорослої людини у суспільстві визначається не стільки академічними знаннями і рівнем загального інтелекту (IQ), скільки умінням управляти своїм емоційним станом і передбачати реакції оточуючих (EQ). Тим часом, у сучасній школі приділяється мало уваги розвитку відповідних знань, умінь і навичок [2].

У психології та педагогіці проблема емоційного інтелекту людини в цілому і молодшого школяра зокрема відображена в різноманітних аспектах: сутність і складові емоційного інтелекту (Дж.Мейер, П.Селовей, Д.Карузо), взаємозв'язок інтелекту та емоцій (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), емоційна уява (О.В.Запорожець), розумність почуттів (В.С.Мухіна). Крім того, існує ряд досліджень окремих складових емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці: феномен “уявного партнера” у дитячому віці (О.В.Чеснокова), роль моральних переживань у загальній системі розвитку особистості, становленні її внутрішньої позиції (Л.І.Божович, В.С.Мухіна), орієнтація на іншу людину і пошук оптимального діалогу із нею (О.А.Степанчук).

Значно ширше розуміє емоційний інтелект Дж. Гоулман. Він включає в ЕМІн п'ять основних емоційних компетенцій:

- самоусвідомлення: знання того, що ми відчуваємо, і використання цих знань в якості головних при прийнятті рішення, в т.ч. реалістична оцінка своїх здібностей і обґрунтоване почуття впевненості в собі;
- саморегуляція: вміння обходитися з емоціями таким чином, щоб вони сприяли, а не заважали розв'язанню в даний момент завдання, в т.ч. відновлення після емоційного дистресу, сумлінність і відтермінування задоволення;
- мотивація: використання наших емоційних переваг під час досягнення поставлених цілей, в т.ч. брати на себе ініціативу, бути здатним продовжувати діяльність, зустрічаючись зі страхами, тривогами і розчаруваннями;
- емпатія: відчуття того, що відчувають інші люди, в т.ч. здатність приймати їх точку зору і розвиток взаєморозуміння і налаштованості на широке розмаїття людей;
- соціальні навички: гарне володіння емоціями у взаєминах і точне “причитування” соціальних ситуацій і систем соціальних відносин між людьми, в т.ч. використання цих навичок для переконання і керівництва, ведення переговорів і залагодження суперечок, співробітництва та колективної роботи [1].

У своїй роботі “Емоційний інтелект і його розвиток в умовах сімейного виховання” Загвоздкін В.К. говорить про п'ять кроків “емоційного навчання”, які німецькі вчені виявили в “успішних” батьків. Такі батьки:

- 1) усвідомлюють почуття дітей;
- 2) розуміють вираження почуттів дітей як привід зблизитися з дитиною і чогось навчити її;
- 3) вислуховують дитину, співчують їй і підтверджують дитячі почуття;
- 4) допомагають дитині назвати свої почуття;
- 5) розвивають стратегії щодо вирішення проблем, які викликають емоції.

Багато батьків дотримуються цих принципів інтуїтивно, можливо, саме завдяки цьому діти все-таки розвивають ЕІ до необхідного їм рівня. Ці ж принципи необхідно усвідомлено включати в систему вихованої роботи класного керівника, починаючи з молодших класів. Важливо вести просвітницьку роботу з батьками, підкреслюючи необхідність не тільки академічних успіхів дітей, але їх настрою, стану та вміння з ними обходитися [2].

Учитель початкових класів бере безпосередню участь у формуванні емоційної сфери молодшого школяра. Використання тренінгових занять, програм корекції емоційно-вольової сфери молодших школярів, використання різноманітних форм та видів виховної роботи (свята, турніри, КТС, музичні вікторини, уроки милування природою тощо).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив припустити, що формування емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку пройде успішно, якщо в освітньому закладі будуть виконані такі умови, як врахування вікових особливостей молодшого школяра в освітньому процесі; реалізація розробленої вчителем програми виховної роботи з формування емоційного інтелекту з урахуванням його структури та вимог нових освітніх

стандартів; спільна робота вчителя початкових класів, педагога-психолога та батьків учнів з розвитку емоційної сфери молодшого школяра.

Одним із завданням нашого дослідження є виявлення рівня та особливостей емоційного розвитку молодших школярів та рівня впливу колективної творчої діяльності на сформованість емоційної культури дитини. Саме у молодшому шкільному віці почуття стають більш свідомими, що і дозволяє зробити їх предметом дослідження. Формується довільність емоційних процесів, закріплюються реакції на певні подразники. Розвиток власних почуттів позитивно впливає на емоційний стан молодшого школяра.

Нами було проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь учні 3 класу НВК святого Миколая м.Вінниці. У ході дослідження було використано стандартизоване опитування Дж. Гоулмана, адаптоване для молодшого шкільного віку. В опитувальник включались питання, які стосувались шести основних емоцій: радість, сум, злість, страх, подив та сором. Питання першої частини стосувались безпосередньо респондента (етап “Я сам”), у другій частині досліджувались його уявлення про емоційний світ інших людей (етап “Інші”). Опитування проводилось індивідуально. Кожній дитині пропонувалось відповісти, що вона (або інша людина) відчуває, згадує, думає, робить “завичай”, “як правило”, “частіше за все”, переживаючи певну емоцію. Наприклад, питання типу “Що ти відчуваєш, коли тобі страшно?” націлено на виявлення особистісних відчуттів дитини, а питання “Про що думає людина, коли відчуває радість?” визначає орієнтацію на емоційний світ іншої людини. Якщо під час опитування виникали труднощі, учню пропонувалось згадати або уявити будь-яку життєву ситуацію чи подію із кінофільму (літературного твору).

За результатами експериментального дослідження ми з’ясували, що учні не змогли відповісти на 27% питань. Найбільші труднощі виникали під час запитань, що стосувались власного стану і відчуттів інших людей в емоціогенних ситуаціях. Це пояснюється тим, що у молодшому шкільному віці усвідомленість емоцій та рефлексія ще недостатньо розвинуті. Найлегше діти описували стан радості, а найскладнішою виявилась для них емоція подиву. Це можна пояснити тим, що діти рідко переживають останню емоцію, часто пов’язуючи її з емоцією радості.

Отримані відповіді ми умовно поділили на 3 групи:

- 1) Правильні (абсолютно правильні або правильні в певних ситуаціях) – 65,5% всіх відповідей;
- 2) Неправильні (неправильні та неадекватні в даній ситуації, які не відповідають поставленим питанням) – 20,3%;
- 3) Загальні (абстрактні) – 14,2%;

Більшість дітей відчували значні труднощі під час опитування. Практично кожна відповідь потребувала навідних питань, а деякі – попередньої бесіди. Це свідчить про те, що знання, уміння та навички, які діагностувались, знаходяться у зоні найближчого розвитку.

Однією з умов повноцінного розвитку емоційної сфери молодшого школяра є, на нашу думку, використання вчителем у навчально-виховній діяльності інноваційних технологій навчання та виховання. Технологія колективної творчої діяльності передбачає всеосяжний розвиток особистості із врахуванням емоцій та переживань дитини.

Основоположником теорії колективного творчого виховання був А.С.Макаренко. Видатний педагог розробив концепцію згуртування і виховання дитячого колективу. Ним визначено такі основні положення як постановка суспільно значимої і захоплюючої для дітей перспективи, включення їх у спільну діяльність щодо її реалізації, опора на дитяче самоврядування, використання змагання та ігор в організації життя дітей, культивування традицій, що закріплюють її результати, включення колективу в систему більш широких соціальних зв’язків тощо.

Згодом І.П.Іванов, узагальнивши ідеї А.С.Макаренка, розробив та апробував технологію колективного творчого виховання. Основна думка І.П.Іванова – створення учнівського колективу як такого соціального середовища, в якому відбуватиметься становлення особистості і яке зможе забезпечити стійкість поглядів та переконань дитини [3].

В.О.Сухомлинський розглядав колектив як засіб морального і духовного розвитку дитини. У колективі створюється єдність суспільного й індивідуального. Найбільше виховне

значення має цілісний шкільний колектив, у якому колективи учнів та педагогів об'єднані прагненнями до суспільно значимих цілей і моральних ідеалів. “Мудра влада колективу” допомагає особистості подолати риси егоїзму, байдужості, визначити громадянську позицію, брати участь у творчій, гуманістично спрямованій діяльності на благо інших людей [7, 67].

Творчий розвиток ідей А.С.Макаренка знаходимо у працях Т.Є.Коннікової, М.Ю.Красовицького, А.Т.Куракіна, О.В.Мудрика, Л.І.Новікової та ін.

Головна мета методики колективних творчих справ (КТС): виховати суспільно-активну творчу особистість, яка здатна примножити суспільну культуру, зробити внесок у побудову правового демократичного суспільства. Колективна творча справа – це спільний пошук кращих рішень життєво важливих задач, тому що твориться спільно – і дітьми, і класним керівником (педагогом-організатором) – виконується, організовується, задумується, вирішується, оцінюється. У кожній КТС вирішується цілий ряд педагогічних завдань, відбувається розвиток колективістських, демократичних основ життя, самостійності та ініціативи дітей, самоуправління, активного ставлення до оточуючого середовища [5, 75].

Завдання класного керівника вбачаються у тому, щоб спрямувати КТС на збагачення колективу і особистості соціально цінним досвідом, на удосконалення кращих людських здібностей, потреб і взаємин.

При організації КТС слід звернути увагу на наступні основні положення колективного творчого виховання:

- діалог учасників КТС з урахуванням усіх точок зору;
- повага до особистості дитини, її унікальної позиції в світі;
- соціальна спрямованість діяльності;
- колективна діяльність як засіб створення сильного творчого поля;
- використання феномена групового впливу на індивідуальні здібності особистості;
- створення умов для виявлення і формування основних рис творчої діяльності [6, 184].

Колективна творча діяльність вносить емоційно-романтичний мажорний стиль у життя будь-якого колективу та кожного учня зокрема, народжує нових надійних друзів, співробітників. Технологія КТД безпосередньо виліковує всі комплекси особистості, допомагає побачити кожному свій особистий корисний успіх.

Беручи участь у колективній творчій справі, дитина відчуває кращі гуманістичні риси інших учасників, користується своїми правами, виконує певні обов'язки, стає суверенною, самостійною особистістю.

Колективні справи пронизані грою та спілкуванням у колі на різні теми. Так, одним із видів КТС є колективне ігрове спілкування (КІС). КІС, організоване педагогом, є синкретичною єдністю соціальних цінностей, які перетворюються в особистісний смисл життя дитини, а також – її функцій, що виводять на активну взаємодію з навколишнім середовищем.

Педагогічна цінність КІС виявляється у можливості самопізнання, самовиявлення, максимальному сприянні розвитку самосвідомості, формуванню позитивного настрою та гарного самопочуття.

Форми КІС не потребують тривалої підготовки, вони гуманістичні та прості за своєю організацією.

КІС наділене колосальною силою впливу на дитину, тому що:

- створює умови, в яких дитина набуває досвіду емоційних переживань;
- концентрує увагу дітей на соціальній значущості того, що відбувається і робиться, висвітлюючи соціально-культурну цінність у всій її загальнолюдській значущості;
- реальна взаємодія дитини в ході групової діяльності з конкретним об'єктом світу підкріплюється високою задоволеністю власних потреб емоційного спілкування.

Методика підготовки та проведення цікавих форм колективного ігрового спілкування описана російським педагогом та вченим Н.Є.Щурковою. Їх перелік великий: “Сократівські бесіди”, “Запрошення до чаю”, “День добрих сюрпризів”, “Біля дзеркала”, “Чарівний стілець”, “Кошик”, “У колі симпатій”, “Етичний тренінг”, “Смішинка” та інші. Для проведення більшості

форм КІС необхідною умовою є робота в колі: посередині не повинно бути ніяких меблів. Важлива роль відводиться організатору КІС – від нього залежить ефективність проведеної справи.

Так, наприклад, “Чарівний стілець” – колективне творче спілкування в колі, в ході якого створюються умови для розвитку інтересу до кожного учасника, формування важливих рис та якостей особистості – гідності, впевненості, адекватної самооцінки, прагнення до самовдосконалення. Ця форма роботи дає змогу поєднати ціннісно-орієнтаційну та ігрову діяльність. На “чарівний стілець” запрошується один із учасників: як тільки він сів на стілець, той одразу “починає висвітлювати” всі достоїнства дитини. Педагог пропонує всім учасникам у тиші перевірити свої враження: що бачать їхні очі, а потім висловитись – тобто всі присутні по черзі вголос називають ті позитивні якості, риси характеру, властивості, вчинки дитини, які бачать чи знають. “Чарівний стілець” не повинен висвітлювати недоліків.

Така форма роботи є своєрідним методом діагностики, адже вона дозволяє педагогу отримати позитивну інформацію про дітей, з якими працює. Діти, у свою чергу, виявляють неабияку активність – вони є учасниками спілкування, бо кожен, самотійно бажаючи того, висловлює свою думку невимушено. Кожен, хто побував на “чарівному стільці”, має можливість пізнати себе та інших. Дана форма роботи сприяє самоствердженню дитини, додає впевненості, віри в свої сили.

Цікавою формою роботи є “Конверт дружніх запитань” – вільний обмін думками на різні теми. Для проведення даного заходу готується конверт для запитань. Питання пишуть учні. Кожному учневі пропонується анонімно написати запитання, на яке б він хотів почути відповідь від своїх однокласників. Зміст запитань може формулюватись на різні теми (побутові, морально-етичні, гігієнічні тощо) та програмувати відповідь на рівні духовності. Педагог збирає написані учнями запитання, ознайомлюється з ними, друкує їх на картках і вкладає в конверт. Запитань повинно бути стільки, скільки учасників. Організатор також пише своє запитання. Якщо виявлено два однакових запитання, то одне з них потрібно замінити іншим [4, 109].

Організуючи КІС, педагог бережливо створює сприятливі умови для позитивного емоційного розвитку молодшого школяра. У грі дитина безтурботна, здатна сповна виявити своє індивідуальне “Я”, тому педагог повинен уміло використати феномен гри для роботи з дитиною чи групою дітей.

Одним із завдань педагога є допомога дитині налагодити контакти один з одним, навчити чути іншого. Систематична робота вчителя над розвитком емоційної сфери у цей період розвитку дитини молодшого шкільного віку допоможе їй опанувати знання про емоції, вміння розпізнавати, оцінювати і регулювати свій емоційний стан та розуміти внутрішній світ іншої людини, будувати взаємини з однолітками і дорослими, виховувати почуття емпатії.

Таким чином, дане дослідження дає змогу зробити наступні висновки:

- емоції дитини є одним із найважливіших складових навчальної мотивації учня;
- молодший шкільний вік є сприятливим для цілеспрямованої роботи вчителя з розвитку емоційної сфери дитини;
- емоційну культуру дитини молодшого шкільного віку варто формувати різноманітними шляхами (використання психолого-педагогічних програм, тренінгів, колективних форм виховної роботи тощо);
- колективна творча діяльність, а особлива така форма, як колективне ігрове спілкування, позитивно впливає на емоційний розвиток молодших школярів, створюючи особливу емоційну атмосферу радості.

Література:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. Ценное практическое руководство по развитию и совершенствованию эмоций человека / Д. Гоулман. – Москва : АСТ, 2010. – 476 с.
2. Загвоздкин В. К. Эмоциональный интеллект и его развитие в условиях семейного воспитания / В. К. Загвоздкин // Культурно-историческая психология. – Москва, 2008. – № 2. – С.97-103.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
4. Класному керівникові: колективні творчі справи / Упоряд. : Л. Шелестова, Н. Чиренко. – К.: Шкільний світ, 2010. – 128 с.

5. Коваленко С. Колективні творчі справи в початковій школі: "Сонячна подорож" / С. Коваленко. – К. : Вид. дім "Шкіл. Світ", 2006. – 128 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С-Пб. : Питер, 2002. – 720 с.
8. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива : научно-популярная литература / В. А. Сухомлинский. – Москва : Просвещение, 1981. – 192 с.

*Марина Кордонська,
Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РОЛЬ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Основою становлення світогляду дитини є здатність бачити і розуміти інформацію, зокрема інформацію естетичного характеру, яка є змістом культурного середовища та впливає на формування особистості. Істотною передумовою розвитку цієї здатності, спроможності естетичного сприйняття є формування інтересу та підвищена емоційна чуйність дітей, що спирається на безпосередні враження органів чуття. У розвитку кращих людських почуттів, формуванні морального обличчя дитини, розвитку любові до всього прекрасного, що оточує дитину в житті, краса і мистецтво відіграють велику роль. Важливо не втратити сенситивний період, бо потім буде важко компенсувати втрату цієї здатності. Мистецтво показує дитині світ у всій його різноманітності, збагачує новими уявленнями, вчить пов'язувати факти, робити нескладні умовисновки, розвиває пам'ять, уяву, фантазію.

Ефективним шляхом всебічного гармонійного розвитку особистості є залучення молодших школярів до художньо-мовленнєвої діяльності, яка включає образотворчу, музичну, театралізовану та літературну діяльність. Ці види діяльності виконують функцію позитивно-емоційного збагачення, викликають емоції радості, захоплення, натхнення, витісняють тривожність, напругу, почуття безпорадності.

Художньо-естетичне виховання учнів характеризується спрямованістю на сприйняття художнього матеріалу, прекрасного в навколишньому світі та мистецтві; засвоєння художньої культури і морально-естетичних цінностей, загальних способів дій; сформованістю художньо-естетичної свідомості; забезпечення творчої активності в художньо-естетичній діяльності. На думку Земляної О.В., у результаті художньо-естетичного виховання молодших школярів формуються художні вміння, навички, що дозволяють висловлювати свої почуття в творах образотворчого мистецтва, вдосконалюються власні художні здібності, досвід художньої й художньо-творчої діяльності, здійснюється духовно-творча самореалізація [3, 2].

Процес художньо-естетичного сприймання досліджувався в різних напрямках: вивчалася розуміння казки дітьми (Славіна Л.С., Таллер Л.О., Циванюк Н.О.); особливості сприймання поетичних творів (Андросова В.М.); аналізувалася роль ілюстрації у сприйманні літературного тексту (Іванець І.І., Репіна Т.О.); виявлялося вміння розуміти сюжетну лінію і стосунки між персонажами (Алієва Т.І., Базік І.Л., Бодрова Є.В., Гурович Л.М., Кудріна Г.Я.), а також уміння співчувати героям творів (Виноградова А.М., Стрелкова Л.П.); індивідуальні відмінності у процесі сприймання дітьми літературних творів (Таллер Л.О.); особливості розуміння дітьми значення образних виразів (Колунова Л.О., Кулибчук Л.М., Харченко В.К.), взаємопроникнення процесів емоційно-естетичного сприймання і словесної творчості (Алієва Т.І., Запорожець О.В., Леушина Г.М., Таніна Л.В., Титаренко Т.І., Хоменко О.О.).

Мета статті полягає у виявленні рівня сформованості художньо-мовленнєвих умінь молодших школярів під час сприймання твору.

Як компонент художньо-мовленнєвої діяльності, сприймання є основою виконавчої діяльності й творчості, в яких дитина втілює здобуті у процесі сприймання художні уявлення, образи, виражає почуття і враження. Існує закономірний зв'язок: чим тонше дитина сприймає, усвідомлює, переживає художні образи, тим повніший, яскравіший відбиток знаходять вони у виконанні художнього твору чи складанні власної розповіді, створенні зображення тощо (за умови достатнього рівня володіння технічними навичками та вміннями будувати художній образ). І навпаки, тільки через власну творчу активність у будь-якому виді художньої діяльності дитина підноситься до рівня художньо-естетичного сприймання твору в єдності його змісту та художньої форми. Характер і якість художнього сприймання творів різних видів мистецтва значною мірою залежать від вербалізованого сприймання, оскільки мовлення і супроводжує сприймання, і бере в ньому активну участь. Дитина сприймає твір мистецтва не тільки зором, на слух, але й через своє мовлення. Це пояснюється тим, що художнє сприймання діалогічне за своєю структурою, а мовлення (зовнішнє і внутрішнє) є засобом цього діалогу [1, 80].

Для формування культури художньо-естетичного сприймання важливе значення посідає художній аналіз твору, що закладає когнітивну базу творчої діяльності дитини, адже для її продуктивного успішного перебігу необхідні певні знання і вміння. Водночас потрібне обов'язкове дозування й тактовність мистецтвознавчої пропедевтики, адже перебільшення її може заподіяти шкоду естетичному розвитку та вихованню молодшого школяра.

У процесі сприймання художніх творів виокремлюють три стадії. Перша стадія – безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення й переживання образів твору. На цій стадії провідну роль відіграє процес уяви, твір сприймається «серцем», а потім уже розумом. Друга стадія – розуміння змісту твору. Провідним стає мислення, яке оперує тим, що було емоційно пережите, при цьому воно не вбиває емоційності сприймання твору, а поглиблює його. Третя стадія – вплив художньої літератури на особистість дитини як кінцевий результат сприймання художніх творів.

Неабияке значення у сприйманні твору відіграє уява. У молодших школярів розвивається творча уява. Дитина навчається діяти подумки в уявлених обставинах. Уявлені дії в уявлених обставинах породжують у дитини реальні почуття.

Сприйняття картини естетично підготовленим глядачем є складним процесом. Тільки внаслідок тривалого виховання естетичних почуттів у людини формується цілісне сприйняття творів. Якщо учня під час розглядання картини хвилює, вражає творчий задум автора, майстерність художника, якщо в нього захоплення колоритом картини, то такий чуттєвий акт перетворюється в усвідомлення ролі окремих елементів і композиції твору, тобто стає зрозумілою специфіка самого художнього образу. Цього можна досягти лише завдяки постійному спілкуванню з мистецтвом [3, 14].

Образи, які створені засобами кольору, лінії, форми, композиції стають яскравішими та цільними, якщо опосередковуються мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко домальовується. Складена дитиною казка оживає, здобуває додаткові можливості в ілюструванні змісту.

Формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливе без участі мовлення, яке може виступати в різних формах вербалізації музичних образів. Водночас створені під впливом художніх вражень образи, втілені в будь-яких типах зв'язних висловлювань, збагачують можливості їх яскравого вираження в танці, співах, музикуванні тощо.

У момент сприймання літературного твору дитина виступає водночас у декількох ролях – слухача, активного віртуального учасника зображуваних подій і співавтора, якому під силу вносити певні корективи у твір. Поєднання літературної і театралізованої діяльності, тобто дійсність літературного тексту, казковість образів, виразність мовлення спонукає дітей до інсценування, імпровізації й виконання творчих завдань [1, 50].

Взаємозв'язок художньо-естетичного сприймання й мовленнєвотворчої діяльності на основі розвитку поетичного слуху виявляється в тому, що усвідомлення дітьми значення образних засобів художнього мовлення, розуміння доцільності їх використання в

художньому тексті забезпечує можливість їх довільного використання в самостійній мовленнєвій творчості, тобто свідомого перенесення уявлень про засоби виразності, що були одержані у процесі сприймання, в самостійну мовленнєву діяльність.

Для визначення рівня художньо-естетичного сприймання твору молодших школярів учням 4-В класу СЗОШ № 35 ВМР було запропоновано практичні завдання. Практичні завдання охоплювали відображувально-перцептивний, почуттєво-емоційний, логіко-змістовий та виконавчо-діяльнісний критерії. Для визначення рівнів сформованості художньо-мовленнєвої діяльності учнів на етапі сприймання твору пропонувались завдання: оцінити музичний фрагмент та дібрати до нього прикметники, за прочитаним уривком тексту уявити і намалювати об'єкти, про які йдеться в тексті, за 5 елементами зображень доповнити новим зображенням тощо. Більшість учнів впорались з цими завданнями, але найскладнішими для них виявилось те, де потрібно було за прочитаним уривком тексту намалювати об'єкти, про які йдеться в тексті.

Результати проведеної роботи свідчать про те, що 16% дітей мають високий рівень, 57% дітей мають середній рівень, 27% дітей мають низький рівень художньо-мовленнєвих умінь.

Отже, більшість учнів мають середній рівень сформованості художньо-мовленнєвих умінь. Тому варто зазначити, художньо-естетичне сприймання твору молодших школярів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності відіграє важливу роль. Воно є початком становлення творчої особистості та передбачає в першу чергу розвиток сприймання краси, мистецтва. Грамотно підібрані засоби і прийоми активізації процесу художньо-естетичного сприймання творів допоможуть вчителю легко ввести молодших у світ прекрасного.

Література:

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студ. вищ. навч. закладів / А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.М. Котик; Мін. освіти і науки України. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.
2. Гавриш Н. В. Особливості розвитку уяви та сприймання у процесі мовленнєвотворчої діяльності дошкільників / Н. В. Гавриш // Дошкільна освіта. – № 1. – 2003. – С. 14-20.
3. Земляна О. В. Художньо-естетичне виховання молодших школярів засобами образотворчого мистецтва у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Земляна Олена Вікторівна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2012. - 20 с.
4. Пічкур М. Педагогічне керування формуванням художнього сприйняття школярів / М. Пічкур // Мистецтво та освіта. – 2003. - № 4. – С. 14-19.

*Людмила Наумець,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО ПАТРІОТИЗМ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Проблема виховання громадянина-патріота постала перед людством відтоді, коли виникла перша держава. І актуальною вона буде доти, поки існуватиме держава як соціальний інститут. Очевидно, що для гідного життя українському народу потрібна суверенна і незалежна, демократична, правова, соціальна держава, як і для успішного розвитку нашої державі потрібні національно свідомі громадяни-патріоти.

Виховати громадянина – означає сформувати в нього комплекс особистісних якостей і рис характеру. Серед них: патріотична свідомість, громадянська відповідальність, готовність захищати Батьківщину і працювати для її розвитку, підвищувати міжнародний авторитет; повага до Конституції, законів держави, правових норм; досконалі знання і володіння державною мовою; повага до батьків, свого родоводу, до традицій та історії рідного народу; дисциплінованість, працьовитість, завзятість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу,

екологію; гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв національних меншин, які проживають в Україні; висока культура міжнаціонального спілкування [4, 32].

Наше наукове дослідження було спрямовано на вивчення реального стану виховання патріотизму у молодших школярів. Дослідження проводилося на базі трьох шкіл (Черепашинецької, Корделівської, Голендрівської ЗОШ I-III ступенів) Калинівського р-ну, що на Вінниччині. Констатувальним експериментом було охоплено 112 учнів. Безумовно, патріотизм – надзвичайно складне і містке поняття, його формування у молодшому шкільному віці лише розпочинається, однак про його наявність, на нашу думку, можна судити з огляду на:

- усвідомлення учнями важливих світоглядних понять, зокрема, таких, як «патріот», «Батьківщина», «Конституція», «народні звичаї та традиції», «рідний край», «національні герої», «державна символіка» тощо;

- інтерес до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків;

- шанобливе ставлення до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят, національних і державних символів; любов до рідного краю, до рідних місць, рідної мови, чимне ставлення до батьків, старших у сім'ї, вчителів, героїв Батьківщини;

- громадську активність, дотримання народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят; дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи; уміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші якості.

Для проведення дослідження за основу було взято загальновідомі в практиці виховання та психолого-педагогічній літературі [7] рівні вихованості учнів. Відповідно до них було визначено високий, середній та низький рівні сформованості патріотизму у молодших школярів. Критеріями високого рівня сформованості патріотизму є: стійке виявлення всіх показників якості, високий ступінь самоорганізації та саморегуляції поведінки, вияв активної позиції. Критерії середнього рівня є такими: показники якості наявні, стійка позитивна поведінка, ситуативна, при наявності саморегуляції та самоорганізації не виявляється активна позиція. Критерії низького рівня: слабкий вияв позитивних ознак якості, саморегуляція та самоорганізація ситуативні й пов'язані в основному з вимогами дорослих.

Дослідницька робота велась із застосуванням різних методів: довготривалого спостереження за дітьми в різних видах діяльності та спілкування; бесід з дітьми, батьками, вчителями, фіксування фактів, анкетування, інтерв'ю, експертних оцінок. Так, у процесі використання «асоціативних кушів» діти пояснювали, які асоціації викликають у них такі поняття, як «патріот», «Батьківщина», «Конституція», «народні звичаї та традиції», «рідний край», «громадянський обов'язок», «Конституція», «державна символіка», «народні свята». На думку учнів, патріот – це не лише людина, яка любить свою Батьківщину, а й «захисник» інтересів своєї країни, а Вітчизна для них – «рідний дім». Значно складнішими для усвідомлення дітьми виявились такі поняття, як «нація», «громадянський обов'язок», що має націлювати педагогів на подальшу цілеспрямовану роботу, спрямовану на роз'яснення дітям молодшого шкільного віку важливих світоглядних понять.

У результаті опитування виявилось, що діти знають державні символи України – Герб, Прапор, Гімн. Зокрема, коли запропонували дітям: «Розкажіть слова Державного Гімну», «Намалюйте Герб та прапор України», понад 62% виконали завдання. Дещо складнішими для респондентів виявились завдання: «Розкажіть історію походження Герба, Прапора, Гімну», «Назвіть правила поведінки щодо Гімну та Прапора». Змістовну відповідь дали 27%, 44% учнів мали труднощі, 29% не знають історії походження символів та не виявляють інтересу до цього.

Викликають стурбованість знання дітей про історію своєї родини. З метою виявлення знань дітей про родину, її історію, обов'язки та реліквії, респондентам пропонували намалювати «Родовідне дерево». Спочатку школярі відповідали на ряд запитань: Що означає прізвище твоєї родини? (більшість дітей – 95% – не змогли відповісти на це питання); Чи знаєш ти, скільки родичів в родині твоєї мами й тата? Де народилися твої мама й тато? (Майже 92% відповіли на це питання); Що цікавого ти знаєш про життя бабусі й дідуся? (Бесіда показала, що батьки майже не

розповідають дітям про своїх родичів, а знання дітей, які складаються з розповідей бабусі чи дідуся, дуже обмежені). Цікавими були відповіді на запитання «Що б ти зробив, якби побачив, що мама чи тато втомились і відпочивають?» або «Що б ти зробив, якби зустрів бабусю чи дідуся, які несуть важкі сумки?». Більшість дітей виявили готовність допомогти, пожаліти, виконати якусь роботу, тихенько посидіти, щоб не заважати. Ось деякі типові висловлювання дітей: «Я б поприбирав дома», «Я б тихенько грався, щоб не заважати»; «Спитав би: «Що зробити?», поки мама відпочиває»; «Допоміг би нести сумки». Наведені висловлювання дітей свідчать про чемне ставлення до близьких та рідних людей, про турботливість, переживання, шанування, повагу до старших. На основі цього в дітей зростає почуття любові до членів своєї родини, особливий характер взаємин, добропорядність у сімейних стосунках, якісне виконання низки родинних функцій тощо. Після основної серії питань діти малювали «Родовідне дерево». Дітям було роздано аркуші паперу з накресленим деревом і запропоновано заповнити його. Завдання супроводжувалося такими словами: «Діти! Кожен рід – це велике дерево, а ви в ньому – гілочки, які швидко ростуть, міцніють, бо живляться соками великої гілки – сім'ї. Ось ви зараз і спробуйте розташувати членів своєї родини на цьому дереві». Аналіз проведеної роботи дає підстави стверджувати, що знання дітей про історію родини, життя родичів дуже обмежені. Батьки, на жаль, не приділяють достатньої уваги цьому питанню, а в школі на уроках бракує часу. Цілком слушним є питання: «Як можна любити, шанувати, зберігати те, чого не знаєш?»

Приблизно така ж ситуація склалася під час аналізу відповідей респондентів на запитання: «Яку участь ви берете у вшануванні Дня пам'яті (проводів) померлих людей?». Більшість дітей бере участь у вшануванні Дня пам'яті померлих людей. Вони разом з батьками та родичами прибирають могили, приносять квіти, запалюють свічки, поминають своїх предків добрим, тихим словом. Повну відповідь на запитання дали 19% учнів (що складає високий рівень); 45% дали неповну відповідь (середній рівень); 36% не виявляють інтересу взагалі (низький рівень).

Відчувається дефіцит знань респондентів у галузі народних і релігійних традицій, національних і родинних свят. На запитання «Назвіть п'ять релігійних свят», «Розкажіть про зміст одного свята» повну відповідь дали 10% респондентів. Діти називали найбільш відомі свята: День Миколая, Різдво, Коляду, Водохрещу, Великдень, Івана Купала, Спаса.

Однак лише 18% учнів змогли належно обґрунтувати зміст цих свят. Коли було запропоновано назвати п'ять національних свят, діти називали День Незалежності України, День Соборності України, День Матері. Повну відповідь на це запитання дали лише 7% учнів.

Викликає занепокоєння обмеженість знань дітей про родинні свята. На пропозицію перерахувати п'ять найважливіших родинних свят респонденти називають в основному лише дні народження батьків і свій день народження. Рідко хто з дітей згадують про дні народження бабусі та дідуся, річниці весілля, знаменні події родини. Повну відповідь дали лише 8% учнів.

Отже, результати опитування молодших школярів свідчать про недостатнє знання респондентами історії країни, українського народу, краю, власної родини.

З метою вивчення ставлення молодших школярів до Батьківщини ми провели дослідження, яке складалося з двох етапів. На першому етапі з дітьми було проведено бесіду-розповідь з такого кола питань: «Що для тебе означає слово «Батьківщина»? Від якого слова воно походить? Які слова-синоніми можна використати для передачі змісту цього слова? Що для тебе є найважливішим у житті? Чи відчуваєш ти себе громадянином України? Чи турбує тебе майбутнє твого села (міста), України? Як ти розумієш поняття «захист честі та гідності Батьківщини»? Чи виникає в тебе почуття гордості за свою Вітчизну? Наведи приклади. Які норми та правила, прийняті в нашому суспільстві, ти знаєш? Як їх виконуєш? Як ти ставишся до порушників дисципліни? У чому це виявляється? Яку несеш відповідальність за свої вчинки?»

На другому етапі кожен учень отримав по 16 карток із 8 позитивними та 8 негативними відповідями на запитання «Що означає любити Батьківщину?». Учням пропонувалось уважно передивитися їх, вибрати ті картки, які підходять для відповіді. На картках були такі висловлювання: працювати на благо Батьківщини; любити рідний край; любити своїх рідних і близьких людей; гарно вчитися, бути дисциплінованим; бути відповідальним; захищати честь і гідність Батьківщини; дотримуватись норм і правил, які прийняті в суспільстві; дбайливо ставитися до природи; не брати участі в громадських справах; жити під гаслом «Кожний сам за

себе»; не звертати уваги на старих і німецьких людей; зневажати національні й державні символи; не цікавитись історією, адже це нікому не потрібно; зневажати українські народні традиції, звичаї; знищувати дерева, забруднювати місцевість; зневажати працю інших.

Результати діагностичної методики фіксувалися у спеціальній таблиці для кожної дитини, потім підраховувалася кількість позитивних і негативних характеристик, на основі чого визначалася загальна мотивація учня. Проводився аналіз відповідей, який дав змогу поглибити уявлення про рівень розвитку патріотизму в молодших школярів. Ми отримали такі результати: 18% опитаних показали високий рівень, 46% – середній рівень, 36% – низький рівень.

Важливими для нас були і результати фіксації патріотично спрямованої виховної практики учнів загальноосвітніх шкіл Калинівського району, де систематично проводяться уроки-свята, ранки та інші заходи, змістом яких є вивчення і застосування елементів рідної мови, національної культури, традицій і звичаїв рідного народу.

У школах проводяться тижні, присвячені Дню незалежності України, тижні народознавства, історії, родинного виховання, протягом яких педагоги залучають дітей до активної участі в літературно-мистецьких святах, проводять години спілкування на тему: «Моя Україна – вільна держава, і я з нею пов'язую долю свою», «Конституція України – головний підручник життя», «Не розгубить скарбів душі своєї» та ін. Уроки мужності, родинні свята, тематичні виховні заходи («Звичаї та традиції України», «Народні вірування»), цикли свят «Різдвяно-новорічні передзвони» сприяють формуванню в підростаючого покоління активної життєвої позиції, громадянської свідомості, гордості за свою Вітчизну. Учні беруть посильну участь у краєзнавчій роботі: вивчають історію заснування рідного села, знайомляться з односельцями – ветеранами Великої Вітчизняної війни, допомагають їхнім сім'ям, зустрічаються із видатними людьми Калинівщини. Названі заходи створюють умови для прояву учнями громадської активності, дбайливого ставлення до оточуючих, рідної природи; виявлення почуття відповідальності, старанності, працьовитості та інших важливих якостей особистості патріота, громадянина.

В цілому, результати констатувального експерименту показали, що 18% учнів виявили високий рівень сформованості патріотизму, середній рівень – 54% учнів та низький – 28%. Більша частина дітей прагне пізнати культурно-духовні цінності рідного народу, має уявлення про державу та національну символіку, із задоволенням беруть участь у різних заходах патріотичного спрямування, а мотивація їхніх вчинків виражає піднесення патріотичної свідомості. Водночас частина учнів початкової школи не усвідомлюють суті патріотизму, не розуміють і не додержуються народних традицій. Ідеали молодших школярів цієї групи виражаються у їхніх байдужих вчинках та відповідній поведінці. Це і спонукає нас до подальшої цілеспрямованої роботи по формуванню в учнів національно-духовних цінностей, патріотизму як ключової якості особистості.

Згідно з отриманими результатами констатувального експерименту, що відображають наявність патріотизму в учнів, ми вважаємо за можливе розглядати критерії патріотичного виховання у трьох напрямках:

- *родинний*: чемне ставлення до батьків, старших у сім'ї, вчителів, ветеранів війни; пошана до пращурів, до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними; пошана до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят та дотримання їх;

- *соціальний*: інтерес до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків; дбайливе ставлення до національних багатств рідної природи, до праці батьків та українського народу; уміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творчу активність, почуття відповідальності та інші;

- *державний*: пошана до національних і державних символів (Прапора, Герба, Гімну); любов до рідного краю, рідних місць, рідної мови; громадська активність, поняття про захист честі й гідності Батьківщини, гордість за свою Вітчизну.

Проведене дослідження дало нам підстави припустити, що національно-патріотичне виховання молодших школярів, формування в учнів уявлень про патріотизм здійснюється за допомогою різних засобів, та найбільш ефективним серед них є народознавство. Ми ще раз

переконалися, що вагомих результатів можна досягти за умови створення позитивної емоційно-естетичної атмосфери, дотримання принципів добору народознавчого матеріалу, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Педагогіка народознавства розглядає освіту як ланку безперервного історичного процесу розвитку і синтезує здобутки народної педагогіки й досягнення сучасної психолого-педагогічної та інших наук про людину, народ, націю. Вона містить у собі чітку систему ідей, принципів і методів, доступних, емоційно наснажених засобів, прийомів та форм роботи з учнями. Застосування під час вивчення основ наук, позакласної роботи обґрунтованої системи знань про історію, культуру, мистецтво рідного краю, пізнання і практичне продовження учнями в сім'ї та школі народних традицій, звичаїв та обрядів, реалізація принципів та засобів народної педагогіки є високоефективним засобом патріотичного виховання молодших школярів. Виходячи з цього, саме народознавча робота покладена в основу формувального експерименту, спрямованого на патріотичне виховання учнів, який проводиться в Черепашинецькій СЗОШ Калинівського р-ну Вінниччини. Для того, щоб ланцюг духовності народу не переривався, кожне наступне покоління повинно виховуватися у народному дусі, на ідеях та засобах народознавства, – вважають педагоги цієї школи.

Серед засобів педагогіки народознавства першорядне місце посідає **рідна мова**. На жаль, частина педагогів, батьків спрощено розуміють її роль у житті людей – лише як засіб спілкування. Водночас рідна мова – саме життя народу, вияв його національного буття, універсальна скарбниця духовних надбань і основний засіб передачі їх із покоління в покоління. Це самобутній засіб мислення, пізнання дійсності й формування внутрішнього світу людини. З цього приводу К.Д.Ушинський писав: «Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й знову вічно розпускається, цвіт усього його духовного життя... У мові одухотворяється весь народ. У скарбницю рідного слова складає одне покоління за одним плоди глибоких сердечних поривань, плоди історичних подій, вірування, погляди, слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові... Коли зникає народна мова – народу нема більше» [6, 122]. Тому навчання і виховання підростаючого покоління рідною мовою є найпершою турботою будь-якого народу, кожної школи.

Іншим важливим засобом педагогіки народознавства є **історія народу**, яку кожне наступне покоління повинно вивчати і знати. І не сфальсифіковану, а правдиву, створену народом протягом його вільного розвитку. Знання історії минулого дає змогу кожній людині пізнати витоки духовності, зрозуміти власний родовід, що є складовою частиною народу, правильно розв'язувати актуальні проблеми сьогодення і передбачати майбутнє. У цьому велика роль належить і **краєзнавству** – історичному, літературному, фольклорному тощо. Зокрема, однією з останніх у цій школі відбулася зустріч з поетесою Марією Катічевою. В поетичному доробку Марії Іванівни такі збірки поезій: «Маків цвіт», «Танго Попелюшки», «Життя присвячую любові» та ін. Вірші поетеси не залишать байдужим жодного читача, тому що оспівують рідний край, неньку, що завжди нас чекає біля воріт – все, що супроводжує нас із дитинства і допомагає стати справжнім патріотом своєї країни.

Головним засобом педагогіки народознавства виступає **етнопедагогіка**. Народна педагогіка, зазначав її палкий прихильник і відомий дослідник М.Г.Стельмахович: «Це неписаний, багатотомний усний підручник про навчання і виховання підростаючих поколінь, який твориться народом, зберігається у його пам'яті й постійно ним використовується. Вона включає в себе народну фамілогію (родинознавство), народне дитинознавство, масову виховну практику, етнодидактику, народну деонтологію» [5, 12].

Етнопедагогіка кожного народу іде від діда-прадіда, батька-матері, від матінки-природи, наполегливої праці, від щирого серця й душі, доброзичливих людських стосунків. Головна особливість її полягає в тому, що виховання проходить невимушено, природно, просто, так, що дитина навіть не відчуває, що її виховують.

Виховання дітей засобами **усної народної творчості** є одним із компонентів педагогіки народознавства. Засвоєння фольклору (родинно-побутових пісень, казок, прислів'їв, приказок, дум, легенд тощо), в тому числі й дитячого (колискових пісень, різних забавлянок, закличок, лічилок,

скоромовок, ігор і т.д.) сприяє прилученню до народних традицій, пізнанню джерел мудрості й благородства наших предків, вихованню любові до рідної землі і людей, які живуть на ній.

Особливе місце в духовній сфері нашого народу належить **казці**. З раннього дитинства залишаються в нашій пам'яті зачини і кінцівки казок: «Де-не-де, у якомусь царстві, жили собі цар і цариця, а в них було три сини, як соколи»; «Ось вам казочка, а мені бубликів в'язочка», «На вербі дзвінчик, нашій казці кінчик» та багато інших. В давнину на Україні казки називали байками. Ось як сказав про казки відомий український письменник І.Я.Франко: «оті простенькі сільські байки, як дрібні, тонкі корінчики, вкорінюють у нашій душі любов до рідного слова, його краси, простоти і чарівної милозвучності. Тисячі речей у житті забудете, а тих хвиль, коли вам люба мама чи бабуся оповідали байки, не забудете до смерті» [2, 6].

Ефективну виховну роль фольклор відіграє тоді, коли діти самостійно відшукують і записують старовинні, часто відомі лише бабусям та дідусям, пісні, легенди, перекази рідного краю. Натхненні перлинами народної творчості учні починають свідомо чи навіть спонтанно творити власний фольклор, тобто стають продовжувачами творчих традицій народу.

Велике пізнавальне та виховне значення має **міфологія**, що становить специфічну сферу духовності народу. Казки, легенди, балади, перекази з міфологічним підґрунтям – незамінні джерела розвитку творчої уяви, багаті фантазії, художньо-образного мислення.

Складовою частиною культурно-історичного досвіду є **народні прикмети**. У них зафіксовані елементи народного світосприймання, важливі явища та події життя. Спостереження народу за явищами природи, порами року, рослинним і тваринним світом відображають глибину народного мислення, проникнення у сутність речей, подій, прогнозування на майбутнє.

Народні прикмети – складова частина народної метеорології, медицини, астрономії, хліборобської справи та моралі. У цих прикметах відображена синівська любов до рідної землі, природи, необхідність її збереження («Земля – мати, її не можна бити»).

Учні початкової школи записують народні прикмети (за видами людської діяльності, порами року, темами, проблемами), здійснюють пошукову діяльність у цьому напрямку, що сприяє вихованню високої моральності, творчих якостей особи. Народні спостереження допомагають передбачати і враховувати життєві явища, події: «Ранній грім – родючий рік», «Зозуля закувала – пора сіяти льон» тощо. Народні прикмети, які часто набувають форми прислів'їв і приказок, відображають життєві правила, норми поведінки: «Неправдою весь світ пройде, та назад не вернешся», «Вчителя і дерево пізнають по плодах» і т. ін.

Збираючи фольклор, учні водночас ознайомлюються з особливостями культури і побуту земляків, історією заселення ними даної місцевості, господарською діяльністю в минулому і в сучасний період. Особливо цінною є етнографія дитинства, коли учні в результаті краєзнавчої діяльності пізнають себе як представників етносу даної місцевості, народу.

Глибокі почуття любові до рідного дому, отчого краю споконвіку виховували у дітей символи – обереги етнічної пам'яті (верба над ставом, калина в лузі, тополя край дороги і т. д.).

Важливим засобом народознавства є **пісня** – окраса української поезії, яка завжди була з людьми в години радості і горя, під час роботи і відпочинку, в свята та в будні. У піснях втілена історія народу, відображена його душа – відверта і щира. Аби повернутись до народних джерел, у Черепашинецькій середній школі засновано аматорський колектив «Веселики». Учні 3-9-х класів возвеличують українську пісню по всій Україні та за її межами. Юні таланти, учасники цього колективу, під керівництвом вчительки музики Мельник Юлії Григорівни неодноразово займали призові місця на районних та обласних конкурсах художньої самодіяльності, підтверджуючи тим самим високе звання зразкового фольклорно-етнографічного ансамблю.

Велику виховну силу мають традиції, звичаї та обряди, пов'язані з **народним календарем**, що є також складовою частиною педагогіки народознавства. Знаменні дати календаря, чільне місце серед яких належить хліборобським святам, збагачені тисячолітнім досвідом мудрості й краси людей праці, містять у собі могутній художньо-естетичний, ідейно-моральний потенціал і комплексно впливають на особу.

Народні свята кожної пори року мають конкретну виховну спрямованість. Так, звичаї і обряди зимових та весняних свят (Новий і Старий рік, вечорниці на Андрія, Масляна тощо) з успіхом використовуються в навчально-виховному процесі даної школи. Спрямовані такі заходи на прославлення життя, його вічне оновлення, утвердження творчих планів на майбутнє, оспівування господарської діяльності, щедрості хазяїна. Прихід весни, оновлення природи, оранка і сівба, збирання врожаю – ці віхи життєдіяльності людини відображені в святах та подіях народного календаря.

Під час новорічних канікул діти активно співають колядки й щедрівки, поетизують побажання здоров'я і добробуту господарям, щастя в домі. У центрі цих, як і інших народних свят, – людина з її любов'ю до всього живого на Землі, вірність заповітам батьків та дідів.

На ідеях і засобах народознавства успішно виховується фундаментальна якість – патріотизм. Він має конкретно-історичний, суспільно-політичний, національний характер. Патріотичні погляди, переконання, ідеали є одним із найважливіших компонентів світогляду учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, результати констатувального експерименту дали нам підстави стверджувати: формування патріотизму в дітей молодшого шкільного віку потрібно починати уже з першого класу. Для цього необхідно:

чітко продумати цілісну систему патріотичного виховання учнів, оновити його зміст, урізноманітнити форми та методи його реалізації, що дало б можливість залучити дітей до відповідної діяльності патріотичного спрямування, сприяло формуванню інтересу до історії українського народу та Батьківщини; вести цілеспрямовану підготовку вчителів до роботи з патріотичного виховання та забезпечити їх методичною літературою, програмами та практичними розробками; залучати родини учнів до участі у патріотично спрямованій виховній роботі школи; залучати до патріотичного виховання школярів громадськість, ветеранів війни та праці, народних умільців, представників культури; систематично використовувати елементи народної педагогіки, народознавства, традиції національного виховання; створювати виставки творчих робіт учнів молодшого шкільного віку, музеї чи хоча куточки народознавства, історії свого міста чи села, своєї школи як результат проведеної роботи з патріотичного виховання.

Для того, щоб спрямувати в українському суспільстві виховну роботу на формування в дітей духовних цінностей, сучасна школа має подолати негативні стереотипи минулого, поставити особистість у центр виховної системи. При цьому слід враховувати, що важливим напрямом виховання особистості є формування патріотизму як найвищої духовної цінності людини.

Література:

1. Антоненко М. Я. Проблеми формування національної свідомості / М. Я. Антоненко // Рідна школа. – 1991. – № 2. – С. 5-9.
2. З живого джерела : Укр. народ. казки в записах, переказах та публікаціях укр. письменників. – К. : Рад. шк., 1990. – 512 с.
3. Зміст громадянської освіти і виховання: історія, реалії, перспективи : Міжнародна науково-практична конференція в Херсоні // Освіта України. – 2006. – № 80. – С. 5.
4. Ігнатенко П. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : Навчально-методичний посібник / П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
5. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : Навч. посіб. для вузів / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1986. – 227 с.
6. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. твори : В 2-х т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 43-120.
7. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – Тернопіль : „Навчальна книга – Богдан”, 1999. – 192 с.

*Марина Марчук,
Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

РОЛЬ І МІСЦЕ СТИЛІСТИЧНИХ ВПРАВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ШКОЛІ 1-ГО СТУПЕНЯ

Оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу – необхідна складова становлення і розвитку духовно багатой, соціально активної особистості, здатної плідно і творчо працювати в різноманітних галузях суспільної діяльності. Необхідною умовою формування такої всебічно розвиненої особистості є засвоєння стилістичного багатства рідної мови, краси її зображально-виражальних засобів, уміння користуватися ними в різних комунікативних ситуаціях.

Недарма у Державному стандарті початкової загальної освіти підкреслюється, що основна мета вивчення рідної мови в початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), засвоєнні доступного кола знань з мови, а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення [2, 6].

На функціонально-стилістичну основу навчання рідної мови вказують методисти В.Бадер, Л.Варзацька, М.Кожина, Д.Кравчук, Т.Ладиженська, Л.Федоренко. Комунікативно-діяльнісний аспект у викладанні мови пропагують М.Вашуленко, А.Богуш, М.Львов та ін.

Разом з тим, слід відзначити, що спеціальних досліджень, присвячених проблемі навчання стилістики у початкових класах, дуже мало. Лише опосередковано розглядали цю проблему В.Бадер, Л.Варзацька, М.Вашуленко, А.Гац, І.Гудзик, П.Кордун, Л.Мацько, В.Мельничайко, М.Пентилюк, М.Плющ, М.Стельмахович, О.Хорошковська та інші.

Серед практичних питань, що потребують першочергового розв'язання, – методи стилістичної роботи на уроках рідної мови, основним з яких є тренувальний, тобто метод вправ і завдань [5; 6], який дозволяє засвоїти знання зі стилістики не тільки на рівні сприйняття, а й усвідомити їх на рівні міцних умінь і навичок.

Стилістичні вправи – особливий вид завдань, що виконуються учнями в процесі засвоєння шкільного курсу української мови. Вони допомагають глибше зрозуміти закономірності розвитку рідної мови, пізнати її красу й багатство і навчитися ним користуватися. Необхідним для цих вправ є неперервне ускладнення завдань, урахування попередніх знань учнів, взаємозв'язок між видами вправ, рівномірне чергування різних видів тощо.

Вправи зі стилістики відзначаються своєрідністю. По-перше, вони, як робота зі стилістики взагалі, тісно пов'язані з основним програмованим матеріалом і використовуватись ізольовано від нього не можуть. Інакше це призведе до штучності, відриву стилістичних засобів від загальномовних явищ і, нарешті, до порушення принципу систематичності [3]. Не можна, наприклад, розкрити стилістичне багатство української мови, пов'язане з прямим і переносним значенням слів, не пояснивши самої суті явища переносності, як не можна па уроках лексики при вивченні прямого і переносного значення слів не показати його стилістичної функції. Отже, одним із важливих принципів системи вправ із стилістики є органічний зв'язок з тими мовними явищами, на базі яких вони будуються. По-друге, стилістичні вправи якнайтісніше пов'язані з піднесенням загальної мовленнєвої культури, що може бути досягнуто лише шляхом використання комплексу вправ, і насамперед стилістичних.

Таким чином, система стилістичних вправ – це струнка, чітко окреслена послідовність розумових дій і операцій, що ґрунтується на поняттях загальномовних явищ, їх стилістичної диференціації і впливає з життєво необхідних потреб удосконалення комунікативних умінь і навичок.

Принципи побудови системи стилістичних вправ – це вихідні положення, які відбивають зміст, місце, структуру вправ у процесі їх застосування. До таких принципів відносимо:

1) змістовність тексту; 2) здійснення міжпредметних зв'язків і порівняння текстів різних стилів; 3) відповідність змісту вправ матеріалові програмових розділів; 4) систематичність вправ; 5) диференційований підхід до знань учнів у доборі вправ; 6) підпорядкування змісту вправ роботі над типовими помилками в мовленні учнів; 7) добір видів вправ залежно від методів та прийомів їх реалізації. Система стилістичних вправ має ґрунтуватися на єдності і взаємодії всіх перерахованих вище принципів [8, 188].

У вправах зі стилістики необхідно враховувати також типові помилки, допущені в самостійних роботах учнів. На основі цього варто використовувати вправи на виправлення текстів, що відображають порушення милозвучності мови, слововживання, структури словосполучень, речень, стилістичного оформлення тексту. До системи вправ необхідно ввести завдання на редагування текстів, добір потрібного слова чи словосполучення, аналіз певного стилю тощо [1].

Важливе значення у створенні системи вправ із стилістики має різноманітність їх змісту і видів. Правильний добір вправ забезпечить посилення інтересу учнів до виучуваного матеріалу, допоможе розкрити цінність практичного володіння мовою і сприятиме розкриттю стилістичного багатства української мови.

Типологія стилістичних вправ знаходиться в тісному взаємозв'язку із загальною типологією мовних вправ, призначенням яких є оволодіння молодшими школярами нормами української літературної мови. У загальній системі вправ виділяються, у свою чергу, дві підсистеми. Перша з них пов'язана з закріпленням знань з фонетики (фонетичні вправи), лексики (лексичні вправи), морфології (морфологічні вправи й пов'язані з ними орфографічні), синтаксису (синтаксичні вправи). Друга підсистема вправ спрямована на формування у молодших школярів умінь зв'язного висловлювання, тобто на навчання переказів, творів, інших творчих робіт [4].

До системи стилістичних вправ належать:

– вправи, призначенням яких є показ функціонування фонетичних, лексичних і граматичних засобів мови;

– вправи, спрямовані на ознайомлення учнів з функціональними стилями і проявом основних рис цих стилів у конкретних мовленнєвих формах учнівських переказів і творів.

Види стилістичних вправ першого типу тісно пов'язані із змістом основного програмового матеріалу. Т.Чижова [7] називає їх супровідними, тобто такими, що доповнюють, деталізують виучувану лексичну, фонетичну або граматичну тему зі стилістичного боку й служать джерелом інформації.

Супровідні вправи – найпоширеніший вид роботи із стилістики в початкових класах, оскільки саме за їх допомогою розкриваються стилістичні особливості тих чи інших мовних явищ, з'ясовуються ознаки стилів. Вправи цього типу мають місце на кожному уроці вивчення нового матеріалу, за винятком тих тем, які не пов'язані зі стилістикою. Наприклад, під час вивчення теми «Прикметник» можна запропонувати вправу:

– Прочитайте речення і поясніть, чому автор вжив саме ці прикметники.

1. *Невеличку веранду рясно оповили стебла дикого винограду. 2. Тихий вітер ледве шелестів сухим листям. 3. Настало спекотне літо;*

під час вивчення теми «Дієслово»:

– Прочитайте речення. Розкрийте дужки, вибираючи дієслова, які, на вашу думку, найкраще виразять текст. Обґрунтуйте доцільність вибору.

1. *Вдалині (блимнули, блиснули, бликнули) вогні міста. 2. Діти почали (шукати, розшукувати, відшукувати) дорогу з лісу додому. 3. Картини в музеї (освітлені, осяяні, опромінені);*

під час опрацювання теми «Синоніми»:

– Замініть виділені слова точнішими синонімами.

1. *Неголосними криками проходить ніч по верхів'ях Карпат. 2. Для туристських походів добре мати спортивне **вбрання**. 3. **Весела** звістка облетіла всю школу.*

Слова для довідок: *тихими, нечутними, одяг, радісна.*

Оскільки всяке навчання є виробленням тимчасових нервових зв'язків, то супровідні вправи не можна вважати основним засобом вироблення стилістичних умінь і навичок, а тільки джерелом першого ознайомлення зі стилістичними особливостями мовних явищ. Цілком природно, що такі

завдання відображають стилістичні особливості цих одиниць. Тому стилістичні вправи діляться на лексико-стилістичні, фонетико-стилістичні та граматико-стилістичні.

Фонетико-стилістичні вправи:

– Відшукайте в наведених реченнях порушення милозвучності, зробіть відповідні виправлення.

1. *Глянь в воду на свою хорошу вроду.* 2. *Хлопці грають в футбол.* 3. *На канікулах ми їздили в Львів.* 4. *Вітер сумно зітхав в саду.*

– Спишіть, вибравши з дужок правильний варіант сполучника. Поясніть свій вибір.

1. *Юля (і, й) Іра – щирі подруги.* 2. *У школі (і, й) удома Петрик постійно бешкетує.* 3. *Ранок тихий (і,й) безвітряний.*

Лексико-стилістичні вправи:

– Випишіть слова, вжиті у прямому, а потім у переносному значенні:

Ще сонно диха тихий сад,

Ще сплять навколо квіти.

Ще не прокинулась роса

В бузковому суцвітті.

Спить чоловік, і діти сплять

У затишних кімнатах.

– Замініть в реченнях дієслова синонімами: *Сонце сходить. Жито зійшло. Туристи зійшли на вершину гори. Пастух зійшов з коня. Тісто зійшло.*

Довідка: *підніматися, зазеленіти, піднятися, злізти, підійти.*

– З поданих у дужках слів доберіть найбільш доречні у кожному випадку.

1) *(Дорогий, любий, шановний) Петре Семеновичу! Вітаю Вас з Днем учителя.* 2) *(Дорогий, милий любий, шановний) дідусю! Я такий радий, що ти прийшов до нас.* 3) *(Люба, дорога, мила, шановна) матусю, вітаю тебе з 8 Березня.*

Приклади граматико-стилістичних вправ:

– Прочитайте. Відредагуйте текст, доповніть його прикметниками так, щоб можна було відчутти красу природи вранці.

Аж ось зайнявся ранок. Із-за обрію викотилося сонце. Туман почав танути, тулится до землі. Скрізь заблищали краплини роси.

– Використовуючи сполучник і, перебудуйте речення так, щоб виділити кожний з однорідних членів.

1. *У програмі шкільного вечора були вірші, байки, гуморески.*

2. *Мої товариші захоплюються музикою, живописом, спортом.*

3. *На прокатній базі можна одержати санчата, лижі, ковзани.*

Таким чином, вправи першого типу мають на меті ознайомлення зі стилістичними нормами української літературної мови. Безперечно, кожен з цих видів завдань є домінуючим при вивченні відповідного розділу програми, але всі групи вправ широко використовуються протягом опрацювання шкільного курсу мови.

Вправи ж другого типу передбачають засвоєння норм конкретних стилів, що вивчаються за програмою початкової школи – художнього, наукового, ділового, розмовного. Їх називають **спеціальними вправами**; виконуються вони на уроках вивчення суто стилістичних тем. Чинна програма з української мови для 1-4 класів передбачає ознайомлення учнів із стилями мовлення, їх ознаками на окремих уроках. Вправи, що їх добирає вчитель для такого уроку, будуть основним дидактичним матеріалом для ґрунтовного вивчення певних стилістичних явищ. Спеціальні вправи вживаються для набуття учнями знань і навичок з окремого питання, що відбиває стилістичний бік мови. Такі вправи повинні всебічно ілюструвати той чи інший стилістичний засіб. Наприклад:

– Зіставте науковий і художній описи моря. В художньому описі виділіть слова, вжиті в переносному значенні.

1. *Море завжди перебуває в русі. Навіть у тиху погоду поверхня його хвилюється.* 2. *Море поблискує злою блакиттю, водяний пил б'є його білим крилом.*

– Виберіть з дужок слова, які доцільно вживати в науковому тексті.

(Повернулася, прилетіла) сплюшка з півдня і (заходилася, почала) шукати собі (домівку, дупло). (Поселяється, розташовується) сплюшка в дуплі і пташенят там виводить. Вночі сплюшки (й не думають спати, не сплять). Вони ловлять (комах, шкідників полів і лісіє). Це дуже корисні (пташки, птахи). Сплюшка – (це маленька сова, звичайна собі совка з вушками).

Під час виконання таких стилістичних вправ школярі не лише набувають умінь розпізнавати конкретний стиль, але й усвідомлюють особливості побудови тексту залежно від мети й завдань висловлювання.

Наприклад:

– Визначте стилістичну належність уривків. За чим ви це встановили?

1. *Жито – рід однорічних, рідше багаторічних рослин родини злакових. Коренева система мичкувата. Стебло – соломину. Суцвіття – колос, який складається з дво-, три-, рідше чотири квіткових колосків.*

2. *Я люблю, як ти розкриваєш свої вії, прижурений житній цвіт, я люблю, як ти довірливо дивився на мене очима волошки і озиваєшся косою в лузі, перепілкою в полі.*

Особливо ефективними у системі вправ є складання учнями творів-мініатюр з відповідним стилістичним завданням. Наприклад:

Чи доводилося вам бути в лісі восени? Пригадайте свої враження й опишіть їх так, щоб читач усе побачив і «відчув». Яким стилем будете користуватися і чому?

– Розкажіть про улюблене дерево (або квітку), користуючись різними стилями мовлення.

– Напишіть твір-мініатюру за даним початком: *Цього ранку ми прийшли до школи раніше...*

Важливу роль відіграють, безумовно, вправи на редагування речень і текстів. Наприклад:

– Визначте у поданих текстах недоліки. виправте їх.

1) *Дощ промайнув. Над голими деревами співають ворони. На мокрій стежині валяються віти. А під деревами барвисте листи, всю землю запорошило. Це прибула осінь.*

2) *Оленка прийшла у гості до бабусі. Баба Марія жила в дерев'яній оселі над річкою. Хороше в оселі! За садом мчить струмок. Вода в ньому охайна, прозора.*

За характером мислительно-мовленневих операцій учнів стилістичні вправи поділяються на аналітичні; аналітико-конструктивні; конструктивні та продуктивно-творчі.

Аналітичні вправи спрямовані на закріплення знань і вироблення в учнів умінь розрізняти тексти різних типів і стилів, виявляти в них та диференціювати стилістичні засоби різних рівнів, більш глибоко усвідомлюючи особливості їх уживання та роль у мовленні. В основі таких вправ – елементарний стилістичний аналіз і порівняння. Наприклад:

– Прочитайте текст мовчки. Визначте, це текст-опис чи текст-розповідь. Яким тоном його треба читати? Прочитайте вголос, дотримуючись відповідного тону.

Їжак – невелика тварина. Замість волосся, спина в нього вкрита міцними колючими голками. Вони надійно захищають їжака від ворогів. Свій колючий покрив їжак використовує також для перенесення матеріалу для будівництва гнізда. Їжак – нічна тварина. Вдень він спить у своїй схованці, а вночі виходить на пошуки їжі. Розшукувати здобич вночі їжаку допомагає добрий нюх. Зір і слух в нього дуже погані.

– Які слова допомагають авторові передати точні ознаки цієї тварини? Опишіть зовнішній вигляд їжака, якого вам доводилось бачити.

Аналітико-конструктивні вправи потребують застосування знань про ознаки текстів різних стилів, стилістичні норми; містять завдання на побудову словосполучень, речень, міні-текстів із попереднім аналізом поданого мовного матеріалу:

– Утворіть словосполучення чи речення, добираючи з дужок потрібні слова.

1. *Листя (буркотить, шелестить, клекотить). 2. Буря (тихне, замовкає, нишкне, ущухає). 3. Льон (скубати, брати, смикати, сіпати).*

Важливими з-поміж них є редагування й удосконалення висловлювань, стилістичний експеримент. Наприклад:

– Знайдіть у словосполученнях недоречно вжиті слова і замініть їх синонімами.

Приплентатись у гості, жахливо гарний малюнок, охайна вода в струмку, виправляти дефекти в роботі.

Вправи конструктивного характеру сприяють виробленню в учнів умінь і навичок свідомої мовленнєвої діяльності, умотивованому вживанню мовних засобів для вираження думки. До них відносяться вправи на стилістичне конструювання й переконструювання; складання прикладів за аналогією; стилістичний експеримент; різноманітні види переказів; передача змісту висловлювання іншими мовними засобами та виявлення засобів, що властиві іншому стилю; обґрунтування доцільності вибору автором тих чи інших мовних засобів; власний вибір відповідних мовних засобів під час складання висловлювань різних жанрів і типів мовлення тощо.

Наприклад, на дошці записують текст з пропущеними прикметниками.

До годівниці прилетіла синичка. Голівка у неї Щічки ..., а крильця і спинка Особливо виділяються груди з ... галстуком.

– Розгляньте малюнок синички. Доповніть текст словами, необхідними для її опису. Доберіть заголовок.

Продуктивно-творчі вправи сприяють збагаченню мовлення учнів, свідомому використанню стилістичних засобів різних мовних рівнів, усвідомленню їх комунікативної мети, стилістичних функцій у мовленні (аналіз текстового матеріалу; стилістична трансформація тексту, пов'язана з видозміною мети висловлювання чи стилю мовлення; редагування тексту; складання творів-мініатюр, словесних портретів, творів-роздумів тощо), наприклад:

– Опишіть усно квітник, парк, що розташовані поблизу школи. Використайте слова: *троянди, чорнобривці, ромашки, айстри, жоржсини; клен, дуб, липа, береза, тополя, акація.*

Таким чином, вправи зі стилістики є важливим засобом набуття знань і вироблення стилістичних умінь і навичок учнів. Уміле використання таких вправ, безперечно, служить активним засобом попередження стилістичних недоліків та формування комунікативної компетентності школярів.

Література:

1. Бадер В.І. Редагування як засіб розвитку мовлення / В.І. Бадер, С.В. Васирина // Початкова школа. – 1991. – № 8. – С. 24-27.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.
3. Нечай Л.Д. Стилiстичнi вправи на уроках мови / Л. Д. Нечай // Початкова школа. – 1976. – № 5. – С.19-23.
4. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 4-6 класах : посiбник для вчителiв / М. І. Пентилюк. – К. : Рад. школа, 1984. – 136 с.
5. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови (теоретичний аспект) : навч. посiбник / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
7. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе : учеб. пособ. / Т. И. Чижова. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.
8. Янко Н. О. Лексичні вправи як засіб підвищення стилістичної грамотності учнів початкових класів / Н. О. Янко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка: [збірник]. – Чернігів, 2006. – Вип. 38. – С. 187-191. – (Серія «Педагогічні науки»).

*Олена Кіцул,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Українська мова є скарбницею не тільки української ментальності, а й загальнолюдських морально-етичних цінностей, і це багатий матеріал для виховання молодших школярів під час вивчення ними рідної мови. Одним із основних завдань вивчення мови в початковій школі є прищеплення учням мовленнєвої культури, вміння дотримуватися мовно-етичних вимог спілкування [2]. Це можна здійснити за умови засвоєння молодшими школярами мовленнєвого етикету – загальноприйнятих норм поведінки, правил ввічливості у спілкуванні за допомогою мови.

Разом з тим, приходиться констатувати, що в плані методичною робота над формуванням етики мовленнєвої поведінки висвітлена недостатньо. Лише загальні методичні рекомендації по опрацюванню мовленнєвого етикету знаходимо у В.Сухомлинського, О.Кириченко, А.Богуш, В.Киричка, К.Крутий, А.Каніщенко, Л.Соловець, М.Стельмаховича. Детально розглянуто методіку формування культури мовленнєвого спілкування в дисертаційному дослідженні С.Хаджирадаєвої; проте вона стосується дітей не молодшого шкільного, а дошкільного віку. Переважна більшість публікацій присвячена власне лінгвістичній і соціолінгвістичній проблематиці одиниць українського мовленнєвого етикету (С.Богдан, О.Бобир, С.Бикова, В.Литовченко, Н.Лукашенко, О.Миронюк, Н.Неровня, Є.Чак та ін.). Серед методичних праць переважають розробки уроків із формування етики мовленнєвого спілкування. Комплексне методичне дослідження розглядуваної проблеми відсутнє; багато питань, що стосуються методів і принципів формування у молодших школярів мовленнєвого етикету, потребують подальшого обґрунтування й розробки.

Тому мета нашої статті – розкрити основні методи формування культури мовленнєвого спілкування в школі першого ступеня.

Завдання щодо розвитку культури спілкування деталізуються у змісті програм середніх загальноосвітніх шкіл для 1-4 класів. Зокрема, у програмах вказується по класах коло навичок і умінь, що стосуються етики мовленнєвої поведінки.

Важливо дати молодшим школярам знання і навички з етики мовлення в певній системі, складовою частиною якої можна вважати зміст існуючих норм мовленнєвої поведінки у різних мовленнєвих ситуаціях, з якими поступово знайомлять учнів. Так, у 1 класі це комунікативні ситуації „Привітання”, „Прощання”; у 2 класі – „Звертання, привернення уваги”, „Подяка”, „Прохання”; у 3 класі – „Пропозиція”, „Вибачення”, „Побажання”; у 4 класі – „Запрошення”, „Вітання з певної нагоди”, „Написання листа”.

Глибоко переконані, що навчати мовленнєвому етикету необхідно з урахуванням комунікативних ситуацій. Основна складність розвитку мовлення взагалі й мовленнєвого етикету зокрема полягає в тому, що ситуація уроку, за словами М.Жинкіна, „знімає природну комунікативність мовлення... є лише один спосіб звільнитися від цього недоліку. Потрібно, щоб у дитини виникла потреба в комунікації” [3, 46]. Тому на уроках рідної мови необхідно звертатися до створення умовних ситуацій спілкування; вводити учнів у ці ситуації, навчити дітей орієнтуватися в них, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення і завдання спілкування. Тільки таке наближення умов навчання до природних умов буде максимально стимулювати безпосередність висловлювань учнів.

Формування основ мовленнєвого етикету на основі комунікативно-ситуативного підходу передбачає відбір правильних і комунікативно доцільних етикетних одиниць з ряду можливих. Актуальними для молодшого шкільного віку є стандартизовані ситуації „У транспорті”, „У магазині”, „Спілкування в сім’ї”, „У бібліотеці”, „В гостях”, ознайомлення з якими передбачено підручниками з рідної мови для 1-4 класів. Вважаємо, що перелік етикетних ситуацій може бути продовженим, наприклад: „На перерві”, „Дозвілля”, „На екскурсії”, „На пошті”, „Відвідини хворого товариша”, „Телефонна розмова” тощо.

Робота з формування культури мовленнєвої поведінки повинна проходити, на нашу думку, в три етапи: інформаційно-лексичний, лексико-граматичний, експресивно-мовленнєвий.

На інформаційно-лексичному етапі відбувається актуалізація і збагачення словника учнів лексичним набором формул мовленнєвого етикету. Діти приходять у школу з певним запасом ввічливих слів. Завдання класовода поступово, з класу в клас, збільшувати цей запас. Розглянемо для прикладу, як зростає кількість етикетних формул, призначених для запам’ятовування, у підручниках для 2-го і 3-го класу (зупинимось тільки на привітальних і прощальних одиницях).

2 клас

Доброго ранку (дня)!
Добрий день (вечір)!
Здрастуйте!

До побачення!
На добраніч!
Будьте здорові!
Щасливої дороги!

3 клас

Крім зазначених формул, додаються нові:

Доброго вам здоров'я!

Здоров!

Привіт!

Добривдень!

На все добре!

До зустрічі!

Щасливого повернення!

У щасливу (добру) путь!

Протягом 4-х років навчання в початковій школі необхідно не тільки доповнити наявні у дітей знання з мовленнєвого етикету, але й привести їх у чітку систему, чому сприяє виділення основних тематичних груп одиниць мовленнєвого етикету, що відповідають ситуаціям мовленнєвого спілкування.

На лексико-граматичному етапі відбувається формування умінь використовувати етикетні формули у спілкуванні – „розгортання” фраз мовленнєвого етикету. Головне на цьому етапі – врахування комунікативних ситуацій, які спонукають учнів вибирати ту чи іншу готову формулу, найбільш доречну в певній ситуації; замінювати одні формули мовленнєвого етикету іншими; складати речення з доцільними етикетними одиницями; відшукувати помилки, допущені при спілкуванні тощо.

На третьому – експресивно-мовленнєвому – етапі слід ознайомити школярів з невербальними формами спілкування відповідно до правил етикету, тобто вибором необхідного інтонаційно-емоційного забарвлення, доречної міміки, жестів. З цією метою учні „озвучують” те чи інше висловлювання в запропонованих обставинах, розігрують діалог тощо.

Кінцевою метою роботи над формуванням основ мовленнєвого етикету є вміння самостійно використовувати формули мовленнєвої поведінки в ситуаціях стандартизованого спілкування, дотримуючись норм етикету і виявляючи ввічливість правильним інтонуюванням, доречністю жестів і міміки.

Успішна реалізація поставлених завдань щодо формування основ мовленнєвого етикету на уроках рідної мови неможлива без застосування адекватних методів роботи.

Найбільш доцільними, як відомо, на уроках рідної мови, яку К.Ушинський називав „геніальним педагогом”, є методи словесно-емоційного впливу: розповідь, бесіда, роз'яснення.

Метод розповіді виконує три функції. По-перше, він є засобом поповнення знань з етикету, вироблення в учнів правильних уявлень про норми мовленнєвої поведінки; по-друге, засобом збагачення досвіду школярів досвідом культури мовленнєвого спілкування інших людей; по-третє, засобом використання позитивного прикладу в навчанні й вихованні. Цей метод найбільш доречно використати на першому – інформаційно-лексичному етапі роботи під час ознайомлення школярів з правилами й нормами мовленнєвого етикету. Наприклад, це може бути розповідь про традиції привітання в різних народів:

„Добрий день, друзі, – легко та звично вимовляємо ми, вітаючись. Уявляю ваше здивування, коли б вам сказали при зустрічі: „Іли ви сьогодні? ”, „Чи здорова ваша худоба? ”

До вашого відома, це теж вітання – саме так зверталися один до одного, зустрівшись, у давнину в Китаї, Монголії, Єгипті. На перший погляд, смішно, але якщо подумати трохи, то легко можна довести, що запитання про худобу власне стосувалося добробуту в домі, адже основою життя монгола-кочівника було стадо. Ось і виходить: побажати здоров'я годувальникам людини – все одно, що побажати здоров'я їй самій та родині...

Ефективним є метод бесіди. На відміну від розповіді, під час бесіди вчитель вислуховує думки і точки зору вихованців, будує свої взаємини з дітьми на принципах співробітництва і партнерства [1].

Наприклад, на уроці за темою „Значення мови як найважливішого засобу спілкування” увага дітей звертається на те, що наша мова дуже багата на слова ввічливості. Під час бесіди школярі дістають завдання назвати якомога більше слів ввічливості (типу *дякую, будь ласка, доброго дня, до побачення*). Діти згадують, що слова ввічливості називають чарівними. Логічно виникає запитання про суть їх чарівності. З допомогою вчителя учні доходять висновку: з привітною, чемною людиною завжди хочеться спілкуватися, з ввічливими людьми приємно жити, вчитися, працювати, відпочивати.

Зрозуміло, що вивчення правил мовленнєвого етикету не може обмежитися тільки принагідною бесідою на вступному уроці. Сюди належать і тематичні бесіди з кожної визначеної ситуації спілкування, і бесіди на основі спостережень, і бесіди за малюнками, і бесіди на основі прочитаних творів тощо.

Важливим методом формування етичних знань, умінь і навичок є приклад, який можна використовувати і самостійно, і в комплексі з іншими методами – розповіді, бесіди тощо. Найкращий результат цей метод дає під час роботи над художніми текстами і казками. У казкових оповідях відбився світогляд народу, його морально-етичні принципи, норми спілкування. Казки містять яскраві приклади культури мовленнєвої поведінки. Згадаймо хоч би про обов'язковий етикет вітання при зустрічах героїв народних казок. Діти дуже люблять казки, а тому на прикладах казкових героїв вчать культури мовленнєвого спілкування. Прикладом може бути вправа 32 із підручника “Рідна мова” для 3 класу:

Згадай українську народну казку „Дідова дочка і бабина дочка”. Дай відповідь на запитання.

1. Як поводитись дідова дочка, коли до неї зверталися з проханням яблунька, криничка, собачка, піч? Що можна сказати про мовлення дівчинки? А як відповідала бабина дочка?

2. Чого вчить казка?

На методі прикладу побудована робота школярів з оповіданнями В.Сухомлинського „День народження Ніни”, „Образа”. Діти засуджують негативну поведінку героїв творів – своїх ровесників. Учитель записує на дошці народну мудрість: „Загоюється рана, заподіяна стрілою, знову піднімається ліс, вирубаний сокирою, але ніколи не загоїться рана, заподіяна злим словом”.

Надзвичайно велике значення у вихованні культури мовленнєвого спілкування молодших школярів мають ігрові методи. Ще К.Ушинський писав про те, що в грі задовольняються фізичні та духовні потреби дитини, формується розум, воля і серце, суспільні відносини. Важливо, щоб проведена гра на уроці або в позаурочний час завжди викликала у дітей позитивний емоційний стан, задоволення від виконаних ігрових правил, ігрових ролей; привчала діяти в колективі, піклуватися про інших гравців, узгоджувати свої дії з ними тощо.

З метою формування основ мовленнєвого етикету найбільш доцільними є сюжетно-рольові ігри [4]. Наприклад, гра „День народження” (Один з учнів – іменинник. Інші діти – гості).

Уявіть, що ви прийшли на день народження. Як зустрине гостей господар? А як привітаються вони? Як вітатимуть за святом? Як даруватимуть подарунки?

Інші діти – спостерігачі: що зроблено неправильно? Що можна зробити по-іншому?

Проте одним із основних навчальних методів на уроках рідної мови є метод вправ і завдань, який дозволяє засвоїти мовленнєвий етикет не тільки на рівні сприйняття, а й усвідомити його на рівні міцних умінь і навичок.

Конструюючи систему вправ, спрямованих на формування у молодших школярів культури мовленнєвої поведінки, необхідно реалізовувати розвивальну функцію навчання, що передбачає зростання складності завдань. Просування від менш складного до більш складного може проходити в кількох напрямках: на рівні етикетних формул, що пропонуються для засвоєння; на рівні змісту завдань до них; на рівні ступеня самостійності учнів. Необхідно, щоб кожне наступне завдання, відповідаючи принципу доступності, передбачало певні труднощі й вимагало від школярів розумової активності. Проілюструємо це на прикладах:

- Прочитайте текст.

У вихованих людей ці слова завжди на вустах: пробачте, вибач, перепрошую, дякую, спасибі, вельми вдячний. Подумайте і скажіть, коли треба вживати ці слова. Запишіть слова ввічливості, поділивши їх на 2 групи.

- З поданих у дужках слів доберіть найбільш доречні у кожному випадку.

1) (Дорогий, любий, шановний) Петре Семеновичу! Вітаю Вас з Днем учителя. 2) (Дорогий, милий любий, шановний) дідусю! Я такий радий, що ти прийшов до нас. 3) (Люба, дорога, мила, шановна) матусю, вітаю тебе з 8 Березня.

- Складіть речення зі словами **вибачте, перепрошую**. Коли їх уживають?

- Доберіть близькі за змістом слова чи вирази до поданих: *Привіт! До побачення! Дякую! Прошу! Бажая щастя!* Поясніть різницю в їх уживанні.

- Завершіть речення. Які слова подяки в них ужито?

Дякую тобі за Велике спасибі, друже, що ти Я дуже вдячний, що

- Склади і запиши речення з різними звертаннями: *добродію, любий друже, шановний..., юначе, дорога...*

- Склади текст вітальної листівки мамі на 8 Березня.

Отже, саме комплексне використання різних типів вправ є стрижнем усієї роботи з формування основ мовленнєвого етикету.

Таким чином, робота над формуванням культури мовленнєвого спілкування повинна відбуватися систематично й поетапно, з урахуванням особливостей роботи в 1-4 класах. Ефективність цієї роботи залежить, передусім, від систематичного застосування комунікативно-ситуативного підходу до організації мовленнєвого спілкування.

Література:

1. Богуш А. М. Етичні бесіди в 1-3 класах / А. М. Богуш, О. І. Смовська. – К. : Рад. школа, 1981. – 140 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000р. №1717 // Поч. освіта. – 2000. – № 47 (грудень). – С. 3-31.
3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи / Н. И. Жинкин // Рус. язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 47-54.
4. Каранушка Л. Рольова гра – форма вироблення культури спілкування школярів / Л. Каранушка, О. Федоришин // Рад. школа. – 1990. – № 10. – С. 18-22.

*Оксана Діденко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна людина, а особливо дитина, в сучасному медіа просторі 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, здатні впливати на людей і маніпулювати ними. 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.

Проте, діти дошкільного віку не мають великого життєвого досвіду, їм 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 розвитку їхньої медіаграмотності через тісну взаємодію ДНЗ з родинами.

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. Аналіз ряду наукових джерел з проблеми дослідження дозволив виділити декілька основних напрямів, близьких до обраної нами теми: дослідження в області теоретичних засад медіаосвіти (О.Федоров, І.Челишева, А.Шаріков та ін.); дослідження можливостей використання ЗМІ як засобу підвищення ефективності навчання, розвитку самостійності творчої активності та інших особистісних якостей школярів (Т.Волкова, В.Виборнова, Н.Гутова, О.Добронравова, Н.Сажіна, Ю.Соловійова, Л.Трофімова, Є.Якушина та ін.).

Зазначені вище дослідження являють безперечний інтерес, однак розвитку медіаграмотності дітей дошкільного віку в них приділено не достатньо уваги.

Вивчення і аналіз літератури з теми дослідження засвідчив, що доволі часто категорії медіакультура, медіаосвіта і медіаграмотність використовують як синоніми. Так, Російська педагогічна енциклопедія визначає медіаосвіту (англ. media education від лат. media – засоби) як напрям в педагогіці, що спрямований на вивчення закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т.д.). Основними завданнями медіаосвіти є: підготувати нове покоління до життя у сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її дії на психіку, опанувати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [1, 7].

Медіаосвіта в сучасному світі розглядається як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу і оцінки медіатекстів, навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки. Медіаграмотність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає йому краще зрозуміти мову екранних мистецтв.

Визначення змісту медіаосвіти в сучасній педагогіці ще досить нестійке, варіативне. Це обумовлено, з одного боку, багатоаспектністю проблеми взаємодії ЗМІ і школи, а з другого боку, поліфункціональністю самих ЗМІ як соціального інституту. Інтерпретація змісту медіаосвіти в практиці сьогодні багато в чому залежить від того, які конкретні завдання ставить перед собою вчитель, використовуючи різні ЗМІ (друковані, радіо, кіно, телебачення та ін.) при організації занять з школярами. У залежності від цих конкретних задач засоби масової інформації і комунікації можуть розглядатися як: технічні засоби створення і передачі інформації (технологічний підхід); спосіб ретрансляції творів традиційних мистецтв (естетичний підхід); спосіб комунікації, поєднуючи різні знакові системи (комунікативний підхід); засоби отримання інформації для критичного осмислення подій суспільного і політичного життя (соціальний підхід); навчальний матеріал, сприяючий розвитку асоціативного, образного, візуального мислення (когнітивний підхід); спосіб розвитку творчих умінь і навичок (креативний підхід).

На думку О.Федорова: «Медіаосвіта тісно пов'язана не тільки з педагогікою і художнім вихованням, але й з такими галузями гуманітарних знань, як мистецтвознавство (включаючи кінознавство, літературознавство, театрознавство), культурологія, історія (історія світової художньої культури і мистецтва), психологія (психологія мистецтва, художнього сприйняття, творчості) і т.д. Відповідаючи потребам сучасної педагогіки в розвитку особистості, вона розширює спектр методів і форм проведення занять з учнями. А комплексне вивчення преси, кінематографа, телебачення, відео, Інтернету, віртуального світу комп'ютера (синтезуючого риси практично всіх традиційних засобів масової комунікації) допомагає виправити такі істотні недоліки традиційної художньої освіти як одностороннє, ізольоване один від одного вивчення літератури, музики або живопису, відособлений розгляд форм (так званих «виразних засобів») і змісту при аналізі конкретного твору» [2; 3].

Існують різні точки зору щодо провідної мети медіаосвіти, які відображають різні підходи до медіаосвіти в світі. Щоб захистити особистість від негативного впливу медіа, деякими представниками критичного напрямку концепції «інформаційного захисту» (Ж.Берже, А.Дав, Л.Мастерман та ін.) висувається основна мета «формування критичного мислення» дітей по відношенню до засобів масової комунікації (ЗМК). Дана концепція ставить в центр педагогічної діяльності детальний аналіз медіатекстів. Критичний напрям набув більшого поширення в Європі (Великобританія, Франція та ін.). Зусилля передової педагогічної громадськості цих країн, стурбованої негативною дією на дітей і підлітків ЗМК (низький художній рівень основної маси медіапродукції; викривлена орієнтація в подачі соціально-політичної інформації; насильство і секс на екрані; небажаний вплив реклами і т.д.), спрямовані на «захист» підростаючого покоління від ЗМК. Прихильники цієї концепції в якості результату медіаосвіти, як основної розвинутої особистісної характеристики розглядають критичне мислення дитини [3].

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 [2, 186].

Ми не ототожнюємо поняття медіаосвіта і медіакультура, 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.

Цілком зрозуміло, що розвиток основ медіаграмотності дітей дошкільного віку великою мірою залежить від рівня розвитку медіакультури батьків, від їхнього розуміння даної проблеми і від конкретних методів організації медіаосвіти своїх дітей.

В ході дослідження нами було проведено опитування батьків (45 осіб), які мають дітей шостого року життя. Було з'ясовано, що 75,6% батьків медіаграмотність пов'язують лише з вміннями, пов'язаними з використанням комп'ютера, 13,3% до зазначених вмінь додали здатність використовувати інші технічні засоби (телевізор, мобільний телефон, планшет тощо), 11,1% батьків взагалі не дали відповіді на поставлене запитання. Більше половини респондентів (62,2%) вважають, що розвивати медіаграмотність дитини мають спеціалісти. При цьому вони зазначили, що починати цей процес необхідно лише після вступу дитини до школи.

Зазначимо, що кожній сім'ї опитаних вдома є комп'ютер. Проте, 15,6% батьків категорично не дозволяють своїй дитині їм користуватися. Вони переконані, що комп'ютер – це «зло, від якого треба берегти маленьку дитину», пов'язуючи свою заборону з шкідливістю для здоров'я (вплив на зір, психіку тощо), з великою кількістю негативної інформації, зі страхами викликати комп'ютерну залежність від ігор тощо. При цьому вони повідомили й про заборону для перегляду для своєї дитини багатьох мультфільмів та програм, які транслюються по телебаченню. 55,6% батьків теж погодилися с вищезазначеними проблемами, однак зізналися, що дозволяють своїм дітям і грати на комп'ютері, і дивитись ці «безглузді мультфільми», додавши при цьому, що «ще набагато краще, ніж бігати незрозуміло де і незрозуміло з ким». Дві третини з цих батьків постійно критикують і сварять своїх дітей за їх уподобання, однак виправити цю ситуацію не можуть. Лише 28,9% батьків спокійно ставляться до спілкування дитини з комп'ютером, контролюючи цей процес. Вони підбирають цікаві розвивальні ігри, обмежують перебування дитини біля комп'ютера, разом з дітьми переглядають всі передачі, якими цікавляться їхні малюки та роблять спроби спільно обговорити позитивні і негативні сторони побаченого. Однак, майже всі вони тією чи іншою мірою відчувають труднощі у такому виді діяльності.

Отже, за результатами проведеного опитування можна зробити висновок про те, що не всі батьки розуміють сутність медіаграмотності, не усвідомлюють необхідності її розвитку в своїх дітях, а відтак, не володіють методами, засобами, прийомами даного виду діяльності. Вирішення такої проблеми ми вбачаємо лише в тісній співпраці ДНЗ з родинами вихованців.

На основі проведеного дослідження нами було виокремлено педагогічні умови, які можуть сприяти ефективності розвитку медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку. До них ми віднесли: виділення актуальних проблем інформатизації ДНЗ з врахуванням змін парадигми її розвитку; визначення показників розвитку професійних знань та умінь, необхідних педагогам для медіаосвітньої діяльності; гармонійне поєднання традиційних форм взаємодії ДНЗ з родинами і форм з використанням інформаційно-комунікативних технологій, обумовлених необхідністю рішення комплексу педагогічних завдань в умовах

інформаційного суспільства; використання технології діагностики та розвитку медіакультури старших дошкільників та їх батьків, що являє собою процес діалогічної взаємодії всіх членів родини та вихователів для вирішення ряду медіаосвітніх завдань.

Отже, дотримання даних умов буде сприяти розвитку як у батьків, так і у дітей здатності критичного мислення, яке дасть можливість розвинути незалежні судження про зміст медіа; розуміння процесу масової комунікації, особливостей впливу медіа на особистість та суспільство; здатності аналізувати та обговорювати медіатексти, отримувати задоволення, розуміти, і оцінювати медійний зміст; вміння самостійно створювати медійні тексти.

Література:

1. Потятиник Б. Масова журналістська освіта – а чому б ні? / Б. Потятиник // МедіаКритика : Щоквартальний дайджест електронного журналу. – Львів, 2005. – №. 10. – С. 7-10.
2. Федоров А. В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране / А. Федоров. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. – 418 с.
3. Федоров А. В. Медиаобразование : история, теория и методика / А. Федоров. – Ростов : ЦВВР, 2001. – 708 с.

Валентина Пшеничук,

м.Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. Михайла Коцюбинського*

ЕКОЛОГІЧНА КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Екологічні проблеми, досягши планетарного масштабу, утворюють нову соціальну реальність. Їхнє розв'язання залежить першочергово від рівня екологічної культури населення. Екологічні знання, навички, переконання сьогодні особливо необхідні для виховання нового ціннісного ставлення до природи, розвитку світоглядної свідомості людини.

Класична педагогіка особливого значення надавала природному фактору у вихованні дитини. Вплив природи на формування особистості розкрито у працях Я.Коменського, Д.Локка, Й.Песталоцці, С.Русової, Ж-Ж.Руссо, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.

Великий гуманіст В.О.Сухомлинський переконливо доводить думку про те, що школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа [6].

Сучасні дослідники екологічної освіти і виховання С.Д.Дерябо, Г.П.Пустовіт, В.А.Ясвін підкреслюють необхідність формування екоцентричного типу екологічної свідомості як регулятора діяльності людей у природі. Екологічна свідомість виступає головною складовою екологічної культури, формування засад якої дослідники визначають метою екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку [2; 4].

Визначення першочергової важливості екологічної освіти підростаючого покоління, необхідності її реалізації найефективнішими засобами за оптимальних умов навчального процесу, визначило тематику і спрямованість багатьох педагогічних досліджень. Так, А.М.Галєєва, А.І.Захлебний, І.Д.Зверев, І.Т.Суравегіна дали методологічне трактування ряду принципів теоретичних положень екологічної освіти, зробили значний внесок у розробку мети, завдань і принципів, визначили шлях реалізації її змісту.

М.М.Вересов, Е.О.Грінцова, Л.С.Салєєва, Н.С.Коваль, Л.К.Нарочна, та інші розробили загальні підходи до вибору змісту, форм і методів екологічної освіти учнів загальноосвітніх шкіл.

Значна частина сучасних наукових досліджень присвячена формуванню певних компонентів екологічної культури чи її характеристик: формування екологічної культури засобами народознавства (В.І.Скутіна, Л.М.Різник), екологічної грамотності (Д.І.Мельник), естетичного ставлення до природи (С.І.Жупанин, Л.М.Міненко, А.Т.Овчиннікова, Г.С.Тарасенко), емоційно-ціннісного ставлення школярів до природи (О.П.Грошовенко,

Л.П.Печко, Г.С.Тарасенко). Створення педагогічних ситуацій морального вибору, використання елементів новизни та контрастності, як методу стимулювання емоційно-цілісного ставлення до природи школярів розглядали Т.В.Ковальчук, Л.П.Сідельковський.

Початкова школа не має стояти осторонь вирішення завдань екологічної освіти та виховання молодших школярів. Особливої актуальності набувають питання оптимального вибору методів екологічної освіти і виховання підростаючого покоління.

Метою статті є обґрунтування необхідності використання казки як дієвого засобу екологічного виховання.

Екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у людини культури взаємодії з природою [2]. Цей термін тлумачать і як цілеспрямований, організований процес формування в школярів системи наукових знань, поглядів, переконань, що забезпечують формування відповідального ставлення до навколишнього середовища в усіх видах діяльності учнів [4].

Екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури, усвідомлення себе частиною природи, відчуття відповідальності за неї як за національне багатство, основу життя на Землі, залучення вихованців до активної екологічної діяльності, нетерпиме ставлення до тих, хто завдає шкоди природі.

Метою екологічного виховання є формування особистості, здатної вільно орієнтуватися в природоохоронній ситуації, формування екологічної свідомості і мислення. Екологічне виховання передбачає розкриття сутності світу природного середовища перебування людини, яка повинна бути зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії в природі. Це передбачає уміння осмислювати екологічні явища, робити висновки про стан природи, розумно взаємодіяти з нею. Естетична краса природи сприяє формуванню моральних почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, спонукає до природоохоронної діяльності.

Сучасна науково-педагогічна література екологічну освіту ретранслює як свідомий і планомірний розвиток знань про навколишнє середовище на протязі всього життя. Основна її мета – формування екологічної культури особистості, тобто формування уявлень про довкілля, специфіку його внутрішніх відносин, характеру антропогенного впливу, а також принципи гармонійного розвитку людини і природного середовища.

Державним стандартом початкової загальної освіти визначено екологічну освіту і виховання молодших школярів пріоритетним напрямком розвитку школи 1 ступеня. До завдань початкової екологічної освіти і виховання входить: засвоєння учнями наукових знань про природу; усвідомлення єдності взаємозв'язків, причинно-наслідкових зв'язків у природі; розуміння значення природного середовища для людини; засвоєння норм раціонального природокористування і правил поведінки у природному довкіллі та активізація діяльності по його покращенню [1].

Під екологічною вихованістю дітей молодшого шкільного віку розуміємо інтегральну характеристику особистості, компонентами якої виступають екологічні уявлення, емоційно-ціннісне ставлення до природи, поведінка та діяльність в природі.

Ученими доведено, що через емоційну взаємодію з образами діти засвоюють певні знання й уявлення, виробляють конкретні судження, формулюють особистісні умовисновки. Враховуючи положення дослідників про необхідність забезпечення єдності впливу на інтелектуальну, емоційну, діяльнісну сфери особистості дитини молодшого шкільного віку в процесі екологічного виховання, вважаємо за доцільне особливу увагу звернути на методичний інструментарій, який використовує вчитель у процесі екологічного виховання молодших школярів. З цією метою нами було організовано та проведено спеціальне дослідження, яким було охоплено 50 вчителів шкіл м. Вінниці та області. Нами було здійснено аналіз 50 планів виховної роботи шкіл та планів виховної роботи учителів. Окрім того, з метою отримання об'єктивної інформації щодо реалізації завдань екологічної освіти і виховання у школі 1 ступеня, нами було запропоновано вчителям дати відповіді на питання анкети, об'єднані спільною темою. Ми намагалися з'ясувати як вчителі оцінюють свою готовність до здійснення еколого-виховної роботи, яким методам та формам взаємодії надають перевагу.

Так, результати обробки даних дають підстави вважати, що еколого-виховна робота у початковій школі планується формально, більша її частина залишається нереалізованою; під час

більшості заходів молодший школяр залишається пасивним спостерігачем; відсутнє систематичне планування еколого-виховної роботи, а методи та форми не забезпечують її ефективності.

Аналіз результатів анкетування підтверджує, що значна кількість опитаних учителів недооцінює значення позаурочної виховної роботи, нечітко усвідомлює її зв'язок з навчальною діяльністю та не вирізняється оригінальністю у виборі ефективних форм та методів організації. Серед найбільш ефективних методів екологічного виховання молодших школярів вчителі називають: бесіду (23%), екскурсію (24,5%), елементарне експериментування (18%), проектування (20%), практичну діяльність (14%).

Свою готовність до реалізації завдань еколого-виховної роботи 38,8% учителів оцінюють як “недостатню”, зводячи свої функції лише до навчальної, ігноруючи виховну функцію. Частково вважають себе готовими 53,2% учителів, і лише 8,0% опитаних респондентів повністю готові до такого виду діяльності.

Виховання екологічної культури – складний процес формування нового типу особистості, яка б будувала свої взаємини з природою на основі гармонійного співіснування. Природа має зайняти виняткове місце у системі ціннісних координат молодшого школяра. Взаємини дитини з природою мають сприяти розвитку уміння бачити красу природи, вихованню почуття любові та позитивного емоційного ставлення до неї. Спілкування дитини з природою має збагачувати її уявлення, розкривати закономірності природних явищ. Особливе значення у цьому процесі має вибір вчителем методичного інструментарію. У контексті останнього вважаємо за необхідне акцентувати увагу на використанні вчителем дитячої природознавчої літератури.

Психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку дозволяють зробити висновок про те, що дитина мислить образами, формами, фарбами, звуками. Чим яскравішим є образ, тим сильніше впливає він на почуттєву сферу дитини, забезпечуючи міцність запам'ятовування отриманої інформації. Яскраві образи у поєднанні з пізнавальною інформацією втілені у казках. Психологи, педагоги, лінгводидакти вважають казку дієвим засобом виховання й використовують її для розвитку різних сторін особистості дитини. Проте, як засіб екологічного виховання казка природознавчого змісту використовується недостатньо.

Окрім аспекти використання казок у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку вивчалися Г.Беленькою, Н.Горопахою, Н.Лисенко, З.Плохій, Н.Рижовою й іншими педагогами. Педагоги вважають, що фантастичний казковий світ, сповнений чудес, таємниць і чарівності, завжди приваблює дітей, вони з радістю поринають у світ уяви, активно діють у ньому.

Використання казки в екологічному вихованні дітей молодшого шкільного віку обґрунтовано необхідністю забезпечення емоційного фону сприйняття природи; подання пізнавальної інформації в цікавій формі, її поступового ускладнення та трансформації дітьми в різні види діяльності; підкріплення наочністю сили впливу казкових образів на дитину; забезпечення єдності у системі “сім'я – школа” у реалізації завдань екологічного виховання.

Екологічна казка має наукову основу, яка дозволяє формувати реалістичні уявлення про окремі об'єкти та явища природи, потреби живих організмів, зв'язки та залежності у природі в багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності. Окрім того, казка забезпечує цілісність раціонального та емоційного у пізнанні, відповідає характеру мислення та інтересам дитини. Ретельний аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підстави вважати казку багатовекторним засобом впливу на особистість дитини [2]. Образність казки сприяє формуванню перших синкретичних уявлень про ті об'єкти і явища, про які в ній розповідається. Казка, в основу якої покладено конкретні наукові факти, а форма подання інформації залишається казковою, на нашу думку, здатна оптимізувати процес екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку, надаючи йому почуттєвої спрямованості. За рахунок образності та впливу на почуття дитини казка забезпечує міцність засвоєння екологічних уявлень, спонукає до екологічно доцільної поведінки та діяльності. Підґрунтям використання казки як засобу екологічного виховання слугувало положення про здатність дітей відрізняти фантастичні елементи казок від реальності (Б.Беттельхейм, О.Запорожець, М.Максимов, Л.Обухов та інші).

У процесі екологічного виховання доцільно використовувати авторські пізнавальні казки про природу, що мають наукову основу – реальну пізнавальну інформацію про живі організми,

їхні потреби, зв'язки між собою і з середовищем існування, про цілісність природи і вплив діяльності людини на неї. Вирішенню завдань екологічного виховання максимально сприяють казки Г.Барвінок, В.Біанкі, Г.Беленької, Б.Грінченка, Ю.Дмитрієва, Н.Забіли, О.Іваненко, О.Лопатіної, С.Могилевської, А.М'ястківського, Н.Павлової, З.Плохій, М.Пономаренко, Н.Рижової, І.Сенченко, М.Сладкова, М.Скребцової, Ю.Старостенко, В.Сутєєва, В.Сухомлинського, О.Толстого, О.Трофимова, Лесі Українки, К.Ушинського, Д.Чередниченко, Ю.Ярмиша й інших. Часто у самому змісті твору є конкретні приклади екологічних зв'язків, на яких досить лише акцентувати увагу учнів, наприклад: вірш М.Познанської “Спасибі людям, що зростили ліс”, О.Олеся “Не беріть із зеленого луку верби”, “Степ”, у творах В.Іваненко “Як риби у полі ростуть”, “Північні приятелі” та інші, у казці В.Біанкі “Сова”, а також в казках “Беркут”, “Лисеня” та ін. Однак, частіше зустрічаються твори з, так би мовити, прихованим екологічним змістом, і виявляється він уже в процесі осмислення тексту, наприклад, у таких творах, як “Роси, роси, дощику, ярину”, “І казка знов розкажеться”, “Білі гуси летять над лугами” О.Олеся, А.Костецького “Не хочу!”, М.Рильського “Розмова з другом” та ін. В таких випадках учителеві варто продумати систему питань, які б поступово розкривали перед учнями значення умов життя для рослин, для тварин, їх пристосування, біологічні особливості розвитку, особливості поведінки, способу життя тощо.

Процес пізнання природи і її законів нелегкий. Він здійснюється поступово, шляхом спостережень і відкриттів. Головна роль у цьому процесі належить учителеві. На уроках і в позаурочний час він формує в учнів уміння приймати екологічно правильні рішення, виховує почуття любові та дбайливого ставлення до природи, вчить застосовувати набуті знання у повсякденному житті. Особливе значення у процесі екологічного виховання молодших школярів має адекватний вибір форм та методів навчання. Екологічну казку вважаємо дієвим методом формування у молодших школярів екологічної культури. Екологічна казка допомагає забезпечити синхронний вплив на емоційно-чуттєву, ціннісно-мотиваційну сферу молодшого школяра, забезпечити зв'язок із життям, реалізувати міжпредметні зв'язки, активізувати пізнання дитиною навколишнього світу.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. - № 18 (594). – 43 с.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Р-на-Д. : Феникс, 1996. - 480 с.
3. Конюхова Т. С. Місце й значення авторської казки про природу серед методів екологічного виховання дошкільників / Т. С. Конюхова // Імідж сучасного педагога. - 2006. - № 7 (66). - С. 61-63.
4. Пустовіт Г. П. Формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті / Г. П. Пустовіт // Рідна школа. - 2006. - № 2. - С. 3-6.
5. Сухомлинська О. В. Свіжий вітер казки / О. В. Сухомлинська // Початкова шк. - 1990. - № 9.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
7. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.

*Майя Бондарева,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Одним із завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни в умовах докорінної перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства. Закон України «Про освіту» акцентує увагу на важливості

різнобічного розвитку особистості, формування її базових моральних якостей, залучення до культурних надбань людства у сфері емоційно-ціннісних потреб. Сьогодні, як ніколи раніше, соціально затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Оволодіння особистістю загальнолюдськими цінностями неможливе тільки на рівні усвідомлення. У цьому процесі активну роль відіграють емоції. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і шкільної практики суттєвого значення набуває проблема виховання духовної культури особистості та її важливої частини – емоційної культури. У розв'язанні зазначеної проблеми велика відповідальність покладається на початкову школу, в якій закладаються основи для розвитку інтелектуального, морального, духовного та творчого потенціалу особистості [3, 4].

Емоції, як суб'єктивні переживання, являють собою один з найвизначніших феноменів внутрішнього життя людини, тому виховання емоційної культури є важливим компонентом формування розвинутої, духовно багатой особистості. Безперечно, що багатство духовних переживань і складає найвищу красу людини. Можна стверджувати, що морально, естетично вихованою людиною є не той, хто тільки знає норми та правила поведінки, а той, у кого такі знання поєднуються з почуттями. В систематизованому знанні емоційної сфери мають потребу ряд галузей соціальної практики, але найважливіша з них – галузь виховання. Реформаційні процеси, що відбуваються в освітянському просторі, зумовлюють нагальність розв'язання комплексних соціально-педагогічних завдань, одним з яких є перехід до систематичного навчання дітей з 6-ти років. Відомо, що молодший шкільний вік є одним із найвідповідальніших життєвих циклів людини, оскільки саме в цей період закладається фундамент фізичного, психічного і морально-емоційного здоров'я, відбувається налагодження соціальних контактів дитини, що супроводжується її особистісним самовираженням і самоствердженням у різних видах діяльності тощо.

В останні десятиріччя науковий інтерес до проблеми пошуку шляхів розвитку емоційної сфери дитини суттєво зріс. Арт-терапевтична діяльність дітей в якості можливого методу вивчення індивідуально-психологічних, емоційно-ціннісних особливостей особистості та їх корекція здавна привертала увагу спеціалістів. Серед основоположників дослідження даної проблеми за кордоном, зазвичай називають прізвища Ф.Гурдінаф, Е.Х.Кнудсена, А.Кларка, С.Левінштейна, Г.Люке, Ж.Піаже, К.Штерна та ін. Однак, як свідчить аналіз теорії і практики роботи національної школи I ступеня, допоки не достатньо вивченими залишаються виховні можливості арт-терапії, яка в усьому світі визнана дієвим засобом розвитку механізмів психологічного захисту дітей від негативного впливу навколишнього світу та їх емоційних розладів, оскільки у процесі творчості дитина отримує унікальний досвід розуміння себе, своїх почуттів та емоцій, освоєння світу [1, 10-13].

Таким чином, арт-терапевтичні техніки є джерелом організації сучасних пошуків ефективних шляхів виховання підростаючого покоління, особливо в галузі формування в молоді духовних цінностей. Лише у взаємодії здійснюється соціалізація емоцій, засвоюються певні еталони, норми, правила прояву емоцій, обумовлені рівнем культурного розвитку суспільства. Без емоційного контакту, побудованого на довірі та прихильності, неможлива істинна передача культурних цінностей. Разом з тим, стан існуючої масової практики у закладах початкової ланки освіти, свідчить про відсутність систематичної роботи з виховання емоційної культури або характеризується однобічністю, епізодичністю, невизначеністю її вирішення. Такий підхід до означеної проблеми пояснюється і сучасною системою освіти й виховання нашого суспільства, яка продовжує будуватись на перевазі інтелектуальної сфери у становленні особистості. Гармонійне співіснування дитини з оточенням передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Зміст цієї компетентності визначено державним стандартом освіти. Це насамперед: орієнтування молодшого школяра у назвах та специфіці проявів основних емоцій, уміння передавати їх мімікою, жестами, словами; встановлення причинно-наслідкових та смислових зв'язків між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя; уміння адекватно реагувати на різні життєві події, стримувати негативні емоції, співвідносити характер емоційної поведінки з її наслідками, врегулювання духовно-морального ставлення до оточуючих [6, 100-104].

Вивчення та аналіз шкільної практики засвідчує наявність суперечностей між інтелектуальним та емоційним розвитком особистості, рівнем знань та емоційним сприйняттям учнів молодшого шкільного віку. Тобто доволі часто інтелектуальний розвиток випереджує емоційний. Проблема виховання емоційної сфери школярів знайшла своє теоретичне обґрунтування в роботах філософів та культурологів – Аристотеля, Платона, Б.Спінози, І.Канта, Л.Фейєрбаха. Психологічні аспекти культури почуттів і емоцій знайшли своє відображення в працях Б.Ананьєва, Л.Божович, В.Вілюнаса, Л.Виготського, І.Джидар'ян, Б.Додонова, Я.Рейковського, Б.Теплова, П.Якобсона та ін. У педагогічному аспекті культура почуттів та її питання цікавили зарубіжних педагогів І.Гербарта, Я.Коменського, Д.Локка, Ж.-Ж.Руссо, вітчизняних педагогів і діячів культури Г.Вашенка, О.Духновича, Я.Козельського, С.Русову, Г.Сковороди, а особливо В.О.Сухомлинського.

Наше суспільство стає більш раціональним і технократичним. У зв'язку з цим виникає суперечність між потребами суспільства у висококультурних особистостях та реальністю нашого сьогодення: відсутністю поваги, гуманності, милосердя у стосунках між людьми. Все це обумовлює зростання ролі культуротворчої домінанти в освітній галузі: гуманізації життя дитини, піднесення гідності особистості, навчання гармонійного існування у довіччлі. Вирішення цих завдань неодмінно передбачає виховання емоційної культури підростаючого покоління. Висуваючи такі завдання, ми орієнтувалися на вимоги щодо обізнаності, компетентності учня у цій сфері [5, 113].

Спинимося докладніше на процедурі й аналізі емпіричних даних, одержаних на констатувальному етапі дослідження, яке ми провели на базі Агрономіченської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів у 1 класі, зі складом дітей – 20 осіб. Вивчення рівня розвитку когнітивного компоненту емоційної культури дітей відбувалося за допомогою бесід та спостережень. Індивідуальні бесіди проводились у два етапи в ігровій формі за звичних умов життя дітей у цьому віці. Досліджуваним у чіткій послідовності пропонувалися піктограми шести фундаментальних емоцій (радість, сум, страх, гнів, подив, огиду) і у процесі розглядання яких вони намагалися дати відповіді на поставлені запитання.

Оскільки дітям першого класу не зрозуміле за змістом наукове слово «емоція», тому замість нього ми використовували вживане у повсякденному спілкуванні слово «настрій». У виборі методики дослідження ми керувалися загальнотеоретичними положеннями стосовно того, що обличчя людини виконує найбільш насичену інформативно-емоційну функцію, а міміка є ключовим показником почуттів людини. Обрана нами методика також ґрунтується на спеціальних дослідженнях А.Золотнякової, Р.Калініної, М.Лісіної, А.Щетіної та інших. Автори вважають, що при визначенні емоційного стану людини дитина насамперед звертає увагу на вираз обличчя, на якому виділяє два елементи – погляд очей та мімічну складку рота. При цьому вчені підкреслюють, що дитина здатна сприймати експресію людини без опори, тобто незалежно від оточуючих її обставин, діяльності і спілкування [3, 108].

Аналіз відповідей досліджуваних дав змогу виявити наявні тенденції в уявленнях дітей раннього шкільного віку про фундаментальні емоції людини. Одержані дані характеризують зміст, широту та глибину цих уявлень. Ми зафіксували досить обмежений емоційний словниковий запас у дітей. Наприклад, слова «радісний», «сумний», «зляканий», «злий» активно використовують приблизно половина дітей шести років і тільки третина семилітнього віку користувалися словами «здивований». Наші спостереження у цьому аспекті збігаються із даними дослідження А.Щетіної. Ми підтримуємо думку автора в тому, що однією із умов, від якої залежить рівень розуміння дітьми того чи іншого емоційного стану, є ступінь оволодіння ними словесним позначенням емоцій. Правомірно висунути припущення, що переведення з конкретно-почуттєвого розуміння експресії на рівень її осмислення можливий за умов точної і повної вербалізації емоційних станів та їх зовнішніх проявів.

Кількісні і якісні результати за досліджуваними критеріями нами було узагальнено і переведено у стандартні бали, що дозволило після відповідних розрахунків отримати кінцеві результати за рівнем розвитку емоційної культури першокласників:

- 2 дитини (10,0%) – високий рівень;
- 7 дітей (35,0%) – середній рівень;
- 11 дітей (55,0%) – низький рівень.

Отримані результати представлені на рисунку 1.



Рис 1. Розподіл першокласників за рівнями розвитку емоційної культури

Проведене нами теоретичне дослідження, а також результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що формування емоційної культури молодших школярів у сучасних навчальних закладах здебільшого відбувається стихійно. Безумовно, цей процес передбачає раціонально організовану й цілеспрямовану роботу з формування якостей, які є показниками цього складного особистісного утворення.

Його результативність багато в чому визначається дотриманням сукупності педагогічних умов, до яких нами віднесено:

- збагачення уявлень дітей і збільшення їхніх знань про зміст емоційної культури та її роль у взаєминах з однолітками і дорослими;
- сприяння виникненню потреби в емоційному вдосконаленні, становленню умінь проявляти емоції соціально прийнятними та схвалюваними способами;
- включення дітей та їх батьків у сумісну активно-творчу діяльність, мотивовану позитивними переживаннями;
- проведення своєчасної діагностики рівня сформованості емоційної культури.

Задля реалізації педагогічних умов необхідно інтегрувати арт-терапевтичні методи навчання в навчально-виховний процес. Завдання т вказаної інтеграції сприятимуть розвитку природного прагнення дітей до емоційної самостійності. Дитина задовольняє цю потребу під час занять завдяки самостійного вибору: створення малюнку або експерименту з фарбами, глиною, пластиліном та іншими засобами. Підтримка власного бажання дитини є важливим компонентом виховання самостійності саме у просторі шкільного закладу, коли життя регламентоване, рішення приймаються невідомо де, вплинути на нього у дитини не має ніякої можливості. Якщо дії з художніми засобами, матеріалами та образами будуть реалізовані на підґрунті особистих бажань дитини, тоді у неї закріплюється самоповага та самопочуття «Я це можу...», що є першим кроком до самостійності. Мистецтво приносить радість як дитині, так і дорослому, стає позитивним простором їх спілкування, підготовлює дитину для позитивного сприймання виховних впливів.

Тому, спираючись на аналіз психолого-педагогічної літератури, результати констатувального етапу експерименту, нами було змодельовано систему виховання емоційної культури молодшого школяра в процесі педагогічної взаємодії вчитель-діти (рис. 2).

У процесі виховання емоційної культури молодшого школяра ми виділяємо чотири етапи, які є взаємозалежними й передбачають чітку послідовність впровадження. Поділ на етапи є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого. Розподіл зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій та динаміку формування емоційної культури молодшого школяра.

Перший етап – пропедевтичний. Метою першого етапу є підготовка педагога до організації процесу виховання емоційної культури молодшого школяра. Впродовж цього етапу здійснюється робота з налагодження міжособистісних стосунків між педагогом та дітьми, на формування вміння вступати в контакт один з одним та планувати спільну діяльність. Важливим моментом є проведення заходів з удосконалення комунікативних умінь педагога і їх здатності регулювати, контролювати власний емоційний стан.

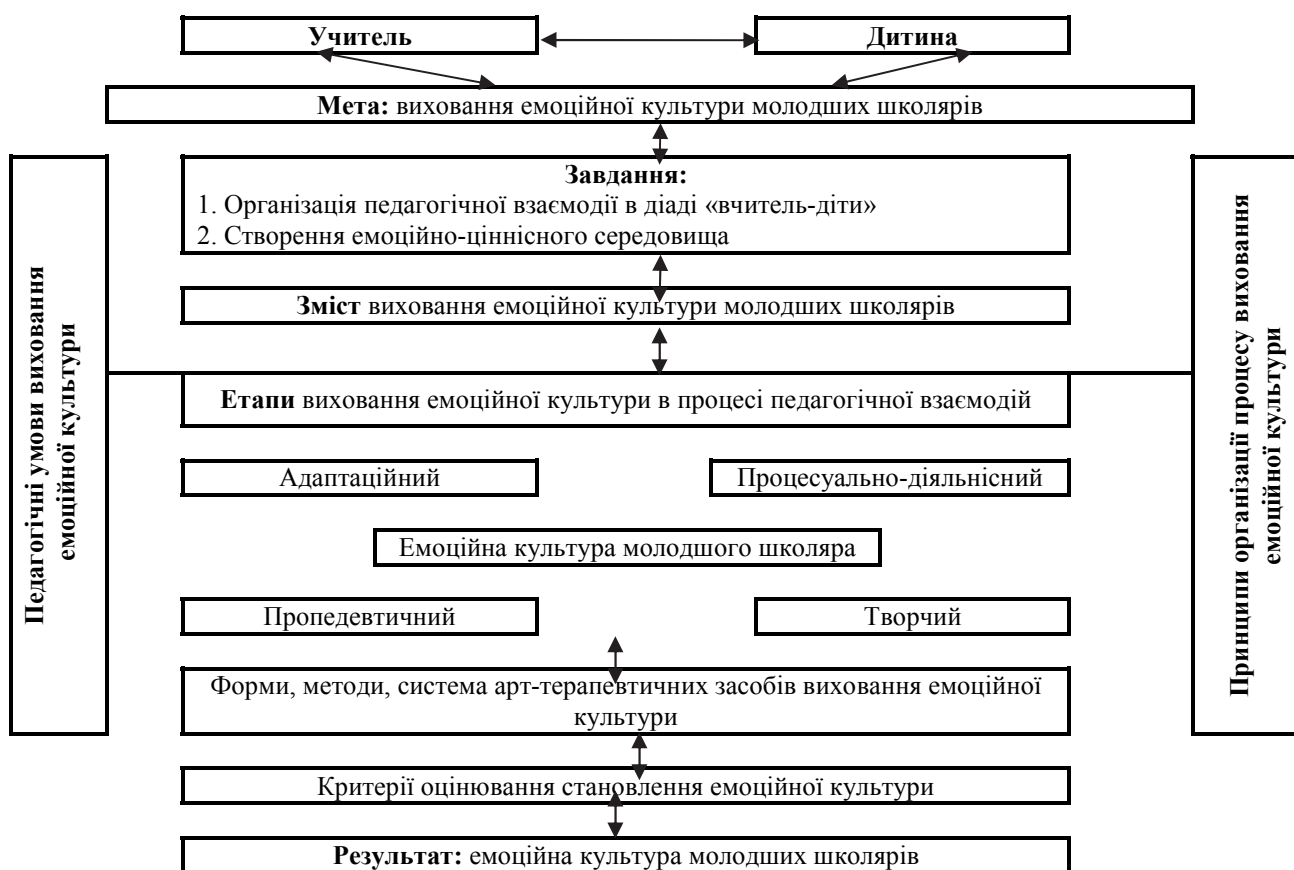


Рис. 2. Модель систему виховання емоційної культури молодшого школяра в процесі педагогічної взаємодії вчитель-діти

Метою другого етапу (адаптаційного) є емоційне адаптування дитини до умов шкільного навчання та налаштування на подальшу роботу, спрямовану на виховання емоційної культури. Цей етап передбачає досягнення сприятливої атмосфери безпеки й довіри в навчально-виховному процесі, вирішення завдань адаптації учнів до умов шкільного навчання та стабілізацію й подолання негативних емоційних станів (тривожності, страхів, агресивності тощо).

Третій етап, процесуально-діяльнісний, є найбільш ґрунтовним та змістовним. Метою цього етапу є введення дитини в складний світ людських емоцій, розширення кола відповідних знань та розвиток здатності сприймати розмаїття навколишнього світу та емоційно реагувати. Провідні напрями реалізації етапу: спрямування інтересу дитини на власний емоційний стан та стан іншої людини; збагачення словникового запасу учнів термінами, які характеризують емоційні стани й реакції, почуття та емоції; формування вміння передавати власний емоційний стан вербально й не вербально, вміння адекватно виявляти емоції та почуття; ознайомлення учнів зі способами емоційної саморегуляції та розпізнавання емоційного стану іншої людини.

Метою четвертого етапу, творчого, є активізація емоційно-творчої діяльності. Зміст етапу спрямований на організацію самодослідження й самопізнання учнів, об'єктом дослідження виступають почуття, переживання й емоційні стани.

Для вирішення практичних завдань кожного етапу виникає необхідність обґрунтування і чіткого виділення арт-терапевтичних методів та системи засобів виховання емоційної культури молодшого школяра.

Загалом, арт-терапія – один із методів психолого-педагогічної роботи, що використовує можливості мистецтва для досягнення позитивних змін в інтелектуальному, емоційному та особистісному розвитку людини. Цей метод базується на переконанні, що внутрішнє «Я» людини відображується в зорових образах кожен раз, коли вона спонтанно малює. Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє відзначити, що вплив методів арт-терапії на

поведінкову, емоційну і когнітивну сфери особистості знижують ризик виникнення агресивних і тривожних емоційних станів молодшого школяра [2, 6-8].

Отже, враховувати той факт, що використання мистецтва, як терапевтичного фактора, доступне для педагога, який не володіє спеціальними художніми, психологічними та медичними знаннями, арт-терапевтичні заняття з використанням арт-терапевтичних засобів, можна розглядати, як одну з інноваційних форм у навчально-виховній роботі вчителя для більшого розуміння внутрішнього світу дитини.

Література:

1. Алексеева М. Ю. Практичне застосування елементів арт-терапії в роботі вчителя : навч-метод. посіб. для вч. інозем. мови / М. Ю. Алексеева. – М. : АПК і ПРО, 2003. – 88 с.
2. Вознесенська О.В. Особливості арт-терапії як метод соціальної роботи з різними клієнтами / О. В. Вознесенська // Психолог. – Одеса, 2005. – Вип. 39. – С. 5 – 17.
3. Куракіна С. В. Вплив мистецтва на особистісну і емоційну сферу молодшого школяра. / С.В. Куракіна // Вісник інтегративної психології. – Ярославль, 2006. – Випуск 4. – С. 107-108.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. / Педагогічна газета. – Київ, 2001.– Липень. – С. 4.
5. Савкін С. М. Виховні завдання для розвитку школярів / С.М. Савкін // Московський психологічний журнал. – Москва, 2003. – Вип. 7. – С. 112-116.
6. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1978. – С. 114.

*Олександр Булейко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім.М.Коцюбинського*

ВИВЧЕННЯ РІВНЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. У зв'язку із цим актуальною стає така організація життя школи та підбір методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності кожного учня, долучення вихованців до загальнокультурних цінностей, відповідність зовнішніх форм поведінки нормам християнської моралі.

Педагогічним працівникам важливо знати, з яким обсягом культурних звичок повинна прийти дитина до школи, як закласти в ній основи культури спілкування, які в майбутньому допоможуть їй правильно і чемно організувати міжособистісну комунікацію [1; 3].

В основі культури спілкування лежить глибоко соціальне моральне почуття – повага до людини, до законів людського суспільства. Аби поважали тебе, треба поважати інших, поводитися так, щоб не викликати у людей осуду, неприязні. Культура людських взаємин не тільки особиста справа, а й суспільна. Не можна вважати культурною людину, яка ставиться до інших без поваги, груба в поведженні, не зважає на норми людських взаємин, ігнорує правила пристойності.

Історико-педагогічний аналіз проблеми виховання культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку засвідчив значний інтерес до неї з боку сучасних науковців. Так, вивченню психолого-педагогічних основ культури спілкування та лінгводидактичних засад її формування присвячені роботи Г.Балла, С.Братченка, Н.Гавриш, І.Зязюна, Л.Петровської, М.Рибакової, І.Синиці, Г.Тарасенко та ін. Сутність, структура та функції спілкування активно досліджувалися О.Бодальовим, В.Кан-Каліком, Я.Коломінським, О.Леонтєвим, А.Марковою та ін.

І все ж, попри значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою спілкування, не до кінця з'ясованим залишається питання виховного впливу щодо культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку на міжпредметній основі. Зокрема, нагального подолання потребують суперечності між вимогами сучасного суспільства щодо культури спілкування випускників перших освітніх щаблів (дошкільне виховання і початкова освіта) і реальним рівнем їхньої компетентності у спілкуванні; між вимогами до толерантного, особистісно орієнтованого

спілкування та обмеженими можливостями його досягнення за умов застосування традиційних шляхів, форм, методів та засобів навчання; між теоретичною підготовленістю молодших школярів у сфері спілкування та рівнем оволодіння ними практичними способами його організації; необхідністю постійного самовдосконалення у спілкуванні та здатністю дітей до рефлексії.

Наукове поняття культури спілкування пов'язане передусім із категорією діяльності, через яку можна пояснити формування культури спілкування як „засвоєння особистістю засобів діяльності спілкування, що дозволяє цій особистості повною мірою реалізувати себе та свої цілі, свій творчий потенціал, виявити процесуальний характер культури спілкування” [2, 158].

Культура спілкування, на думку фахівців, виявляється безпосередньо в різних видах діяльності і має свої індивідуальні риси. Так, у ній можна впізнати особистісні прояви: пластичність, ригідність, домінантність та різновидність рольової поведінки. Щодо культури мовленнєвого спілкування важливо зауважити на його специфіці та основних ознаках: *чіткість, багатство, виразність, багатоплановість, адекватність мовлення освітнім завданням, здатність планувати мовлення й керувати ним.*

Культура мовлення є комплексною лінгводидактичною проблемою та охоплює оволодіння технікою мовлення, засобами логіко-емоційної виразності читання і мовлення, умінням підготуватися до мовленнєвої дії відповідно до характеру мовлення, з урахуванням психологічних особливостей співрозмовників і їхніх можливостей сприймання. *Культура спілкування – це соціально значущий показник здібностей людини, уміння здійснювати свої взаємостосунки з іншими людьми, здібності та вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, у процесі вирішення конкретних завдань навчання та виховання”* [3, 18].

Під культурою спілкування молодших школярів ми розуміємо дотримання дитиною норм і правил спілкування з дорослими й дітьми, заснованих на повазі та доброзичливості, а також ввічливу поведінку в суспільних місцях (у школі, музеї, театрі, на дитячому майданчику тощо) та в родинному побуті.

З метою з'ясувати рівень культури спілкування учнів загальноосвітнього навчального закладу „Школа-лицей № 7” Вінницької міської ради на початку 2013-2014 навчального року ми запропонували дітям двох других класів серію мовленнєвих ситуацій для рефлексії власного мовлення. У вільний від уроків час індивідуально проводили розмову з дітьми. Спостерігали за правильністю вимови слів, точністю та ясністю дитячих відповідей, логічністю їхньої мовленнєвої поведінки, доречністю вибору манери триматися, виразністю й емоційністю дитячого мовлення, адекватністю його меті спілкування. Враховували характеристику комунікативних здібностей другокласників, надану вчителями.

Подамо приклади таких завдань.

Завдання 1. Ти зайшов в чужий клас. Що ти зробиш? Якими словами привітаєшся? Як ще можна сказати?

Завдання 2. Ти побачив (побачила) у класі новеньку дівчинку. Ти підійшов (підійшла) до неї і сказав: „...”. Про що ти у неї запитаєш? Що зможеш розповісти про себе?

Завдання 3. Ти щось розповідаєш дітям, але раптом розумієш, що тебе не слухають. Як ти привернеш увагу оточуючих до своєї розповіді? Що при цьому будеш казати?

Завдання 4. Ти готуєшся до уроку біля своєї парти. Тебе випадково штовхнули. Що ти на це скажеш? Чи покажеш виглядом, що не ображаєшся?

Завдання 5. На перерві ти пропонуєш друзям пограти у веселу гру і помічаєш, що одна з дівчаток засмучена. Чи наполягатимеш ти на участі її у грі? Якими словами звернешся до цієї дівчинки? Що їй запропонуєш?

Завдання 6. Настав час йти додому. Що ти казатимеш іншим дітям? Як прощатимешся із вчителькою?

Завдання 7. У магазині тобі сподобалась іграшка. Якими словами ти звернешся до мами, яка не планувала купувати тобі п'яту за тиждень іграшку? Про що будеш просити продавця?

Завдання 8. Подумай, чи уважно слухають тебе твої друзі? Вчителька? Рідні? Якою має бути твоя розповідь, аби її хотіли почути?

Дитячі відповіді на мовленнєві ситуації засвідчили недостатні знання другокласників

про правила етичного спілкування, незначний досвід використання формул мовленнєвого етикету, ситуативних мовленнєвих реплік. Не всі діти спроможні об'єктивно оцінити себе як співрозмовника, гнучко відреагувати на негативну реакцію оточуючих.

Традиційними виразами в ситуації привітання були: *здрастуйте, добрий день, доброго ранку*; в ситуації привернення уваги: *скажіть, будь ласка, послухайте*; в ситуації прохання: *дай, дайте, зроби, зробіть, я дуже прошу*; в ситуації співчуття: *не звертай уваги, не думай про це, я тебе розумію*; в ситуації вибачення: *вибач, я ненавмисне, пробачте мені, не сердься на мене*; в ситуації прощання: *до побачення, на все добре, привіт*. Інших мовленнєвих формул діти не використовують, на реакцію-відповідь не розраховують. Більшість учнів не готова ініціювати спілкування з однолітками та дорослими.

Ми умовно визначили три рівні культури спілкування наших вихованців – високий, достатній, елементарний.

До **високого рівня** культури спілкування віднесли дітей, які виявляють бажання спілкуватися як з дорослими, так і з однолітками, прагнуть обміну цікавими повідомленнями; спроможні точно й логічно висловити власну позицію, правильно дібрати слова для адекватної передачі основної ідеї, доцільно застосовують виразні засоби для створення відповідного настрою співрозмовника; дотримуються при вирішенні мовленнєвих ситуацій морально-етичних норм, готові з повагою поставитися до учасників комунікації; розуміють важливість взаєморозуміння між співрозмовниками, здатні редагувати власне повідомлення для однозначного розуміння пропонованої інформації, не вимагають повторної презентації повідомлення; правильно користуються немовними комунікативними засобами.

Достатній рівень культури спілкування зафіксували у школярів, які вибірково ставляться до можливості поспілкуватися з дітьми й дорослими, виявляють сумнів у доцільності спільної діяльності; не завжди ясно формулюють власну думку, з помилками добирають відповідні мовні засоби для створення певного образу, настрою, ігнорують значення виразності задля активізації уваги співрозмовника; не завжди виявляють гуманне ставлення до оточуючих, орієнтуються передусім на власні почуття, настрої, бажання; не спроможні сприйняти повідомлення з першої презентації, потребують його редагування або попередньої підготовки для розуміння ситуації мовлення; манера триматися при спілкуванні потребує нагадування, порад дорослого.

До **елементарного рівня** культури спілкування віднесли школярів, які уникають спілкування з оточуючими, не прагнуть до соціальних контактів; їхнє мовлення містить багато помилок щодо конструкції, нормативності вимови, застосування інтонаційних засобів; при розв'язанні мовленнєвої комунікації діти не дотримуються моральних норм, враховують лише власну позицію, не здатні уявити себе на місці співрозмовника, дослухатись до його повідомлення, відчутти його настрої, налаштованість на спілкування; немовні засоби використовуються епізодично.

Кількісний аналіз констатувального експерименту подамо у таблиці.

Таблиця 1

Рівень культури спілкування	Кількість опитаних
Високий	4 – 6%
Достатній	30 – 44%
Елементарний	34 – 50%

Отже, учні як контрольного, так і експериментального класів виявили подібний рівень комунікативної культури на початку експериментального дослідження: 50% учнів умовно належать до елементарного рівня культури спілкування, а тому потребують цілеспрямованої систематичної виховної роботи щодо формування засад етичного спілкування, ознайомлення з нормами мовленнєвої поведінки, адекватного використання немовних засобів спілкування.

Надзвичайно важливо своєчасно вносити корективи у мовленнєву поведінку дітей, вчити їх враховувати умови спілкування (безпосереднє чи опосередковане, усне чи писемне), міру знайомства співрозмовників, їхній соціальний статус (батьки, рідні люди, педагогічні працівники, друзі, однолітки, діти, менші за віком тощо).

Корекційна робота, на нашу думку, має проводитися на уроках рідної мови (мистецтва спілкування), а також у позанавчальний час (перерви, екскурсії, прогулянки, групові морально-етичні бесіди, безпосереднє спілкування тощо).

Література:

1. Гавриш Н. В. 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. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 464 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 256 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М. : Знание, 1979. – 264 с.

*Альона Баженова,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ТА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Одним з найважливіших засобів, що стимулюють у школярів палке прагнення до навчання, Я.А.Коменський вважав пізнавальний інтерес. Він писав, що "всіма можливими засобами треба запалювати в дітях гаряче прагнення до знання та навчання" [6]. Великого значення формуванню та розвитку пізнавальних інтересів у молодших школярів надавав і видатний педагог В.О.Сухомлинський. Він вважав, що пізнавальна активність – це внутрішня готовність школярів до самостійного оволодіння знаннями при наполегливих вольових зусиллях. Потреба пізнання невідомого спонукає учнів до подальшої участі в напруженій розумовій та практичній діяльності [8].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень розглянемо особливості формування пізнавального інтересу та активізацію пізнавальної діяльності учнів молодшого шкільного віку як педагогічну проблему.

Інтереси молодших школярів своїм змістом, як свідчать дослідження О.Дусавицького, можуть бути пов'язані зі шкільною програмою (вузьконавчальні), виходити за межі програми (широкі пізнавальні) і не пов'язуватися з навчанням (розважальні) [10].

За результатами досліджень І.Дубровіної [5], Г.Щукіної [10] та інших, пізнавальний інтерес молодших школярів досить нестійкий. У цьому плані важливою умовою активізації навчання є формування не лише вузьконавчальних, а й широких пізнавальних мотивів, забезпечення перехід школярів від цікавості (ситуативного інтересу) до зацікавленості, пізнання. Останні обставини підсилюють актуальність проблеми формування пізнавального інтересу в початковій, оскільки для молодших школярів заохочення процесом пізнання є першочерговою умовою їхньої уваги, працездатності.

В умовах спонтанного розвитку пізнавального інтересу для більшості школярів характерна неусвідомленість і нестійкість інтересів, схильність до репродуктивної діяльності, обмеженість знань програмного змісту, відсутність ініціативи і прагнення до самовизначення. Це негативно впливає на особисті досягнення в навчанні, зазначає І.Вікторенко [3].

У школярів одного і того ж класу пізнавальний інтерес може мати різний рівень свого розвитку і різний характер проявів, обумовлених різним досвідом, особливими шляхами індивідуального розвитку.

Елементарним рівнем пізнавального інтересу можна вважати *безпосередній інтерес до нових фактів, до цікавих явищ*, які фігурують в отриманій учнями на уроці інформації. Вищим рівнем його розвитку є *інтерес до пізнання істотних властивостей предметів або явищ*, що становлять глибшу і часто невидиму їх внутрішню суть. Цей рівень вимагає пошуку, здогадки, активної операції наявними знаннями. На цьому рівні пізнавальний інтерес часто пов'язаний з розв'язуванням задач прикладного характеру, в яких школяра цікавить не стільки принцип дії,

скільки механізм, за допомогою якого воно відбувається. Цей рівень можна назвати стадією описування, в якій фіксація зовнішніх ознак і істотних властивостей вивчається знаходиться на рівних засадах [10, 22]. Ще вищий рівень пізнавального інтересу складає *інтерес школяра до причиново-наслідкових зв'язків*, до виявлення закономірностей, до встановленню загальних ознак явищ, що діють в різних умовах. Цей рівень буває пов'язаний з елементами дослідницької творчої діяльності, з отриманням нових і вдосконаленням колишніх способів навчання.

Вказані рівні пізнавального інтересу змальовують у загальному тенденції його розвитку. У реальному процесі шлях, що здійснюється пізнавальним інтересом, характеризується тоншими і складнішими пов'язаними переходами, в яких одна стадія ніби проникає в іншу, одна супроводить іншої.

Пізнавальний інтерес може бути *ситуативним*, обмеженим окремими яскравими спалахами, як відповідь на яку-небудь особливо емоційну ситуацію навчання (ефектний досвід, вражаюча розповідь, цікавий фільм). Інтерес до навчання може бути *відносно стійкий* і пов'язаний з певним колом предметів, завдань. Цей рівень стійкості пізнавального інтересу характерний для більшості учнів, в яких мотив пізнавального інтересу як внутрішній спонукач їх навчання ще не настільки сильний, щоб не потребувати зовнішньої стимуляції, що йде від засобів навчального процесу. Нарешті, пізнавальний інтерес школяра може бути *досить стійкий*. Тоді внутрішня мотивація в навчанні переважатиме і учень може вчитися із задоволенням навіть всупереч несприятливим зовнішнім стимулам. Цей рівень стійкості пізнавального інтересу є вже нероздільним цілим з потребою в пізнанні, коли учень не просто хоче вчитися, а не може не вчитися.

У комплексі даних про пізнавальний інтерес дуже істотним є і його усвідомленість. Усвідомлення мотиву завжди пов'язане з більш сильним впливом його на діяльність. Неусвідомлений мотив теж діє, але прихований, ним важче керувати.

Проявом інтересу учнів у навчальному процесі є їхня *інтелектуальна активність*, про яку можна судити за багатьма діями. *Питання учня, звернені до вчителя*, понад усе знаменують пізнавальний інтерес. Питання виражає прагнення осягнути ще незрозуміле, глибше проникнути в предмет свого інтересу. Інертний, байдужий до навчання учень не ставить питань, його інтелект не турбують невирішені питання.

Іншим показником інтелектуальної активності є *прагнення учнів добровільно брати участь в діяльності, в обговоренні піднятих на уроці питань, в доповненнях, поправках відповідей товаришів, в бажанні висловити свою точку зору*. Пізнавальний інтерес не поєднується із штампом і шаблоном, тому залучення набутих знань до різних ситуацій і задач свідчить про їх гнучкість, їх вільне використання і може сприяти прагненню глибоко проникнути в пізнання.

Ще один дуже цінний для інтересу показник інтелектуальної активності школяра – *прагнення поділитися з товаришами, вчителем новою інформацією, отриманою поза межами навчання* [4, 32].

Таким чином, перший і основний параметр показників пізнавального інтересу, який може знайти вчитель без достатніх зусиль, – це інтелектуальна активність школяра, в якій як у фокусі збираються всі її прояви в пізнавальному інтересі. Іншим параметром показників, по яких вчитель може судити про наявності пізнавального інтересу учнів, є емоційний сприятливий *фон пізнавальної діяльності учня*. Емоційні прояви учнів служать достатньо зрозумілими показниками для вчителя. Ці прояви часто настільки тонкі і невловимі, що тільки за ними скласти враження про рівень розвитку пізнавального інтересу буває скрутно. Лише в сукупності з іншими параметрами вони можуть створити повну картину інтересів учнів.

Як складній процес, пізнавальний інтерес має свій шлях розвитку, а саме – згідно дослідження Т.Шамової [9] включає ряд етапів, розглянемо кожний з них окремо:

Перший етап – цікавість – природна реакція людини на все нове або неочікуване. Вона спрямовує увагу людини на розгляд навчального матеріалу, але не переноситься на інший навчальний матеріал. Цей рівень прояву пізнавального інтересу має нестійкий, ситуативний характер і визначається наступними ознаками: учнів притягає зовнішня сторона вивчення предмету, вони не прагнуть до самостійного нагромадження знань, мають низький рівень усвідомленості матеріалу; негативно ставляться до робіт творчого характеру, не цікавляться результатами своєї діяльності, в додатковій літературі бачать лише інтересні факти і яскраві ілюстрації.

Другий етап – зацікавленість, допитливість, характерними ознаками є: учні проявляють бажання краще розібратися в предметі, що вивчається, зрозуміти його сутність, призначення; вони активні на уроці, задають запитання, з задоволенням виконують додаткові завдання, читають додаткову літературу. Проте допитливість не поширюється на весь навчальний предмет. При вивченні іншої теми, інтерес до предмету може пропасти.

Третій етап – глибокий пізнавальний інтерес, при якому учень розуміє структуру, логіку курсу, методи пошуку і доказу нових знань, його захоплює сам процес добування нових знань, самостійне розв'язання проблем надає задоволення допитливості. Учень активно працює на уроці, самостійно готує повідомлення, пов'язує вивчення предмету зі своєю майбутньою професією, виконує додаткові завдання, прагне до самоосвіти тощо [9].

Пізнавальний інтерес починається з елементарної цікавості. Потім він може перерости в звичку до систематичної праці. Але ця звичка може бути сформована при наявності системи впливу на учня всіма можливими засобами в середині школи, позашкільних закладів, сім'ї.

Розвиток пізнавальної активності учнів також є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії та практики. І це не дивно, адже від неї залежить ефективність навчання: розвиток інтересу до навчальної діяльності, самостійності думки та практичних дій молодших школярів.

Л.В.Артемова справедливо зазначає: щоб навчання було легким і бажаним, важливо пропонувати такий зміст знань, який дитина на даному етапі розвитку своєї психіки може сприйняти найбільш оптимально – зацікавлено, з найменшими труднощами [1].

Виховання активного ставлення до знань, науки взагалі й до навчальної діяльності зокрема неможливе без розвитку допитливості, потягу до знань, інтересу до пізнання. Важливе джерело пізнавальної активності школярів – досвід творчої діяльності, яка ґрунтується на системі знань і вмій.

Пізнавальної активності в навчальному процесі вимагає об'єктивна закономірність навчання як активного процесу пізнання. Це є законом безумовної необхідності активної діяльності учнів у пізнанні.

Формування пізнавального інтересу є і результатом, і необхідною умовою шкільного навчання. Невипадково інтерес образно порівнюють з каталізатором, який полегшує і прискорює розумові реакції, з ферментом, що дає змогу учням асимілювати основи наук.

Пізнавальний інтерес – це той фактор, який впливає на розвиток пізнавальної активності учнів початкових класів.

Г.І.Щукіна відзначає, що: "в інтелектуальній діяльності під впливом пізнавального інтересу з'являються такі важливі компоненти активного навчання, як активний пошук, здогад, дослідницький підхід, готовність до розв'язування задач" [10, 160].

Дослідження вчених показали, що активність відіграє важливу роль у будь-якому пізнавальному процесі, вона завжди є вирішальною умовою успішної діяльності дитини та її розвитку в цілому. Відомо, що пізнання – головна діяльність молодшого школяра, це процес відкриття дитиною прихованих зв'язків та відношень.

Проблему пізнавальної активності багато вчених розглядають разом з діяльністю, а також у тісному зв'язку з таким поняттям, як самостійність. Ще К. Роджерс наголошував: на активність дитини впливає тільки те знання, яке нею привласнене, яке пов'язане з відкриттям, що вона його зробила самостійно. Тож умовою розвитку пізнавальної активності, піднесення її на вищий щабель є практичні дослідницькі дії самої дитини.

Що є джерелом пізнавальної активності? Насамперед це пізнавальний інтерес, і процес його задоволення здійснюється як пошук, спрямований на виявлення, відкриття невідомого та його засвоєння. Деякі вчені вважають, що активність зникає, тільки-но розв'язується проблема, тобто, твердять вони, процес розуміння завершує пізнавальну активність. Їхні опоненти категорично не згодні з цим поглядом, вважаючи, що саме з розуміння може починатися висока пізнавальна активність. Підтримуючи другу тезу, оскільки власна практика показує: якщо дитина розуміє новий матеріал, усвідомлює, що їй треба зробити і як, вона завжди активна, виявляє велике бажання виконати завдання і прагне продовжити роботу в цьому напрямі, оскільки їй хочеться довести, що вона здатна пізнавати, зрозуміти й діяти. Саме від цього дитина дістає задоволення.

Отже, "спалах активності" йде за розумінням навчального матеріалу. Це, у свою чергу, викликає в дитини позитивні емоції. Пізнавальний інтерес є не тільки інтелектуальним процесом, коли розкривається "квітка розуміння", а й завжди емоційно переживається особистістю.

У галузі педагогіки й методики початкового навчання О.Я.Савченко розкрито важливі умови виховання інтересу, а саме [7]:

- розуміння дитиною змісту і значення матеріалу, що вивчається;
- використання активних методів, проблемних запитань, інтерактивних методів;
- наявність нового як у змісті матеріалу, що вивчається, так і в самому підході до його розгляду;
- емоційна привабливість навчання;
- наявність оптимальної системи пізнавальних завдань;
- творче використання якісної додаткової інформації;
- самостійність у пізнавальній діяльності;
- оцінка успіхів учителем.

Лише при дотриманні цих умов у їх сукупності формується: стійкий інтерес до пізнання, живий інтерес до навчальних предметів, а також активність дітей, бажання до праці, міркування, ініціативність.

Отже, учень у навчанні реалізує та самостверджує себе як особистість через пізнавальну діяльність, невід'ємними рисами якої стає пізнавальна активність. Цінність пізнавального інтересу як чинника підвищення ефективності процесу навчання, є те, що під його впливом активізується вся пізнавальна діяльність учня в цілому і психічні процеси, які лежать в основі його творчої, пошукової, дослідницької діяльності, а також активніше відбувається сприйняття, гострішим стає спостереження, активізується емоційна й логічна пам'ять. Активність учня виступає і як показник ставлення до пізнання в конкретній учбовій ситуації, і як якість особистості, яка має соціальне значення. Активність починає реалізуватися в практиці навчання і стає звичною формою поведінки.

Література:

1. Артемова Л. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися / Л. Артемова // Дошкільне виховання. – 2000. – № 5. – С. 6-7.
2. Бойко Н. О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Бойко. – Х., 1999. – 19 с.
3. Вікторенко І. Формування пізнавального інтересу до природознавства засобами усної народної творчості / І. Вікторенко // Рідна школа. – 2004. – № 3. – С. 54-56.
4. Волкова Н.П. Педагогіка / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 575 с.
5. Дубровина И.В. Интересы как одно из условий развития способностей школьника / И. В. Дубровина // Возрастная и педагогическая психология : Хрестоматия : Учеб. пособие сред.пед.учеб.заведений / Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Изд. центр „Академия”, 1999. – С. 208-217.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 477-527.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
8. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогіка, 1982. – 208 с.
9. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

Олеся Вуйко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського

ДІАГНОСТИКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема формування цінностей у молодих поколінь стає дедалі актуальнішою через низку факторів, які сприяють духовному збідненню, занепаду моралі. Це такі чинники як пропаганда жорстокості, бездуховності, насильства, послаблення виховної роботи з боку

органів виконавчої влади, закладів освіти і культури. Проте у житті людини моральні цінності відіграють дуже важливу роль. Це пояснюється тим, що повноцінний моральний вибір, твердість моральних позицій особистості, передбачають наявність загальної основи для самоствердження людини як творчої особистості. Такою основою виступають цінності, що виражають моральну орієнтованість і ціннісний сенс поведінки людини.

Проблема цінностей була актуальною в різні періоди розвитку суспільства (Аристотель, Конфуцій, Т.Гоббс, Б.Спіноза, І.Кант, І.Бентам, Р.Лотце, В.Віндельбанд, Г.Ріккерт, Г.Коген, М.Гартман, М.Шелер, Ф.Ніцше, В.Соловйов, М.Бердяєв, М.Лосский, А.Тойнбі, П.Сорокін, В.Дільтей, Е.Дюркгейм, М.Вебер, У.Томас, Ф.Знанецькі, Т.Парсонс та ін.). Питання сутності ціннісних орієнтацій, загальні основи психолого-педагогічного підходу до проблем формування ціннісних орієнтацій молодих поколінь відображено у працях П.Блонського, Л.Виготського, О.Леонтьєва, А.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Шацького та інших. У працях багатьох сучасних дослідників дослідження цінностей приводить до появи супутних категорій, таких як „ціннісні орієнтації”, „ціннісні уявлення”, „ціннісні пріоритети” та ін. [2].

Фахівці нараховують багато десятків, навіть сотні різноманітних цінностей. За предметним змістом розрізняють соціальні, культурні, економічні, політичні, духовні, педагогічні цінності й т.д. Пов'язавши цінності з якостями особистості, Г.Олпорт нарахував 18000 таких рис. Але найбільш загальних базових цінностей, що становлять фундамент ціннісної свідомості людей і впливають на їхні вчинки в різних галузях життя, не так багато. Їхня кількість виявляється мінімальною, якщо співвідносити цінності з потребами людей: З.Фрейд обмежився двома, А.Маслоу – п'ятьма потребами-цінностями, Г.Мюррей сформував список із 28 цінностей. А.В.Кір'якова виділила 6 провідних цінностей: життя, людина, пізнання, краса, праця, батьківщина [1].

У 90-х роках ХХ століття Ш.Шварц розробив новий теоретичний і методологічний підхід до вивчення цінностей на основі власної концепції про мотиваційну мету ціннісних орієнтацій й універсальності базових людських цінностей. Він виходив з того, що найбільш істотний змістовний аспект, що лежить в основі розходжень між цінностями, – це тип мотиваційних цілей, які вони виражають. Дослідник вважає, що існують базові людські цінності, які з високою ймовірністю виявляються у всіх культурах, – це ті, які представляють універсальні людські потреби (біологічні потреби, необхідність координації соціальної взаємодії й т.д.). Ш.Шварцом виділено десять мотивіційних типів, які з його погляду охоплюють базові типи цінностей і створюють між собою динамічну систему відносин.

Мета даної статті – висвітлити особливості діагностики сформованості цінностей у сучасних молодших школярів за допомогою методики Ш.Шварца. Відповідно до теорії Ш.Шварца, цінності особистості існують на двох рівнях: нормативних ідеалів і індивідуальних пріоритетів. Перевагою його методики є її універсальність, зручність й економічність у проведенні дослідження й обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати списки цінностей, аби врахувати особливості дітей молодшого шкільного віку.

Усім респондентам (63 особи, учні 3-4 класів) було запропоновано до розгляду список цінностей. Учня пропонувалося оцінити ступінь важливості кожної з перерахованих цінностей за 7-ми бальною шкалою (від 0 – зовсім не важлива, до 6 – надзвичайно важлива).

Пропоновані дітям цінності відносилися до таких груп, співвіднесених з виділеними Ш.Шварцем ціннісними шкалами: відповідність очікуванням (вихованість, шанування батьків, ввічливість); традиційність (традиції, звичаї, минуле); доброта (доброта, допомога, відповідальність); гармонія у світі (порядок, щастя інших, захист інших); самостійність (самостійність, незалежність, свобода); активність (сміливість, навчання, нове); гедонізм (задоволення, іграшки, телевізор); визнання (пошана, успіх, визнання); влада (влада, сила, першість); безпека (безпека, здоров'я, мир). Учня пропонувалося оцінити ступінь важливості кожної з перерахованих цінностей за 7-ми бальною шкалою (від 0 – зовсім не важлива, до 6 – надзвичайно важлива). Обраховані середні бали по кожній цінності було розподілено за шкалою значимості для обстеженої групи. Відповідно до отриманих нами результатів опитування цінності можуть бути розподілені за певною ієрархією, що представляє змістову структуру ціннісних орієнтацій учнів.

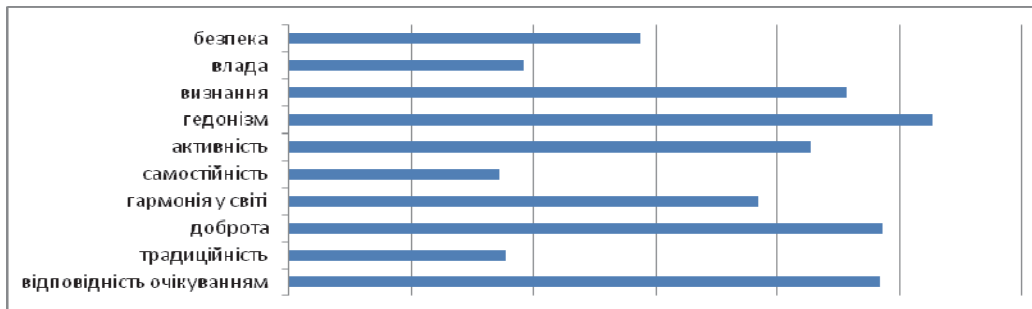


Рис. 1 Нормативні ціннісні пріоритети молодших школярів

Для діагностики особливостей поведінкової реалізації молодшими школярами нормативних ідеалів паралельно з методикою Ш.Шварца “Опитувальник цінностей” було використано іншу його методику – “Портретний опитувальник цінностей”. Опитувальник було створено на основі 30 тверджень-описів поглядів та переконань третьої особи, які відображали ті самі цінності, які пропонувалися учням у попередньому тесті. Наприклад:

Він завжди дотримується правил дорожнього руху, тому що вони охороняють його життя. Він ніколи не забуває вживати слова ввічливості. Його гарно виховали батьки. Він дуже хоче стати відомим, щоб люди з різних куточків нашої планети знали про нього. Він не забуває поступатися місцем у громадському транспорті літнім людям, адже його навчили у школі, що треба бути вихованим і т.д.

Результати обстеження учнів представлені на рисунку 2.

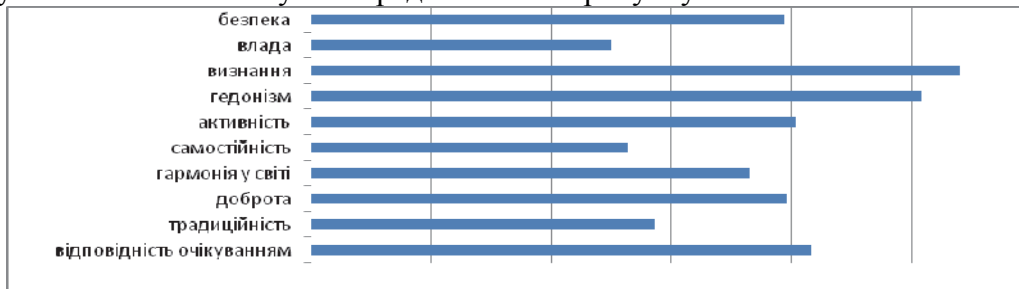


Рис. 2 Поведінкові ціннісні пріоритети молодших школярів

Таким чином, ми спостерігаємо, що серед цінностей молодших школярів домінує гедонізм. Доброта і відповідність очікуванням посідають другу позицію в нормативних цінностях. Якщо відповідність очікуванням дітьми реалізується відповідно до нормативних уявлень, то доброта втрачає свою цінність у реальних життєвих ситуаціях. Тобто, сучасні молодші школярі усвідомлюють, що добре ставлення до оточуючих схвалюється суспільством, воно є пріоритетним серед інших вимог до поведінки дитини. Однак, доброта як поведінкова цінність ставиться молодшими школярами на друге місце після визнання та гедонізму. Цікавим виявився той факт, що сучасними молодшими школярами практично нівелюється значення влади, самостійності та традиційності.

Порівнявши отримані дані щодо нормативних ідеалів дітей і поведінкових моделей, можна зробити висновок, що діти не завжди реалізують власні нормативні цінності у поведінці. Так, можна відзначити, що серед цінностей молодших школярів домінує гедонізм (1 рангове місце), що підтверджують і поведінкові цінності (гедонізм – 2 рангове місце). Доброта і відповідність очікуванням посідають другу позицію в нормативних цінностях, проте в поведінці вони відслідковуються як цінності 5 і 3 рангу відповідно. Якщо відповідність очікуванням ними ще більш-менш реалізується відповідно до нормативних уявлень (діти прагнуть відповідати вимогам дорослих), то доброта втрачає свою цінність у реальних життєвих ситуаціях. Тобто, сучасні молодші школярі усвідомлюють, що добре ставлення до оточуючих схвалюється суспільством, воно є пріоритетним серед інших вимог до поведінки дитини. Однак, доброта як поведінкова цінність ставиться молодшими школярами на друге місце після визнання та гедонізму. Цікавим виявився той факт, що сучасними молодшими школярами практично нівелюється значення влади, самостійності та традиційності (10, 9, 8 рангові місця відповідно).

Отже, за порівнянням вищезазначених результатів було з'ясовано, що 16% виявляють низький рівень реалізації життєвих цінностей у поведінці. Середня різниця між нормативними та поведінковими оцінками життєвих цінностей у них складає 5-6 балів. У більшості учнів початкових класів (71%) спостерігаємо середній рівень, і лише у 13% – високий рівень відповідності цінностей, норм та поведінки.

Показником, що характеризував уміння молодших школярів здійснювати ціннісний вибір, вважали варіативність оцінок, які учні використовували під час визначення значимості тієї чи іншої цінності. У випадку використання дитиною усієї 7-ми бальної шкали для оцінювання ступеня значимості для неї тієї чи іншої цінності, можна говорити про повну сформованість у неї механізмів диференціації. На жаль, серед опитаних молодших школярів жоден не зміг використати усю шкалу. Проте більшість опитаних (75%) використали 4-6 балів, що свідчить про достатню сформованість у них ієрархії ціннісних орієнтацій. Використання 12% обстежуваних 2-3 оцінок з усієї шкали засвідчило початкову стадію сформованості у них уміння диференціювати цінності. Зустрічалися і діти (3%), які усі запропоновані цінності оцінювали однаковим балом чи взагалі не могли дати оцінки. Систему цінностей таких учнів ми вважали не сформованою.

Результати обстеження учнів початкових класів засвідчили, що у більшості дітей ієрархія цінностей до 3-4 класу вже майже повністю сформована. Тому вважаємо, що активне формування цінностей дітей варто розпочинати з 1-2 класу, імовірно з дошкільного віку.

Література:

1. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : [монография] / Аида Васильевна Кирьякова. – Оренбург : Оренбург Б, 1996. – 188 с.
2. Плахов В. Д. Западная социология. Исторические этапы, основные школы и направления развития (XIX-XX вв.) : [Учебное пособие] / Плахов В. Д. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 156 с.

*Олена Опалінська,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

На початку третього тисячоліття у більшості країн Європейського Союзу спостерігається посилення уваги науковців до дослідження полікультурності в освіті, активізується пошук шляхів удосконалення системи педагогічної освіти, з урахуванням рівноправного співіснування різних етносів, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, а також підвищення полікультурної освіченості населення. У зв'язку з цим нового звучання набувають питання формування культури мовлення, творчості, розкриття креативного начала кожної конкретної дитини як справжнього суб'єкта життєдіяльності. Сьогодні на плечі педагога лягає дуже важливе і важке завдання – допомогти дитині оволодіти мовленнєвими вміннями і навичками на належному рівні для здійснення взаємодії в умовах полікультурного співтовариства. Важливість цього напрямку окреслена і в державних документах: Законах України “Про освіту”, “Про мови в Україні”, “Про національні меншини в Україні”, Національній доктрині розвитку освіти, що передбачають поряд із лінгвістичною підготовкою набуття дітьми достатнього особистісного досвіду, культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності.

Проблеми культури мовлення молодших школярів завжди були в центрі уваги видатних педагогів та методистів минулого – А.Дістервега, О.Духновича, Я.Коменського, М.Корфа, Й.Песталоцці, С.Русової, К.Ушинського та ін. Значне місце ця проблема посідає в педагогічній спадщині В.Сухомлинського.

Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлені у роботах Б.Бадмаєва, Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Леонтьєва, С.Карпова та ін.; лінгводидактичні та методичні аспекти відображені у дослідженнях А.Богущ, А.Каніщенко, Н.Гавриш, М.Вашуленка, Л.Варзацької, Н.Лазаренко, І.Лапшиної, В.Литовченко, М.Пентилюк, О.Савченко та ін.

Виховувати мовленнєву культуру потрібно розпочинати з раннього дитинства, і чи не провідна роль у цьому належить найближчому оточенню дитини – сім'ї та вчителю початкової школи. Це середовище, в якому юній особистості передається соціальний досвід народу, багатство духовної культури, національна ментальність.

Поняття мовленнєвої культури має два аспекти: сукупність і система комунікативних якостей мовлення і вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення. В контексті нашого дослідження під терміном “культура мовлення” розуміємо рівень оволодіння системою якостей мовлення окремими носіями мови [2, 11].

Відомо, що до п'яти років дитина оволодіває 60% загального лексичного запасу, який забезпечує можливість спілкування, щоб потім розвиватись і вдосконалюватись під активним впливом соціальних факторів. Вже у початковій школі мовленнєвий розвиток повинен спиратися на вивчення теорії, оскільки саме теорія дає систему базових лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне і грамотне володіння як мовою, так і мовленням. Розвиток мовлення учнів не треба відокремлювати від вивчення теоретичних відомостей про мову. Він нерозривно пов'язаний з вивченням системи мови.

Знання теорії мови – ще не обов'язкова умова гарного мовлення, але знання системи мови, закономірностей функціонування її одиниць розвиває мовлення учнів, вдосконалює його. З іншого боку, усвідомлення ролі мовних засобів для розвитку мовлення є стимулом до освоєння теоретичних відомостей, мотивує вивчення мовної системи.

З метою формування мовної особистості необхідно системно враховувати набутки психології. Сучасному вчителю без подібних знань неможливо обійтись на уроці. Практика ж показує, що досить часто вчителі нехтують саме цим компонентом. Але ж спілкування – не проста передача інформації однієї особи іншій. Спілкування – це необхідна умова розвитку людини в суспільстві.

Видатний учений Л.Виготський висунув такі ідеї: мовленнєва діяльність – це знакова діяльність; мовний розвиток – процес, пов'язаний із психічним розвитком, розвитком практичної діяльності, соціальних форм поведінки [4, 344].

Психологічну основу комунікативно-мовленнєвих умінь складає теорія діяльності, тобто мовлення організоване з точки зору психології подібне до інших видів діяльності.

Мовленнєва діяльність характеризується вмотивованістю, цілеспрямованістю, ситуативністю і складається з чотирьох фаз: орієнтування в ситуації спілкування; планування; реалізації задуму за допомогою експресивних засобів мови, контролю.

Ефективність мовленнєвого розвитку дітей значною мірою залежить від урахування даних сучасної психолінгвістики, які також повинен знати вчитель. Прийшовши до школи, дитина повністю володіє сформованими вимовними навичками, які виявляються у вимовлянні окремих звуків (голосних та приголосних), їхніх сполучень, окремих граматичних форм, у способах наголошування слів. Сформовані у процесі неусвідомленого наслідування, вимовні навички дошкільників не завжди відображають орфоепічні норми даної мови. Крім того, як свідчать дані дослідників дитячого мовлення, у значній кількості дітей виявляються недоліки вимови навіть у віці 6-7 років [3, 11]. Тому з початком шкільного навчання виникає необхідність приводити вимовні навички окремих дітей у відповідність з орфоепічними нормами.

У зв'язку з цим важливо брати до уваги твердження І.Павлова, який писав, що створені раніше зв'язки між окремими аналізаторами не руйнуються, не знищуються, а тільки гальмуючись, поступово пригасають. Замість них налагоджуються нові тимчасові зв'язки [1, 35]. Дане твердження свідчить про тривалість такої перебудови.

Отже, формування вчителем культури мовлення учнів неможливе без певних знань з психології і вміння їх застосовувати на практиці. Бо формування культури мовлення нерозривно пов'язане з формуванням в учнів умінь мислити.

З перших днів перебування дитини у школі перед нею стоїть завдання навчитися висловлювати свої думки правильно, послідовно, точно й виразно. Тому навчальними ситуаціями слід спонукати учнів до безпосередніх висловлювань (створення власних текстів), заохочувати до складання казок, віршів, придумування своїх фіналів до казок і оповідань. А оскільки в дітей різний мовленнєвий розвиток, то ініціатором і творчим лідером стає саме вчитель.

Слід збагачувати мовлення дітей, використовуючи різноманітні творчі завдання, як-от:

• допомогти Білочці зібратися до школи (скласти в портфель навчальне приладдя і пояснити його призначення);

• відгадати загадки, скласти речення із словами-відгадками;

• складати діалоги (наприклад, діалог метелика і квітки);

• складати загадки, лічилки, скоромовки;

• гратись в ігри типу “Переплутанка” або “Хто виконує такі дії?”, наприклад:

Літає, цвірінькає ... (горобець)

Літає, дзижчить ... (комар)

Плаває, гелгоче ... (гуска)

Кудахче, клює ... (курка)

Ходить, мукає ... (корова).

У роботі з різними типами розвивальних завдань до предметів за основу беруться логічні операції, без яких неможливо розвивати мовлення дітей: порівняння, узагальнення, класифікацію, установлення причинно-наслідкових зв'язків:

• Відгадати загадку:

“Білий зайчик стрибає по чорному полю” (крейда і дошка)

• Інсценізація різноманітних життєвих ситуацій та пояснення дій персонажів;

• Ігри типу “Хто яку роботу робить?”;

• За видовими поняттями встановлення родових (ложка, тарілка, чайник – посуд);

• Ігри типу “Хто чим славиться?": Соловейко – ... (піснею), дзерельце – ... (своєю водою), колосок – ... (зерном), сонечко – ... (ласкою, теплом), квітка – ... (красою і ніжним запахом);

• Ігри типу “Ознаки зими” (весни, літа, осені);

• Ознайомлення із творчістю майстрів рідного краю;

• Вікторини, кросворди, ребуси.

Українська мова відзначається великим лексичним багатством. Боротьба за мовну культуру – це боротьба проти лексичних помилок у мовленні. Вони бувають тоді, коли мовець не розуміє значення слова, не вміє дібрати потрібне слово для того, щоб точно і виразно висловити думку. Звідси різні групи лексичних хиб у мовленні. Для їхнього подолання, а також для формування ціннісного ставлення до природи пропонуємо дітям завдання творчого характеру (за технологією Г.Тарасенко):

Завдання А. Вгадай колір слова

Небо – синє, блакитне, насуплено-сіре;

Світанок – ніжно-рожевий, прозоро-червоний, криштально-голубий;

Сонце – золоте, жовтогаряче, сліпучо-червоне, осяяно-блискуче;

Ялинка – зелена, смарагдова, пухнасто-засніжена;

Калина – вогняна, соковито-червона, криваво-стигла;

Ніч – оксамитово-чорна, зоряно-синя, загадково-фіолетова;

Підсніжник – молочно-білий, весняно-світлий, тендітно-жовтоокий.

Завдання Б. Добери гарне слово

Зірки – блискучі, тремтливі, оченята неба;

Озеро – синьооке, бездонне, прозоре дзеркало;

Сніжинка – пухнаста, легенька, мереживна зірочка;

Дуб – могутній, сильний, кремезний Котигорошко;

Веселка – осяйна, урочиста, радісна гостя неба;

Кішка – м'якенька, ласкава, хитруля;

Осінь – жовтогаряча, щедра, сумна балерина;

Капіж – дзвінка, блискуча, бадьора музика весни;
Іній – сніжно-білий, тендітний, снігова муфточка;
Ромашка – чиста, добра, скромна, жовте око поля [5, 58]

У такий спосіб ми не лише збагачуємо дитяче мовлення, але й допомагаємо влучно визначити суть об'єкта через образ-асоціацію, в основі якого лежить чуттєвий досвід.

Отже, поділяючи погляди психолінгвістів щодо формування культури мовлення, резюмуємо, що цей процес слід тлумачити як комплексну систему психолого-лінгводидактичних аспектів, які взаємозалежні між собою. Мовна культура не формується на порожньому місці – це постійна робота, спрямована на вдосконалення дитячого мовлення, на розвиток інтелекту учнів, на виховання і вдосконалення їхніх людських чеснот.

Література:

1. Бабич Н. Д. Навчи мене, вчителю, розмовляти / Н. Д. Бабич. - К. : Т-во "Знання" України, 1992. - 48 с.
2. Бобир О. Етикет і культура мовлення / О. Бобир // Початкова школа. – 2005. – № 1. – С. 55-59.
3. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. Вашуленко // Поч. школа. – 2001. – № 1. – С. 11-14.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1976. – 514 с.
5. Тарасенко Г. С. Інноваційні підходи до мовленнєвотворчої роботи з обдарованими дітьми в контексті підготовки їх до школи / Г. С. Тарасенко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка (початкова освіта). – 2010. – № 1. – С. 56-61.

Ірина Головенько,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського

ОБРАЗНЕ СПРИЙМАННЯ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ СЛОВА ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Процес сприймання мови учнями 1-4 класів становить єдність чуттєвого і раціонального відображення дійсності, в якій значну, а часом і вирішальну роль відіграє емоційний фактор. У молодших школярів чуттєве пізнання виражається складною триєдністю відчуттів, сприймань та уявлень: спочатку відчуття як сигнал до розкриття шуканого, потім, значно повніше, сприймання і, нарешті, чуттєво-наочне уявлення. Психологічний розвиток молодших школярів дуже інтенсивний: змінюються і вдосконалюються психічні процеси уваги, уяви, пам'яті, мислення, мовлення, розвивається довільна регуляція поведінки, закладаються основи особистості. Слово – найперший матеріал, комбінуючи та видозмінюючи який, малює формує власну естетичну оцінку навколишнього [4, 21].

На жаль, у традиційній методиці недооцінюється робота з розвитку образного мислення, уяви молодших учнів, хоч вони особливо чутливі до створення фантастичних образів різними засобами: у малюванні, ліпленні, складанні казок, віршів, розповідей, придумуванні ігор тощо. Ця підвищена сприйнятливості є їхньою віковою особливістю. Для цього віку дітей характерне наочно-образне мислення. Однак образне мислення не тотожне наочному. Дослідники стверджують, що образ – це завжди узагальнення, а не наочна ілюстрація, не фотознімок із реальності. Тому образ не стільки потрібен для оформлення ідей і почуттів, скільки є психологічним “зряддям”, завдяки якому людина “відкриває” ці ідеї, думки й переживання” [2, 6].

Образ – це суб'єктивний феномен, який виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мислительної діяльності, що становить цілісне інтегральне відображення дійсності, в якому водночас представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо), це чуттєва форма психічного явища, яка містить в ідеальному плані просторову організацію та часову динаміку, це суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, що включає самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій. Образне

мовлення створюється за допомогою виразників образності і виступає як мовлення, в якому передбачається вживання слів і словосполучень у незвичайному метафоричному значенні, що дає можливість художньо відтворювати дійсність [3, 21].

У сприйманні дитиною вербального матеріалу тісно переплітаються пам'ять, мислення, уява, мовлення, емоції, моральний досвід, практичні уміння, отже, у цьому процесі бере участь уся особистість. Суттєво, що дитина, яка яскраво фантазує, в одному виді діяльності, легко переносить цю якість на словесну творчість. Літературознавець Л.Я.Гінзбург визначає сутність контексту через природу самого слова: “Контекст – ключ до прочитання слова; він звужує слово, висуваючи, динамізуючи одні його ознаки за рахунок інших, і водночас розширює слово, накладаючи на нього асоціативні нашарування” [1, 47].

З метою з'ясувати на сучасному етапі стан образного сприймання слова дітьми молодших класів, ми запропонували учням третіх класів (43 респонденти Рубанської ЗОШ І-ІІІ ст. Вінницької області) ряд завдань, які потребували від них включення фантазії, уяви та образного мислення.

У першому завданні ми пропонували дітям написати ряд слів, які на їхню думку, “холодні”, “гіркі”, “колючі”, та багато інших. Діти виконували це завдання із захопленням, їх це зацікавило. Проте, було помітно, що для них було важко асоціювати слова, шукати до слів певні образи. У класі звучали такі запитання: “А яке це – гірке, м'яке слово?”

Відповіді дітей засвідчили про їхнє невміння використовувати великий потенціал свого яскравого дитячого образного мислення. Типовими відповідями дітей на запитання, які слова є “холодними” були: сніг, бурульки, лід, що склало 72,4% опитуваних. Аналогічна ситуація зберігається і в інших випадках. “Солодкими” словами діти (73%) вважають цукерки, солодку вату, печиво. 84% віднесли до «колючих» слів назви таких рослин: кактус, троянда, шипшина, акація, а понад 89% школярів асоціюють “м'які” слова з подушкою, м'ячем, одялом. Таке мислення навряд чи можна назвати образним. Ті відповіді які нам вдалося зібрати нагадують не образи, а наочність. Вибираючи “гарячі” слова діти згадували ті предмети, які були гарячими на дотик. Це підтверджується тим, що на це діти відповіли так: сонце – 60%, кип'яток – 30%, вогонь – 54%.

Цікаво аналізувати відповіді дітей на запитання: “У який колір ти пофарбуєш слово “мама”. 52% дітей фарбували слова “мама” у червоний і рожевий колір, пояснюючи це тим, що їхня мама ніжна, лагідна. Одна дівчинка пофарбувала у колір троянди, тому що її мама “гарна, як троянда”. 23% дітей пофарбували слово у жовтий колір, пояснюючи це тим, що їхні мами дають їм гроші. Інші 25% у своєму виборі користувалися тим, що за кольори їм подобаються. Також потрібно звернути увагу, на те, що одна дівчинка зафарбувала слово “мама” у чорний колір, пояснюючи це тим, що її мама завжди ходить у чорному.

Не кращий рівень образного сприймання діти показали, виконуючі й інші завдання. Якщо у дитини й виникає певний образ слова, то він лише в деяких випадках дійсно оригінальний, яскравий, емоційно забарвлений. Для молодших школярів важко побачити предмет з різних сторін, знайти найяскравішу, виразну деталь.

Зокрема, ми запропонували учням початкової школи вибрати найвлучніші, на їхню думку, образні характеристики до слова “осінь”. Проводячи цей тест, ми очікували на гарні результати, оскільки діти тільки завершили на уроках читання опрацювати блок віршів, оповідань, казок даної тематики. Отже, їхні мовлення, пам'ять, уява повинні були насититись яскравими, емоційно забарвленими художніми образами. Однак, наші сподівання не справдилися. Найбільше голосів діти віддали за такі слова, які вони вважали найкраще описують осінь: “красива” – 72%, “холодна” – 50%, “мокра” – 34%, “золота” – 56%. Звичайно, це ті слова, які безпосередньо чуттєво характеризують осінь як пору року. Образи, які потребують від дитини вищого, творчого рівня сприймання слова, змогли створити лише кілька учнів, як-от: “жовтокоса балерина”, “дбайлива господиня”, “барвіста картина”.

Результати, які ми отримали, підводять нас до висновку, що причина такого загальмованого образного мислення не в самих дітях, а в роботі вчителів. Вони часто-густо й самі не здатні висловлюватись образно, а сухо викладають матеріал і того ж вимагають від учнів.

Узагальнивши результати дослідження, ми виокремили такі рівні сприймання слова:

- репродуктивний;
- частково продуктивний;
- творчий.

При поділі на рівні сприймання слова ми базувалися на тих образах, які виникали в дітей. Отже, для першого – репродуктивного (нижчого) рівня характерне виникнення у дітей сенсорних образів. Діти, що володіють лише репродуктивним рівнем, створюють образи слова на їх прямому співвідношенні з предметами. Вони не вважають слова окремим матеріальним знаком. У їхній свідомості “слово-раб” є тінню “предмета-господаря”. При цьому саме слово як таке їх не цікавить. Їм важко узагальнити всі свої знання про предмет, порівнюючи та абстрагуючись, віднайти яскравий образ. Такі діти прагматично дивляться на світ.

Наступний – частково продуктивний (середній) рівень сприймання слова. Дитина володіє першим рівнем, тобто в неї виникають сенсорні образи, але вона може створювати й інші, фонетичні та схематичні образи. На такому рівні дитині притаманне розвинене логічне мислення та досить вільне володіння такими логічними операціями, як аналіз, синтез, систематизація, абстрагування та узагальнення.

Найбільше нас цікавив останній, найвищий рівень сприймання слова – творчий. Недарма, що саме найвищий рівень отримав таку назву, оскільки образне сприймання слів складний індивідуально неповторний психологічний процес, в якому представлені результати безпосередньо чуттєвого сприйняття дитиною реального світу та їх понятійної обробки. Це – найбільші фантазери, вони легко придумують вірші казки, оповідання, підбирають до слів різноманітні асоціації, “розфарбовують” слова у різні кольори, відтінки. На жаль, сучасна початкова школа будує роботу дітей таким чином, що більшість дітей володіє одним, а в кращому випадку двома рівнями сприймання слова, що можна простежити на діаграмі.



Рис.1. Рівні сприймання слова учнями 1-4 класів.

Бачимо, що серед молодших школярів на репродуктивному рівні сприймають слово 36%, на частково продуктивному – 47%, на найвищому, творчому – лише 17% (зазвичай від природи обдаровані діти). Головною причиною такої ситуації вбачаємо прагматичне ставлення учителів до слова, а саме ставлення до слова лише як до об'єкта звуко-буквеного аналізу, поділу на склади, розбору за будовою та ін.

Таким чином, сприймання – природний процес, але потребує педагогічного керівництва. Процес сприймання є завжди індивідуальним. Учителеві слід помічати й використовувати індивідуальні особливості процесу сприймання, оскільки вони сигналізують про деякі приховані таланти, лінгвістичні здібності, яскраві схильності до імпровізації або, навпаки, про відставання дитини у засвоєнні вербального матеріалу. Урахування цих особливостей необхідне для оптимальної організації учнів на уроці, а також для всієї подальшої роботи з ними.

Отже, за результатами дослідження ми можемо стверджувати, що стан образного сприймання слова в сучасній початковій школі є не тільки незадовільним – він більш ніж загрозливий. Таке становище повинно спонукати вчителів початкових класів переглянути та докорінно змінити своє ставлення до образності вербального матеріалу. Потрібно наповнити навчально-виховний процес у школі такими завданнями, які б розвивали у дітей творчість, уяву та образне мислення.

Література:

1. Гинзбург Л. Я. О лирике / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Совет. Списатель, 1974. – 88 с.
2. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? / З. Н. Новлянская. – М. : Знание, 1978. – 48с.
3. Сіранчук Н. М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Сіранчук : Рівненськ. держ. гуманітар. універс. – Київ, 2008. – 21с.
4. Тарасенко Г. С. Запрограмувати на успіх: мовленнєвотворча робота з обдарованими дітьми / Г. С. Тарасенко, Н. М. Заболотна // Дошкільне виховання. – 2002. – № 8. – С. 20-23.

*Ліля Скрипаловська,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТИ

В умовах становлення та розвитку української держави, реформування економічних та суспільно-культурних галузей життя особливої актуальності набуває проблема виховання духовно-культурної особистості. Національною доктриною розвитку освіти в Україні визначено як пріоритетні завдання „створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства...” [7]. Однією з найважливіших складових духовно-культурного розвитку особистості людини, здійснення якої повинна забезпечувати держава, є її естетичне виховання.

Формування естетичної культури, творчих здібностей особистості, виховання естетичних смаків, почуттів, потреб набуває особливої значущості саме в початковій школі, оскільки знання, вміння та навички, отримані в ранньому дитинстві, значним чином впливають на подальший розвиток.

Нині проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним з важливих завдань, що стоять перед системою освіти. Зазначена проблема розроблена досить повно в працях вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів (Б.Ананьєва, Л.Виготського, Д.Кабалевського, Б.Ліхачова, А.Макаренка, В.М'ясищева, С.Русової, В.Сухомлинського, Є.Тихеєвої, К.Ушинського, Є.Фльоріної, В.Шацької та ін.). Методичні проблеми естетичного виховання висвітлюються у дослідженнях багатьох науковців: Г.Беленька, Н.Веретеннікова, Н.Глухова, Н.Горопаха, Н.Кот, Н.Лисенко, З.Плохій, П.Саморукова, Н.Яришева. Зокрема проблеми формування естетичних почуттів у процесі ознайомлення з природою висвітлені у працях Н.Зубаревої, Л.Компанцевої, Е.Нікітіної, О.Половіної, Г.Тарасенко. Питання формування у дітей молодшого шкільного віку ціннісного та емоційно-ціннісного ставлення до природи досліджували В.Маршицька, М.Роганова.

Сучасний спосіб життя, трудові, суспільні відносини людей, навколишня природа створюють передумови для естетичного розвитку дитини. Дитина із раннього дитинства відкриває і досліджує світ довкола себе, вона прагне до прекрасного, яскравого, відчуває радість спілкування з природою. Вона відкриває перед собою світ різноманітних фарб і звуків. В.Сухомлинський писав: „Світ, що оточує дитину, – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою” [4, 17]. Проблема естетичного виховання цікавить вихователів, педагогів, психологів протягом кількох століть. Адже глибокі естетичні почуття, здатність сприймати прекрасне в оточуючій дійсності – важлива умова духовного життя людини.

Естетичне виховання – це: по-перше, цілеспрямований процес, мета, завдання, зміст, засоби і методи якого визначаються, плануються та творчо реалізуються спеціально підготовленими педагогами для здійснення навчально-виховної діяльності, відповідно до завдань суспільства щодо формування підростаючого покоління; по-друге, процес формування естетичних якостей особистостей, а саме: здібностей сприймати, оцінювати та

створювати прекрасне, умінь та навичок естетичної діяльності, художнього смаку та ін.; по-третє, естетичне виховання необхідно розглядати, з одного боку, як головну складову процесу естетичного розвитку, а з іншого – як складову процесу загального розвитку особистості; по-четверте, у процесі естетичного виховання поряд з формуванням таких соціальних якостей особистості, як естетичні здібності, смак, уміння, відбувається удосконалення зору, слуху, рухів людини. Водночас із формуванням естетичних здібностей здійснюється розвиток сутнісних якостей особистості, які впливають на її становлення.

У процесі естетичного виховання формуються і розвиваються здатність людини до сприйняття і співпереживання, її естетичні смаки й ідеали, здатність до творчості за законами краси, до створення цінностей у мистецтві та поза ним (у сфері трудової діяльності, побуті, у вчинках і поведінці). Таким чином, естетичному вихованню властиві дві основні функції:

- формування естетично-ціннісної орієнтації особистості;
- розвиток її естетично-творчих потенцій, які визначають місце естетичного виховання в суспільному житті та зв'язок з іншими видами виховної діяльності.

Природа – один із важливих чинників естетичного розвитку особистості. Складний світ природних явищ істотно впливає на формування естетичної свідомості дітей. Виростаючи серед природи, дитина вчиться бачити гармонійність, красу, багатство барв кожної пори року, кожного дня відкриваючи для себе неповторність природи у житті, відтворювати свої враження в усній розповіді, малюнках та інших видах своєї творчості. Усе це супроводжується розповідями педагога про те, що природа є наймогутнішим і найдосконалішим творцем прекрасного, у ній черпають натхнення живописці, композитори, письменники, художники.

В ієрархії цінностей одне з першорядних місць має посісти естетична цінність природи. Аналіз досліджень (С.Жупанин, З.Плохій, Г.Тарасенко) дає змогу стверджувати, що природа має певні естетичні властивості, які узагальнено відображені такою схемою (рис. 1).

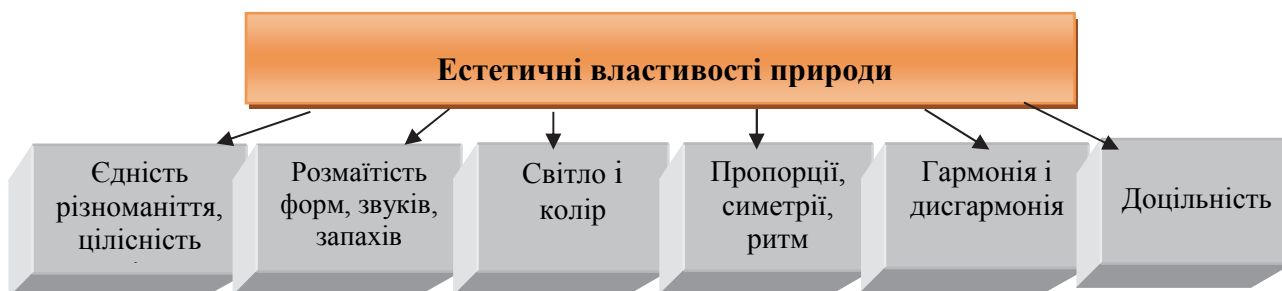


Рис. 1. Естетичні властивості природи

Важко переоцінити ефективність екскурсії в природу, адже пережиті дитиною у молодшому шкільному віці враження залишають слід на все життя. В.Сухомлинський радив використовувати природу для виховання у дітей поваги до всього живого, з якої починається повага до людини, інтерес до її життя, гуманізм. Для педагога важливо підібрати такі слова для супроводу спостереження, які відповідали б завданням естетичного виховання.

З метою аналізу сучасного стану естетичного виховання дітей засобами природи у початковій школі нами було проведено дослідження. Дослідження проводилося у СЗОШ № 8 м.Вінниці. У дослідженні взяли участь 30 учнів третіх класів.

На основі аналізу тематичних, календарних планів, конспектів занять та під час спостереження занять, прогулянок відзначили, що під час вирішення завдань естетичного виховання вчителі розглядають природу як засіб формування естетичного смаку, проте формування естетичного ставлення до природи часто замінюється формуванням правил еколого-доцільної поведінки у природі.

Спостереження передбачало аналіз поведінки дітей в процесі виконання ними серії завдань. Зокрема, нами вивчалось:

1) скільки естетично цінних об'єктів здатна дитина самостійно помітити за завданням вихователя у визначений проміжок часу;

2) з метою з'ясування наявності у дитини здатності самостійно виділяти естетично цінне в кожному об'єкті навколишнього середовища запропонували знаходити щось красиве у природі на ігровому майданчику;

3) де і як діти шукають красиві об'єкти.

Аналіз спостережень за поведінкою дітей показав, що: 33,3% дітей виділяли від 1 до 2 естетично цінних об'єкти; 50% опитаних помічали від 3 до 5 об'єктів; 16,7% дітей виділили понад 6 об'єктів. Шукаючи естетичні (красиві з їхньої точки зору) об'єкти 53%, шукали об'єкти під ногами 23,3% учнів озиралися довкола; 23,4% дітей, за якими проводилось спостереження, крім озирання довкола, дивилися вгору (рис. 2).

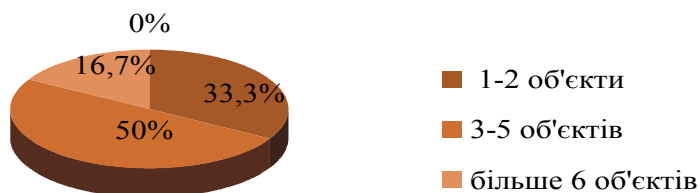


Рис. 2. Аналіз спостережень дітей у природі та виділення естетично цінних об'єктів

Ці дані дали змогу зробити висновок, що більшість дітей орієнтовані на усвідомлення, що естетично цінними, тобто красивими, об'єктами можуть бути ті, що знаходяться близько до них, буквально на відстані простягнутої руки. Слід зазначити, що естетичне поле зору дитини, як правило, обмежене найближчим оточенням – предметами, з якими вона може безпосередньо взаємодіяти.

Для визначення своєрідності естетичного сприймання природи дітьми використовувалося цілеспрямоване щоденне спостереження за ними, під час якого зафіксовано особливості сприймання дітьми об'єктів і явищ природи. Встановлено, що лише 8 з 30 дітей молодшого шкільного віку здатні самостійно, з власної ініціативи відшукувати естетично цінні об'єкти у довкіллі.

Використаний метод хронометрії, проведений на зразок досліджень О.Половіної, допоміг визначити, що у 58,3% дітей процес спостереження за естетичним об'єктом не перевищує 1 хвилини, тобто є короткотривалим, 24,9% дітей концентрують свою увагу на естетично цінному об'єкті природи впродовж 1-2 хвилин, що визначалось як середньо тривалий процес, 16,8% дітей здатні до спостереження за об'єктом 2-3 хвилини більше, що визначалося як довготривалий процес (рис. 3).

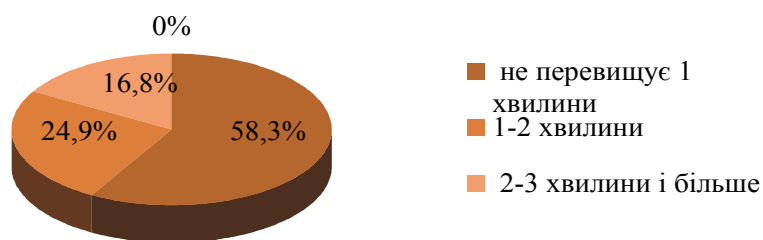


Рис. 3. Аналіз тривалості спостережень дітей за естетичним об'єктом.

Дані хронометрії дали змогу припустити, що дітей не приваблює самостійне довготривале спостереження за об'єктами та явищами природи. Особливо це стосується неживих об'єктів, які програють у динамічності іншим подіям та явищам, до яких діти проявляють більше інтересу.

Аналізуючи результати спостереження за дітьми, ми дійшли висновку: прояв емоцій, пригадування, залучення інших до співпереживання у ставленні дитини до об'єктів та явищ природи значною мірою залежить від мовленнєвого розвитку дитини. Адже естетичні емоції, почуття, а відтак і естетичне ставлення проявляються значною мірою вербально і чим більше дитина може виразити це у мові, тим на довше запам'ятаються отримані враження. З метою перевірки цього припущення вирішили використати такі методи роботи з дітьми молодшого

шкільного віку: складання синонімічного рядку та описової розповіді про обраний об'єкт. Для цього зосереджували увагу дитини на реальному об'єкті чи явищі природи (дерево, кущ, пташка, дощ, сонце, вітер тощо) відповідно до умов, що виникали під час роботи, і давали завдання описати його (адже поетичні рядки, прикметники, епітети посилюють дитяче сприймання прекрасного). Під час фіксування опису дітьми об'єктів та явищ природи з'ясувалося, що 30% дітей характеризуючи явище чи об'єкт використовували 1-3 прикметники; 53% дітей використовували 3-6 прикметників; 17% – понад 6 прикметників.

Також нашим завданням було вивчення стану усвідомлення батьками значущості формування у дітей естетичного ставлення до природи. З цією метою проводилося анкетування десяти батьків, що дало змогу виявити особливості розуміння ними важливості формування естетичного ставлення дітей до природи та розуміння цінності цього феномену для розвитку дитини.

На основі аналізу результатів анкетування батьків цілком очевидним постав факт: більшість батьків, насамперед, відзначає важливість фізичного і розумового розвитку дитини. Моральний та естетичний розвиток відзначили як вагомий близько 20% батьків. І 30% опитаних респондентів вказали на необхідність різнобічного розвитку дитини.

Результати проведеного анкетування переконали нас у тому, що значна частина респондентів не усвідомлює важливість гармонійного розвитку дитини. Серед них лише 40% відзначили значення естетичного розвитку як важливого для успішної життєдіяльності дитини.

Моніторинг кількості спільних прогулянок з батьками показав невтішну картину. Той факт, що лише троє батьків бувають на природі з дитиною щодня, має насторожити і батьків, і педагогів, і медиків, бо він стосується здоров'я дитини, її емоційної врівноваженості, не говорячи вже про можливість отримати естетичну насолоду від об'єктів і явищ природи. Найбільшу групу становили ті, що бувають з дітьми на природі один раз на тиждень 50%. Відповідно 30% респондентів на природі бувають один раз на місяць; 10% – 4 рази на рік, 10% батьків дали власний варіант відповідей (рис. 4).



Рис. 4. Моніторинг кількості спільних прогулянок дітей з батьками.

З метою з'ясування у дітей умінь бачити красу у творах живопису нами проведено опитування за картиною І.Горюшкіна-Сорокопудова “Сонце – на літо, зима – на мороз”. Аналіз анкетування, зокрема розповіді дітей за картиною, показав що більшість з них не можуть цілісно сприймати художній образ. На запитання “Чи сподобалась тобі ця картина?” дитина відповіла: “Так”, проте обґрунтувати, чим саме приваблює цей твір, не змогла. Розповіді, на зразок наведеної, дали змогу відзначити, що мотив вибору та оцінки дітей здебільшого були пов'язані з виділенням окремих засобів виразності – це колір, форма і деякі композиційні прийоми.

На перше запитання 26% опитуваних дітей дали таку відповідь: “Картина сподобалась тим, що вона гарна; тому що на ній зображена природа” (ця відповідь свідчить про не достатню здатність дітей цілісно сприймати художній образ твору живопису – у цьому разі це образ природи); 26% дітей відмітили, що картина подобається тим, що вона гарна; одна дитина відзначила, що картина викликає у них приємні почуття, обґрунтовуючи свою відповідь (“Ця картина – ніжна, радісна і ще мені подобається поєднання блакитного і білого кольорів”). 30% опитаних дітей вказали, що найбільше їм сподобалися кольори; 23% дітей найбільше сподобалися засніжені дерева.

Відповідаючи на третє запитання 33% дітей відзначили дерева; 27% учнів найбільше запам'ятався сніг; 20% – дім; 17% – зима; лише одна дитина відмітила естетику зими.

Найбільше діти виявили бажання поговорити про тварин та рослини – 63% дітей (такі відповіді дітей свідчать про те, що їм цікаві живі об'єкти природи, з якими приємно взаємодіяти, а також отримати цікаву інформацію); 17% дітей виявили бажання поговорити про зиму (це переконує нас у тому, що зима викликає у дітей позитивні емоції і діти виявляють бажання поділитися приємними спогадами з іншими); 13% виявили бажання поговорити про людей (аргументуючи це тим, що люди дуже сильно впливають на природу і частіше негативно); 7% – про природу і її явища.

Аналіз відповідей на останнє запитання продемонстрував, що зображені на картині об'єкти природи здатні пробудити у дітей бажання згадати реальні об'єкти і явища природи, тобто практично підтвердив уміння дітей проводити асоціацію між зображеною та реальною природою (27% дітей згадали прогулянку); 20% згадали заняття з малювання, на якому вони зображували казкову зиму, тобто спрацювала аналогія „твори живопису – художня діяльність дитини”; 50% дітей мріяли про саму зиму (про те, щоб вона настала); лише одна дитина дала власну відповідь на це запитання: „Я мріяла про альтанку, а в альтанці щоб сиділа моя сім'я, і ми п'ємо чай” (тобто дитина асоціювала власні мрії з природним явищем).

У висновку зазначимо, що діти у більшості люблять природу, емоційно на неї реагують. Проте їхні оцінки часто не є естетично адекватними і достатньо розгорнутими. Природа – це найбільш досконалий об'єкт для естетичного виховання дитини, він завжди знаходиться перед її очима. Але дитина не завжди вміє сприймати властиві довкіллю різноманітні форми, гармонію кольорів, звуків, запахів і відчувати при цьому естетичні почуття, а допомогти їй у цьому можуть педагоги, організовуючи екскурсії та походи на природу. Слід пам'ятати, що естетичні почуття – специфічна форма відображення навколишнього. Тому вони не можуть виникнути і розвиватися там, де в повсякденному оточенні немає тих поєднань предметів, форм, кольорів, звуків, які можуть бути сприйняті як зразки прекрасного. Однак лише наявність цих об'єктів ще недостатня умова для виникнення у дітей естетичних почуттів. Естетичні почуття потрібно цілеспрямовано виховувати.

Для учнів молодшого шкільного віку важливим є процес естетичного ставлення до дійсності у зв'язку з тим, що він сприяє розкриттю естетичної цінності об'єктів, предметів, явищ природного і соціального середовища. Природа, побут, праця, стосунки між людьми мають бути зрозумілими учням не лише як вияви їх повсякденного життя, але й як естетичні цінності, здатні задовольняти потреби у спілкуванні зі світом прекрасного, витонченого, гармонійного та виразного.

Література:

1. Кавалерова Н. А. Зміст естетичного виховання підростаючого покоління / Н.А. Кавалерова // Естетичне виховання в сільській школі. – Київ, 1976. – С. 5-9.
2. Маршицька В. Екологічне виховання: соціально-моральні задачі / В. Маршицька // Дошкільне виховання. – Київ, 2003. – № 11. – С. 7-9.
3. Прушковська О. Л. Художнє пізнання природи як механізм розвитку естетичних почуттів молодших школярів / О. Л. Прушковська // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Сер. Пед. і психол. – Вінниця, 2000. – С. 73-77.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-280.
5. Тарасенко Г. С. Паросток : методика гуманістичного виховання дітей засобами природи / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : РВВ ВАТ «Віноблдрукарня», 2000. – 192 с.
6. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою : навч. посіб. / Н. Ф. Яришева. – Київ : Вища школа, 1993. – 255 с.
7. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У Державному стандарті початкової освіти акцентовано, що основною змістовою лінією мовної освіти є комунікативна, яка орієнтує на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом.

Формування навичок письма має значне не тільки освітнє, але й суспільно-виховне значення. Привчаючи школярів до чіткого, охайного, стійкого письма, вчитель виховує у них старанне ставлення до виконання будь-якої іншої роботи, не лише письмової. Письмо називають “базовою” навичкою, тобто загальнонавчальною, на якій практично ґрунтується все подальше навчання, отже дитина, яка не засвоїла її вчасно, неодмінно буде відставати в подальшому шкільному навчанні.

Письмо – складна мовленнєва навичка, яка передбачає виконання тонких координованих рухів руки. Техніка письма вимагає злагодженої роботи дрібних м’язів кисті і всієї руки, а також добре розвиненого зорового сприйняття і довірливої уваги. Для оволодіння навички 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 систематичного шкільного навчання, загального тривожного стану дитини у школі. Тому в молодшому шкільному віці важливо розвивати механізми, які необхідні для оволодіння процесом письма, створювати умови для накопичення дитиною рухового і практичного досвіду, розвитку графічних навичок.

Проблемою графічної підготовки займалися вітчизняні науковці та вчителі-практики – Г.А.Іваниця, Н.М.Зорька, І.Ф.Кирей, В.П.Кучинський, І.М.Лапшина, 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 молодшого шкільного віку.

Розвиток рухів і формування рухових навичок залежить як від дозрівання нервово-м’язового апарату дитини, так і від змісту й будови діяльності на певному віковому етапі. За даними фізіології [4, 17], нервова система і нервово-м’язовий апарат дитини 6 років вже сформовані, як у дорослої людини. Після 6 років у дітей в корі головного мозку згідно закону утворення умовних рефлексів утворюються умовно-рефлекторні функції читання і письма.

Упродовж молодшого шкільного віку зростає і роль слова у формуванні рухових навичок. Останнє, у свою чергу, підвищує ефективність рухового навчання, навички набувають усвідомленого й узагальненого характеру, легко переносяться в нові умови, знижується кількість алфавітних помилок, зменшується час, необхідний на засвоєння нових рухових навичок. Усе це дає підставу для формування у дітей нових, більш складних рухових навичок.

В основі оволодіння письмом також лежать рухові навички. Процес формування навички письма можна поділити на кілька стадій. Дошкільний вік вважається „специфічною” орієнтовною стадією, під час якої дитина ознайомлюється з графічними рухами й формами, набуває елементарного графічного досвіду. Від правильної організації цього досвіду великою мірою залежить успіх перших письмових вправ у школі. Наступною стадією оволодіння письмом є молодший шкільний вік, коли школярі набувають перші теоретичні знання про співвідношення звуків і літер, норми, що регламентують позначення на письмі звуків сильної та слабкої позицій, про методи письма; практичні навички зображення елементів літер (пряма коротка або довга похила лінія), їх поєднань; виробляють навичку плавного складового письма.

Можна умовно виділити три складові групи навичок письма:

технічні – готовність та автоматизовані дії щодо правильного користування письмовим приладдям, координації рух руки, дотримання гігієнічних правил тощо;

графічні – готовність та автоматизовані дії щодо зображення окремих букв та слів

(правильний нахил, розмір, розташування літер на лінійці тощо);

орфографічні – можливість правильно зіставляти звуковий і буквенний склад слів [1, 9].

Щоб у дитини сформувалися графічні навички, в неї мають утворитися потрібні умовні рефлексії, асоціації між тим, що вона чує, уявляє, говорить, і тим, що відтворює (складом, словом, звуком). Щоб написати лише одне слово, дитина повинна виконати цілу низку операцій: проаналізувати звуковий склад слова, встановити послідовність звуків у слові, уточнити фонему, відокремити її від слів, близьких за звучанням, диференціювати збіг приголосних, швидко „перешифрувати” фонему у графему. Якість написання букв багато в чому залежить від того, як дитина орієнтується в завданні, наскільки вона вміє аналізувати зображення букви на зразку, знаходити в зошиті ті місця, де лінія букви різко змінює свій напрям.

У процесі письма утворюються зв'язки між елементами мови й рухами, потрібними для їх позначення на письмі. Саме під час утворення цих зв'язків дитина зустрічається з суттєвими труднощами, які зумовлюються високою рухливістю руки, пальців, п'ясті. Кожна ланка руки може рухатися досить швидко в різних напрямках. Чим рухливіший орган, чим більша кількість його частин з високою рухливістю бере участь у виконанні певних рухів, тим складнішими і різноманітнішими виявляються сигнали, які йдуть з периферії до рухового аналізатора, тим важче забезпечити точність рухів.

Особливості труднощів письма полягають у необхідності одночасного розвитку рухів руки й очей. Виконання рухів контролюється, коригується, управляється шляхом зіставлення результату з метою руху. На початкових етапах оволодіння письмом, коли у дитини ще відсутні кінестетичні уявлення, рухи контролюються зором. Учитель пише потрібну букву на дошці, пояснює спосіб графічної дії. Дитина стежить зором, подумки аналізує структуру букви, в корі головного мозку утворюється модель буквеного знаку, який треба відтворити в зошиті. Написання букви в зошиті також супроводжується зоровим контролем, відбувається зорове зіставлення написаного із зразком і коригування величини, форми, розташування букви та її окремих частин на робочій лінії. Дитина має справу з такими просторовими відношеннями, як справа, зліва, вгорі, внизу, під лінією, на лінії, посередині рядка і т.п. Орієнтування на сторінці зошита, утворення рефлексу на відношення, координація рухів руки, зору даються дитині досить важко.

В оволодінні навичкою письма, як і будь-якою іншою руховою навичкою, важливого значення набувають елементарні тренувальні вправи. Основна мета таких вправ – сформувати руховий стереотип, допомогти дитині позбутися тих труднощів, які виникають на початкових етапах оволодіння навичками письма. Як засвідчує аналіз психологічних досліджень [3; 4; 7], дитина молодшого шкільного віку як у фізіологічному, так й у психологічному відношенні готова до сприймання нових видів орієнтовно-дослідницької діяльності й на її основі до засвоєння складніших рухових навичок, до яких належить і навичка письма.

На підставі аналізу джерельної бази дослідження визначимо основне досліджуване поняття: **графічні навички** – це **зображувальні дії** дитини **при створенні графічного зображення**, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. Їм передують такі вміння, як вміння писати чітким і красивим почерком, що називається каліграфічним. Каліграфія дбає не лише про зручність читання, а й надає письму емоційно-образної графічної виразності.

На думку В.А.Трунної, мета каліграфічного письма – „навчити правильно і красиво писати літери, поєднувати їх у словах і складах, враховувати закономірності формування чіткого й швидкого, правильного і безвідривного письма та можливості дітей оволодіти цими навичками” [2, 32]. Чимало фахівців з лінгводидактики наполягають, що каліграфічні навички є передумовою формування графічних навичок, адже там, де запис зроблений розбірливо, чітко, зрозуміло, з'являється менше запитань щодо місця того чи іншого графічного знака, зорова пам'ять міцно фіксує зображення як еталон графічного позначення.

Умовами становлення і розвитку навичок письма психологи і лінгводидакти вважають:

1. Розвинений фонематичний слух школярів (з метою диференціації елементарних одиниць мовленнєвого потоку).
2. Наявність координації рухів, вольової регуляції рухів (дотримання пропорцій у зображенні літер).

3. Ступінь оволодіння навичкою копіювання в ході запам'ятовування рухового і зорового образів літер.

4. Розвиненість дрібних м'язів руки.

Таким чином, актуальність формування у молодших школярів графічних навичок обумовлена віковими та індивідуальними труднощами дітей в опануванні зображувальних дій при створенні графічного зображення (уявлення про розміщення запису в просторі, впевненість ліній, дотримання адекватних пропорцій між елементами зображення тощо).

Питання змісту й методів графічної підготовки молодших школярів досліджував видатний вітчизняний педагог Василь Олександрович Сухомлинський. Ним описані підготовчі зміцнювальні вправи (передусім малювання, конструювання) та ігри, пропедевтичні графічні вправи і завдання; розроблені детальні методичні поради для вчителів.

Педагог-гуманіст так оцінював актуальність навички письма: „Читання й письмо – два найпотрібніші школяреві інструменти навчання і водночас два віконця в навколишній світ. Без уміння вільно, швидко і свідомо читати, вільно, швидко, напівавтоматично писати дитина залишається, мовби напівсліпою” [6, 520]. Тому вчителі початкових класів мають наполегливо й усвідомлено працювати над графічними навичками учнів.

У змісті графічної підготовки школярів В.О.Сухомлинський виокремлював три шляхи розвитку графічних навичок:

- зміцнення дрібних м'язів рук (і правої, і лівої);
- формування каліграфічних навичок;
- опанування елементарної грамотності письма.

Педагог наполягав на тому, аби вчити дітей працювати і правою, і лівою рукою; пояснював це наявністю численних зв'язків, які діють двосторонньо – „рука розвиває мозок, творячи його мудрість; мозок розвиває руку, роблячи її розумним інструментом творчості, знаряддя і дзеркалом думки” [6, 522]. Як авторитетний учений і як вчитель-практик В.Сухомлинський доводив: „Мій багаторічний досвід переконує: якщо найтонші, найрозумніші трудові рухи стають надбанням не тільки правої, а й лівої руки, кількість нервових зв'язків зростає, від рук до мозку йде мудрий досвід, який виражає взаємодію і взаємовідношення предметів, речей, процесів, станів; ...взаємодія, усвідомлена, осмислена завдяки творчій трудовій діяльності обох рук, вносить нову якість у роботу думки – людина охоплює думкою ланцюг взаємозв'язаних явищ, бачить їх як єдине ціле” [6, 522]. Таким чином, педагог застерігав від вчительських стереотипів – готувати до письма лише провідну кінцівку.

Важливим шляхом графічної підготовки молодших школярів директор Павлівської школи вважав формування каліграфічних навичок, що є запорукою успішного навчання й у середній школі: „Успішне навчання в середніх і старших класах залежить також від того, наскільки швидко й свідомо учень навчився писати в молодших класах і як розвивається це вміння далі. Поряд з читанням, письмо – це інструмент, за допомогою якого дитина оволодіває знаннями. Від того, в якому стані цей інструмент, залежить успіх і раціональність витрати часу” [6, 444]. Увага школярів має бути зосереджена на способі вирішення навчальної задачі, а не на формі її вираження: „Треба прагнути того, щоб написання букв, складів і слів не стояло в центрі уваги учня” [6, 445].

Педагог акцентував на ігрових формах графічної підготовки, зокрема створення ребусів до словникових слів, казкових подорожей у значення слова, написання власних історій із пропонованими словами тощо. Саме так поєднувалась мимовільна і довільна увага школярів, мимовільне й довільне запам'ятовування.

Оскільки в основі оволодіння письмом лежить формування рухової навички, оволодіння просторовою орієнтацією, розвиток координованих рухів руки й ока, то, безумовно, підготовка руки дитини до письма не може обмежуватися тільки написанням елементів букв, зауважують учителі сучасної початкової школи. Так, вчителі використовують дидактичні ігри, спрямовані на розвиток дрібних м'язів пальців руки та формування вміння діяти за вказівкою дорослих. Завдання „Кожну намистину – на свою нитку”, „Прокоти кульку”, „Склади башту”, „Побудуємо будинок” вчать дитину виконувати

дії за зразком, розвивають дрібні м'язи руки. Педагогами широко впроваджуються ігри з мозаїкою, з розбірними дидактичними іграшками, декоративне малювання. Проводяться також ігри на розвиток окоміру й дрібних м'язів руки: „Знайди такий самий малюнок”, „Відгадай на дотик”, „Виклади фігуру”, „Добери палички” і т.п.

В публікації „Радість пізнання” Є.М.Потапова, вчитель початкових класів СШ № 137 м.Москви, систематизувала й описала власний досвід щодо процесу формування навичок письма [5]. Педагог-новатор умовно поділяє навчання письма на три етапи. Завданням першого є розвиток м'язової пам'яті; другого – розвиток тактильної пам'яті; третього – закріплення знань і умінь з допомогою вкладок букв.

На першому етапі особливе місце вчитель відводить такому виду роботи, як штрихування. Саме штрихування стабілізує не тільки дрібні м'язи пальців і кисті руки, але в ході навчальної роботи дозволяє розвивати внутрішнє і зовнішнє мовлення, логічне мислення першокласників, їх загальну культуру, активізувати творчі здібності школярів.

На цьому етапі навчання діти мають засвоїти основні правила штрихування:

1. При штрихуванні потрібно доторкнутися контурної лінії, але не виходити за її межі.
2. Лінії штрихування мають бути паралельними.
3. Відстань між лініями штрихування зберігається однаковою.

Дотримання саме цих правил дозволить школярам в майбутньому уникати типових графічних помилок: різний розмір літер в робочому рядку, непаралельність елементів літер тощо.

На другому етапі формування навичок письма, на думку Є.М.Потапової, дітям важливо запам'ятати зображення літер, їх з'єднань. Для цього ефективно використовувати метод прощупування літер з цупкого паперу в напрямі письма. Закріплення у свідомості дитини образу букви відбувається за допомогою тактильних рецепторів дитячої руки. Цей етап починається з вивчення першої літери (букварний період навчання грамоти) і продовжується до кінця вивчення всього діапазону графічних знаків. Стійкому запам'ятовуванню букв сприяють також ігрові моменти (уяви, що ти Червона шапочка і йдеш густим лісом до бабусі), музичний супровід навчального завдання.

Таким чином, навчання письма шляхом формування образів букв з безпосереднім розвитком тактильних рецепторів обумовлює більш інтенсивний та інтелектуальний розвиток вихованців Є.М.Потапової. Обводючи, прощупуючи букву, діти вже „пишуть” її.

Третій етап – письмо букв з допомогою вкладок. Протягом цього періоду діти стабілізують графічні навички, тобто з допомогою вкладки літер у дітей виробляється правильний нахил, закріплюється ефективний напрямок письма для скоропису, автоматизується зображення літери, її складових елементів, видів з'єднання.

Численні публікації з досвіду роботи вчителів-практиків у часописах „Розкажи онуку”, „Початкова школа”, „Бібліотека вчителя початкової школи” також рекомендують ігрові завдання для графічної підготовки дітей молодшого шкільного віку. Отже, пошук ефективних шляхів розвитку графічних навичок триває, що виявляється у створенні варіативних зошитів для письма.

Література:

1. Богуш А. М. Готуємо руку дитини до письма / А.М.Богуш // Посібник для вчителя. – Вид. 2. – Тернопіль : Мандрівець, 1999. – 56 с.
2. Кирей І. Ф. Методика викладання каліграфії в початковій школі / І. Ф. Кирей, В. А. Трунова // Навчальний посібник. – К. : Вища школа, 1994. – 141 с.
3. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії / Л. О. Кондратенко, О. Ю. Прищепа // Навчальний посібник. – К. : ГЛАВНИК, 2005. – 96 с. (серія „Психологічний інструментарій”)
4. Корсакова Н. К. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова // Учебное пособие. – Изд. 2. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 141 с.
5. Потапова Е. Н. Радость познания / Е. Н. Потапова // Книга для учителя. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С. 419-657.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин // Учебное пособие. – М. : Учпедгиз, 1960. – 144 с.

*Яна Котлярова,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

КАЗКА ЯК ЗАСІБ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Питання морального виховання дітей та молоді в умовах розвитку суверенної України постає досить гостро. Все частіше серед сучасних школярів можна спостерігати прояви жорстокості і насильства, неповаги до батьків, учителів та ін. Недоліки і прорахунки морального виховання зумовлені зачасто актуальними життєвими суперечностями. Частина школярів вражена соціальним інфантізмом, скептицизмом, небажанням брати участь у суспільних справах, відвертими утриманськими настроями. Саме тому школа, зокрема вчитель початкових класів, вирішуючи основні завдання різних напрямків виховання, повинні в першу чергу закладати основи моральної поведінки особистості, допомагати кожному вихованцю визначити ціннісні основи власної життєдіяльності.

В.О.Сухомлинський неодноразово наголошував на необхідності цілеспрямованої роботи педагога і батьків з реалізації завдань морального виховання дитини. Видатний педагог стверджував: “Ніхто не вчить маленьку людину: будь байдужим до людей, ламай дерева, потопчи красу. Вся справа в одній, дуже важливій закономірності морального виховання: “Якщо людину вчать добру – вчать уміло, розумно, наполегливо, вимогливо, у результаті буде добро. Вчать злу (дуже рідко, але буває і так), в результаті буде зло” [5, 520].

Василь Олександрович вважав, що “...непорушна основа морального переконання закладається в дитинстві і ранньому підлітковому віці, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови використання яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що вона бачить, робить, спостерігає” [5, 570].

Школа є основною ланкою в системі виховання підростаючого покоління. На кожному етапі навчання дитини домінує своя сторона виховання. У формуванні особистості молодшого школяра, вважає Ю.К.Бабанський, такою стороною є моральне виховання: діти опановують простими нормами моральності, навчаються дотримуватися їх у різних ситуаціях. Навчальний процес тісно пов’язаний з моральним вихованням. В умовах сучасної школи, коли зміст освіти збільшився в обсязі й ускладнився за своєю внутрішньою структурою, в моральному вихованні зростає роль навчального процесу. Змістовна сторона моральних понять обумовлена науковими знаннями, які учні отримують, вивчаючи навчальні предмети. Самі моральні знання мають не менше значення для загального розвитку школярів, ніж знання з конкретних навчальних предметів [1, 352]

Н.І.Болдирев відзначає, що специфічною особливістю морального виховання є те, що його не можна відокремити у якийсь спеціальний виховний процес. Формування моральності відбувається упродовж усієї багатогранної діяльності дітей (іграх, навчанні), у тих різноманітних відносинах, у які вони потрапляють, спілкуючись зі своїми однолітками, з дітьми молодшими за них і з дорослими. Тим не менш, моральне виховання є цілеспрямованим процесом, який передбачає певну систему змісту, форм, методів і прийомів, педагогічних дій [2, 102].

З давніх часів у педагогіці утвердилося положення про вирішальну роль морального виховання в розвитку особистості. Я.А.Коменський, І.Герbart, К.Д.Ушинський визнавали велику роль моральності в розвитку і формуванні особистості. Ця проблема набуває особливого значення і в системі сучасного виховання, коли створюється правове демократичне суспільство з високою культурою взаємин між людьми. Природно, що таке суспільство обумовлює необхідність моральної вихованості кожної людини.

Моральне виховання особистості розглядається сучасними вченими у різних аспектах: виховання моральної культури особистості (Т.Гуменникова, В.Бачинін), формування моральної

активності дітей (І.Зайцева, Л.Крайнова), роль почуттів у процесі морального виховання дітей (В.Блюмкін, Г.Гумницький, І.Свадковський, М.Стельманович, В.Сухомлинський та ін.).

У низці досліджень розглядаються різні засоби морального виховання дітей. Зокрема, проблемі використання казки у вихованні школярів присвячені праці А.Богущ, Т.Гризоглазової, С.Литвиненко, В.Сухомлинського, А.Щербо та ін. Значна частина досліджень присвячена методиці вивчення казок (А.Богущ, Н.Вітковська, Т.Гризоглазова, Д.Джола, В.Коротєєва, Е.Кузнєцова, С.Литвиненко, Е.Печерська, О.Піхур, М.Скоморохова, М.Чумарна, А.Щербо та ін.).

Казка як засіб морального виховання розглядалася українськими педагогами, які зазначали, що людські стосунки у казках прості та зрозумілі, дитина вчиться співпереживати горю, радіти щастю казкових героїв, перемозі Добра над Злом. В.О.Сухомлинський писав: “Казка – це активна естетична творчість, що охоплює усі сфери духовного життя дитини: і розум, і почуття, уяву, волю” [5, 590]. Разом з учнями він створив Кімнату казок, Куточок мрії, де стимулював дитячу творчість.

Проведені нами бесіди з учителями початкових класів та батьками учнів у загальноосвітній школі I-III ступенів № 20 міста Вінниці засвідчили, що завдання виховання моральних почуттів дітей молодшого шкільного віку усвідомлюється недостатньо як батьками, так і вчителями. Головна увага педагогів спрямована на розвиток техніки читання і розуміння учнями змісту прочитаних творів. Спостереження, проведені на уроках читання, і бесіди з учителями засвідчили, що казку використовують у роботі з молодшими школярами. Проте, в цій роботі ми не виявили цілеспрямованості у використанні казки з виховною метою, вчителі проводять здебільшого ознайомлення дітей з сюжетом казки і не завжди звертають увагу на почуття героїв казки та вихованців.

Для підсилення виховного потенціалу казки науковці пропонують педагогам, аби через малюнок діти передавали основну ідею казки, конфлікт сюжету, образ улюбленого героя (або схожих героїв інших казок), персонаж, якому вони співчують. Якщо хтось із дітей не вміє малювати, то варто пропонувати їм розфарбувати готові ескізи, звертаючи увагу на роль кольорів у передачі почуттів, настроїв. Ю.Борев зважає на врахування вчителем недосказаності художнього образу як одного з аспектів його багатозначності. Вченим зазначено, що недосказаний художній образ отримує ще один вихідний імпульс для роздумів і творчої фантазії [3, 378].

На кожному занятті педагоги-практики радять застосовувати комплекс методів і прийомів, логічно пов'язаних між собою. Наприклад, учні можуть порівнювати казки різних народів, що мають героїчний сюжет (українська – “Кирило Кожум'яка”, російська – “Кашей Бессмертный”, в'єтнамська – “Дракон” та ін.) та робити висновки, що моральним ідеалам народів усього світу властива гуманність, людяність. Більшість людей Землі хочуть перемогти Дракона Злості та жити у мирі й злагоді, але їм заважають ті, хто слугує злим силам, тому й існує непримиренна боротьба Добра із Злом. Дітям пропонується інсценувати етюд “Боротьба усіх богатирів світу з дванадцятиголовим чудищем, що уособлює усіх Драконів Зла” (поєднання методів аналогії схожих фрагментів та рольової гри).

Казки є для дитини невичерпним джерелом почуттів і фантазії, а в свою чергу, розвиток почуттів і фантазії долучає їх до духовного багатства, накопиченого людством. Казки змушують хвилюватися, співпереживати персонажам і подіям. Учитель початкових класів повинен враховувати, що і хвилювання, і співчуття, і радість дитини повинні бути адресовані саме тим персонажам і тим подіям, які цього варті, а негідні вчинки повинні відповідно засуджуватися. Саме за таких умов казка буде мати виховний характер.

Казка близька дитині за світовідчуттям, адже, у неї емоційно-чуттєве сприйняття світу. Їй ще не зрозуміла логіка дорослих міркувань. А казка і не вчить безпосередньо. У ній є тільки чарівні образи, якими дитина насолоджується, визначаючи свої симпатії. У казці є чітке розмежування: це – Добро, а це – Зло, цей персонаж – поганий, а цей – хороший. І дитина знає, що Кошій обов'язково буде переможений і добро переможе. Це упорядковує складні почуття дитини, а благополучний кінець дозволяє повірити в те, що в майбутньому і вона зробить щось хороше [5, 490].

Народні казки, особливо чарівні, де обов'язково присутні надприродна сила і персонажі “шкідники”, акумулюють у собі багатий матеріал, на основі якого діти молодшого шкільного віку здатні засвоїти типові зразки та моделі поведінки, зумовлені не тільки ситуацією, що склалася, а й характером персонажа. Прагнучи пробудити в дітях кращі почуття, уберегти їх від черствості, егоїзму, байдужості, народ барвисто малював у казках боротьбу сил зла з силою добра, представлені найчастіше в образі звичайної людини. А щоб загартувати душевні сили дитини і вселити в нього впевненість у неминучість перемоги добра над злом, казки розповідали, як важка боротьба і як мужність, стійкість і відданість обов'язково перемагають зло, яким би страшним воно не було.

Іванова Е.І. стверджує, що казка – благодатне і нічим не замінне джерело виховання любові до Батьківщини. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту, а створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу. Здається, що казка побудована на суто “побутовому” сюжеті: дідусь і бабуся посадили ріпку ..., дідусь вирішив обдурити вовка, зробив солом'яного бичка ..., але кожне слово цієї казки – як найтонший штрих на безсмертній фресці, в кожному слові, в кожному образі – гра творчих сил народного духу. Казка – це духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем рідний народ [3, 255].

В українських казках, як і в казках інших народів, явно проводиться думка про те, що людиною може називатися тільки той, хто трудиться. У праці і боротьбі людина набуває свої найкращі якості. Працьовитість – одна з головних людських характеристик. Без праці людина перестає бути людиною. У казках просто і природно ставляться проблеми виховання у молодших школярів почуття прекрасного, формування моральних рис. Казка вселяє дітям, що життя жорстоко карає легковажність тих, хто не цінує найголовнішого в житті – повсякденного, і не розуміє основної цінності людини – працьовитості [2, 203].

Для визначення ролі казок у вихованні дітей молодшого шкільного віку нами було використано анкету, розроблену Є.С.Тришиною. Учнім третього класу було запропоновано відповісти на запитання: На кого з героїв народних казок ти хотів би бути схожим? Чому? Кого з перелічених казкових персонажів ти вважаєш хорошими: Вовк, Іван-Царевич, Коцьй Безсмертний, Марія-Краса. Чому саме його? Якби ти зловив шуку-чарівницю, про що б ти її попросив? [6, 49].

Аналіз анкет учнів показав, що у дітей в якості героїв для наслідування переважають Іван-Царевич (у хлопчиків), Марія-Краса (у дівчаток). Мотивом вибору цих героїв є такі якості, як доброта, сміливість, розум, краса, мудрість. З усіх перерахованих казкових героїв позитивним вважають Івана-Царевича: “тому, що він усім допомагає”; “тому, що врятував царівну, захистив її від Коцья Безсмертного”; “тому, що він сміливий і відважний”. Відповіді на 3-є питання дозволили визначити потреби дітей, серед яких переважають потреби соціальні та матеріальні. В основному це пов'язано з тим, що більшість дітей із малозабезпечених сімей, деякі з неблагополучних, інші – орієнтовані на матеріальні, а не моральні цінності. Це відображено у відповідях дітей: “якщо б спіймала шуку-чарівницю, то попросила б багато грошей”; “попросив би новий велосипед, тому що старий зламався”; “попросила, щоб у домі був порядок”; “хочу бути розумною”; “попросила б грошей, бо мама з татом не працюють” і т.д.

Ми прийшли до висновку, що для повноцінного морального розвитку дитини засобами казки необхідна цілеспрямована виховна робота вчителя, оскільки молодший шкільний вік є чутливим для засвоєння соціальних норм, морального розвитку, становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе і оточуючих, розкриття індивідуальних особливостей і здібностей. Молодший шкільний вік характеризується підвищеною сприйнятливостю до зовнішніх впливів, необхідністю визначення моральних норм і моральних вимог до інших, схильністю до наслідування у поведінці. Ці особливості є запорукою навченості і сприйнятливості молодших школярів, дають великі можливості для систематичного і послідовного морального виховання дітей.

Протягом цього періоду розвитку дитина активно пізнає навколишній світ і самого себе, набуває активного досвіду поведінки в цьому світі, в тому числі і за допомогою знайомства з казкою. У результаті проведеного дослідження ми прийшли до висновку, що моральну вихованість дітей молодшого шкільного віку засобами казки можна розвивати за умов цілеспрямованої роботи вчителя початкових класів під час проведення уроків читання, а також у процесі позакласної роботи шляхом використання різних форм виховної роботи з казкою.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Педагогический процесс / Ю. К. Бабанский // Избр. пед. труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Просвещение, 1989. – 284 с.
2. Болдирев Н. І. Моральне виховання школярів : Питання теорії / Н. І. Болдирев. – М. : Педагогіка, 1979. – 224 с.
3. Борев Ю. Б. Эстетика : Учебник / Ю. Б. Борев. – М. : Высш. шк., 2002. – 511 с.
4. Иванова Е. І. Розкази мені казку / Е. І. Иванова. – М. : Просвещение, 1993. – 463 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 417-654.
6. Тришина Є. С. Плюс до і після / Є. С. Тришина // Початкова школа. - 2004. – № 2. – С. 47-51.

Ольга Блок,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Бурхливі політичні, економічні та культурні зміни, які мають місце у сучасному суспільстві висувають нові вимоги до вчителя, у тому числі і до рівня його професійної культури.

Одним з пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти, як визначено в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукових та інформаційних технологій [5]. Розв'язати ці складні завдання може лише нове покоління педагогів-професіоналів, покликаних розвивати здібності дитини, виявляти таланти та формувати особистість кожного учня як повноправного члена суспільства. За таких умов виникає необхідність формування нового стилю соціальної поведінки вчителя, яка б відповідала завданням розвитку суспільства, що, у свою чергу, вмотивовує розкриття проблеми, пов'язаної з формуванням іміджу, і актуалізує потребу вивчення впливу професійного іміджу вчителя на особистість школяра.

Окремі аспекти проблеми формування професійного іміджу були висвітлені науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б.Ананьєв, А.Піз, В.Мерлін, С.Рубінштейн); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П.Берд, Л.Браун, Ф.Джефкінс, А.Панасюк, В.Шепель); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І.Альохіна, Ф.Кузін). Питання іміджу педагога у своїх дослідженнях піднімали Горчакова В.Г., Гузій Н.В., Калюжний А.А., Кузін Ф.А., Маценко В., Нуйкіна О.М., Подоляк Л.Г., Сагач Г.М., Пенькова О., Шепель В.М. У контексті нашого дослідження актуальними є праці класиків педагогіки щодо педагогічних умов впливу іміджу педагога на процес становлення особистості школяра (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін.).

Науковці зазначають багатofункціональний характер іміджу сучасного педагога і дають різні визначення цьому поняттю. Імідж (від англ. image) – це Ви в очах інших, або те, якими Вас бачать інші. Парадокс іміджу полягає в тому, що якщо Ви навіть не хочете мати ніякого вигляду, то все одно якийсь маєте. То краще вже мати добрий – адже від цього, крім усього іншого, залежить і Ваш життєвий успіх [3, 5].

Імідж, у будь-якому разі, – це результат свідомої роботи вчителя над вдосконаленням власної особистості. Особливо це стосується ситуації, де він є частиною професійного

успіху. Професія педагога потребує створення іміджу і через потреби ринкової економіки. Вже не достатньо бути просто професіоналом. Особистий імідж педагога є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної діяльності.

Саме тому, формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій, адже саме вчителі формують імідж своїх учнів та є їх взірцями для наслідування, бо він для них – еталонна модель. М.А.Добролюбов писав: «Педагогами повинні бути кращі люди суспільства» [2]. Кожен педагог повинен бути яскравою особистістю, бо він повинен зацікавлювати дітей, розвивати інтерес до свого предмету.

Під поняттям «імідж» розуміють образ, що штучно сформований. Звичайно, це дослівний переклад цього терміну, але на практиці вдалий імідж створюється природнім шляхом з урахуванням особистих якостей людини. Слід зауважити, що особистісний імідж – важлива складова професійного іміджу.

Дослідження науковців підтверджують, що в 75% випадків перше враження про людину виявляється правильним. У професії вчителя імідж має особливе значення, тому що завжди сприймається як приклад, його дуже прискіпливо оцінюють учні.

Позитивний професійний імідж вчителя включає зовнішню та внутрішню привабливість, а також його педагогічну майстерність.

До зовнішньої привабливості, за твердженням В.Маценка належать:

- уміння вибирати та носити одяг або зачіску;
- гарні манери: привабливі жести, пози, постава, правила привітання;
- виразність міміки та уміння керувати нею.
- уміння використовувати простір для спілкування.

Внутрішня привабливість означає:

- мистецтво подобатися людям;
- уміння правильно будувати спілкування;
- наявність потрібних для позитивного іміджу рис особистості;
- уміння розуміти людей;
- уміння виглядати перед людьми належним чином [3].

Але серед учителів далеко не всі стурбовані тим, яке враження вони справляють на колег та вихованців. Більшість з них занижують значення свого іміджу, забуваючи, що перше враження – це своєрідний інструмент, який допомагає вибудовувати стосунки з оточуючими [9, 22].

Грамотно створений позитивний імідж учителя початкової школи – це потужний ресурс, здатний підвищити ефективність його діяльності. Якщо образ учителя приязний, то в ньому міститься первісна сила духовного впливу. Педагогу, якому з перших хвилин спілкування вдалось створити привабливий образ, легше схилити на свій бік учнів. Такого вчителя хочеться слухати, наслідувати та спілкуватися з ним. Ще К.Д.Ушинський писав: «Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна створити характер» [8]. Розвиваючи далі цю думку, А.В.Мудрик стверджує: «Тільки вбачаючи у собі особистість, педагог може у кожному школярі побачити неповторну особистість». Це, безперечно, знайшло відображення в професійному іміджі, який став більш індивідуалізованим [4].

Перше, на що вчитель початкових класів має звернути увагу, це схильність молодших школярів до наслідування та сприйняття образу педагога у зв'язку з малим життєвим досвідом, відсутністю стійких звичок поведінки. Наслідування носить вибіркового характеру, школярів приваблюють окремі риси характеру іншої людини. Вчитель повинен спрямувати наслідування на позитивний приклад, але паралельно він повинен вчити учня протистояти негативному. К.Д. Ушинський писав, що у вихованні не можна обмежуватися тим, що дитина наслідує і копіює, особистість повинна розвиватися своєрідно, як особлива, неповторна індивідуальність. Приклад повинен стимулювати розвиток свідомості, творчу активність [8].

Нами була зроблена спроба проаналізувати вплив іміджу вчителя на особистість молодшого школяра. З дітьми 3-А класу школи-гімназії № 30 м. Вінниці було проведено психологічний малюнок «Мій учитель». Для діагностичного використання малюнків дуже важливим є те, що вони відображають, в першу чергу, не свідомі установки дитини, а її

несвідомі імпульси і переживання. Саме тому тест-малюнок так важко «підробити», уявивши в ньому себе та оточення не таким, як є насправді [1, 21].

Перед дітьми стояло таке завдання: «Намалюйте свою вчительку (вона має бути в повний зріст). Постарайтеся намалювати якомога краще – так, як ви вмієте. Коли намалюєте, то маєте розфарбувати кольоровими олівцями або фарбами». Усі діти класу, а саме 32 учні, впорались із цим завданням.

Аналізуючи дитячі роботи, ми звертали увагу на кольорову гаму, вираз обличчя, позу вчителя на малюнку, присутність чи відсутність самих учнів поряд з учителем, наявність аксесуарів та додаткових деталей, які промальовували діти.

Позитивне сприймання особистості вчителя (яскраві теплі кольори, посмішка на обличчі, поза рівності з учнями, які обов'язково наявні на малюнку, відсутність символів влади – указка, журнал тощо) прослідковується у 27 учнів, що становить 84,4%. Наявність проблем у сприйнятті дітьми педагога прослідковується тільки у 5 учнів (15,6%). У їх роботах переважають темні кольори (чорний, коричневий, фіолетовий), наявні сильні натиски олівця, часто на малюнку присутні додаткові деталі тощо.

Цікавим виявився той факт, що на запитання «Ким би ви хотіли стати у майбутньому?», відповіді дітей були короткими й упевненими: «Бізнесменом», «Моряком», «Артисткою». Однак, 12 дітей (переважно дівчатка) сказали, що хочуть стати вчителем. Це свідчить про те, що образ вчителя дійсно має вагомий вплив на формування особистості, тому дає змогу успішно використовувати позитивні приклади бажаної поведінки. Таким прикладом, по-перше, має бути сам педагог. У плані дисциплінованості йому важливо бути охайним, точним, не забувати своїх обов'язків і обіцянок, тримати в порядку все, з чим він працює, і забезпечувати порядок у класі. Поганий приклад дає вчитель, у класі якого безладдя в стінних шафах, сміття в кутках, пил на підвіконнях, занедбана наочність, поламані парти і двері, неохайно ведеться класний журнал.

Слід додати, що майстерність фахівця, базується на чотирьох компонентах: риси характеру, морально-етичні цінності, професійні знання і досягнення та професійні якості. Це в сукупності створює професійний імідж особистості, в який гармонійно входить особистісний імідж з його складниками (зовнішність, мовлення, манери тощо) [7].

Однією із складових успіху у створенні позитивного іміджу педагога є його вміння працювати над собою. Для цього необхідно:

1) відмовитися від думки, що всі причини професійних невдач приховуються в зовнішніх обставинах та умовах. Не потрібно шукати ворогів, винуватців, недоброзичливців, а подивитися на себе, усвідомити, що успіх професійної діяльності залежить від самого вчителя;

2) відповісти на питання: що можна зробити для того, щоб професійний імідж був ефективним, відповідав очікуванням, потребам та інтересам оточуючих, а особливо дітей?

3) критично поглянути на власну зовнішність. За необхідності потрібно змінити зачіску, навчитися гарним манерам, удосконалити мовленнєві навички, усунути з мовлення слова-паразити, мовленнєві помилки, оволодіти мовою жестів тощо. Варто скористатися порадами фахівців щодо удосконалення своєї дикції, здійснювати тренувальні заняття, а вони вимагають таких особистісних якостей, як воля, завзятість, послідовність (а це вже внутрішній образ).

4) удосконалювати власний внутрішній світ, риси характеру і особистісні якості. Так, для успіху потрібно постійно розвивати такі якості як ентузіазм, самоорганізація, вміння подивитись на ситуацію з іншої позиції, ставити питання, мовчати і слухати, хвалити своїх учнів, вихованців, щирість, знання своєї справи, вдячність тощо [9, 41].

У гармонійному поєднанні з професійними знаннями та навичками ці якості уможливають створення адекватного професійного іміджу, вишуканого індивідуального стилю роботи педагогічного працівника, що зумовить не лише успішне виховання особистості молодшого школяра, а й фахове зростання та кар'єрний успіх.

Аби керувати процесом наслідування молодших школярів, треба не тільки знайомити дітей із зразками позитивних якостей, але й фіксувати на них увагу учнів, підсилювати мотивацію. Так,

можна провести бесіду «Хто може бути зразком твердої волі, дисциплінованості, ретельності, охайності, вірності слову?», «Чий приклад варто наслідувати?», «Які люди гідні поваги?».

Аналізуючи та узагальнюючи результати проведеного нами дослідження необхідно підкреслити, що імідж сучасного вчителя початкової школи вимагає мобілізації пам'яті, мислення, великого словникового запасу, багатства духовної сфери, високої моральності та психологічної стійкості. Тому професійний імідж педагога – цілісна система, яка складається з трьох компонентів (зовнішній вигляд, внутрішній зміст та володіння педагогічною технікою), кожен з яких трактується складними комплексними сполученнями різних елементів, знань і вмінь.

Створення позитивного іміджу майбутнього педагога є складним завданням, яке вимагає ґрунтовної роботи над собою, але приносить гарні результати: позитивно впливає на виховання школярів, формування гармонійної особистості, поважливе ставлення до педагога, оточуючих, робить спілкування з ним приємним та комфортним.

Література:

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. Добролюбов Н. А. Чтобы в воспитании господствовала разумность / Н.А. Добролюбов // Избранные педагогические высказывания. – М., 1936. – 385 с.
3. Маценко В. Технологія іміджу / В. Маценко. – К. : Главник, 2005. – 96 с.
4. Мудрик А. В. Социализация и смутное время / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2003. – 24 с.
6. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
7. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
8. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Твори в 6 т. – Т. 4. – К. : Радянська школа, 1952. – Т. 4. – С. 21-451.
9. Шепель В. М. Имиджеология. Как нравиться людям / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 500 с.

*Марина Мандзюк,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ЦІКАВОГО ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТЬ З МАТЕМАТИКИ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Перехід людства до науково-інформаційних технологій, формування суспільства високого інтелекту ставлять перед освітою завдання готувати людину, спроможну оволодівати новою інформацією, сприймати зміни і творити їх, здатну нестандартно мислити. Вихованню творчої людини з оригінальним мисленням і прагненням до інтелектуальної новизни має сприяти вивчення різних наук, зокрема математики, яка за висловом М.В.Ломоносова, «розум у порядок приводить» [5, 530]. У Державному стандарті загальної середньої освіти зазначається: «ознайомлення школярів з математикою як особливим методом світопізнання, розуміння ними діалектичного зв'язку математики з дійсністю, уявлення про математичне моделювання сприяють розвитку їх наукового світогляду» [3, 2].

Кожний учитель прагне зацікавити учнів предметом, який він викладає, бо це є запорукою успішного навчання. Таке завдання ставлять перед собою і вчителі математики. «Зацікавити розум дитини – ось що є одним з основних положень нашої доктрини. І ми нічим не нехтуємо, щоб прищепити учневі смак, ми б сказали б, навіть пристрасть до навчання», – писав видатний математик М.В.Остроградський [2, 33].

Уже в курсі математики початкової школи закладено багато можливостей для реалізації цього завдання. Формування в учнів навичок самостійної діяльності, творчого потенціалу і здатності використовувати знання на практиці є важливим завданням сучасної української

національної школи. У розвитку названих якостей особистості молодшого школяра велике значення має позакласна робота, зокрема позакласна робота з математики.

Позакласна робота з математики – це заняття, які проводяться в позаурочний час, ґрунтуються на принципі добровільної участі, мають на меті підвищення рівня математичного розвитку учнів і цікавості до предмета за рахунок поглиблення і розширення базового змісту програми [2, 45]. Вона має на меті сприяти підвищенню рівня знань, закріпленню умінь і навичок, набутих учнями на уроках математики, розвивати математичні здібності, кмітливість, винахідливість, виявляти найбільш обдарованих і здібних дітей і сприяти їх подальшому розвитку. Позакласна робота з математики має також важливе виховне значення. Особливо велика цінність позакласної роботи у вихованні моральних якостей дитини: волі, наполегливості в подоланні труднощів, доведенні до кінця розпочатої роботи, критичного ставлення до себе. Участь у позакласній роботі дає можливість оцінити красу думки чи способу розв'язку, а отже розвиває естетичні почуття [2, 51].

Позакласне заняття з математики є складовою частиною всього навчального процесу, природним продовженням роботи на уроці. Воно має характер математичних розваг, ігор, змагань. Тут широко використовують вправи і завдання у цікавій формі [1, 110]. У початковій школі практикуються такі види позакласної роботи з математики: математичні гуртки, ранки, конкурси на кращого математика, олімпіади, математичні екскурсії, вікторини, випуск математичної газети.

Досвідчені вчителі створюють на кожному занятті позитивний емоційний фон, настрій, який полегшує сприймання будь-якого матеріалу. Уміння бачити цікаве й дивуватися приносить дітям радість, породжує творчі поривання, розвиває уяву, що особливо важливо у процесі вивчення математики. Таке вміння потрібно виховувати і розвивати в учнів систематично як на уроках, так і в позакласній роботі з математики [2, 21]. Зацікавити учнів математикою, показати її могутність і красу, примусити полюбити її – завдання кожного вчителя початкових класів, тому кожен вид позакласної роботи з математики доповнюється і урізноманітнюється цікавим дидактичним матеріалом.

Активність учнів на у процесі вивчення математики викликають математичні розваги у вигляді жартівливих і цікавих задач, головоломок, відгадування чисел та інших різноманітних завдань на кмітливість [2, 63]. У математичній літературі цікавим задачам завжди приділялася велика увага, бо вважалося, що елемент цікавості полегшує навчання. *Задачі-жарти* – це цікаві ігрові задачі з математичним змістом [1, 203]. Для їх розв'язання потрібно більше винахідливості, кмітливості, почуття гумору, ніж вміння виконувати обчислювальні дії (тобто певні знання математики), хоча в більшості з них повністю витримана зовнішня форма арифметичних задач: дано умову, є числові дані й запитання. Побудова, зміст, запитання в цих задачах незвичні. Вони лише побічно нагадують математичну задачу. Ось приклад таких задач:

- Ішов дідусь до Києва й зустрів трьох бабусь. Кожна з них несла три торби, в кожній торбі – по три кішки. Скільки істот рухалось до Києва?
- Двоє пішли – дві гривні знайшли, четверо підуть – скільки грошей знайдуть?
- Летіли гуси. Одна гуска попереду, а дві позаду. Одна гуска позаду, а дві попереду. Одна гуска між двома і три в ряд. Скільки було гусей?

Різноманітні за формою і змістом задачі-жарти можуть бути використані для пожвавлення заняття, зняття втоми, посилення або переключення уваги, при переході від однієї частини заняття до іншої. В цьому випадку вони повинні створити у дітей позитивний емоційний стан, підвищити їхню активність. Важливо навчити дітей доводити правильність розв'язку задачі і її відповідь. Це привчає дітей до чіткого та грамотного висловлення своїх суджень [1, 205]. Підбираючи такі задачі, треба виявити достатній педагогічний такт, щоб задача-жарт не стала безглуздою. Така задача не може бути корисною для математичного розвитку дитини. Необхідно формувати у дітей здатність критично ставитися до змісту задачі, її розв'язку.

Використовуються задачі-жарти і в повсякденному житті у ході спостережень за певними ситуаціями, про які йдеться в умові задачі, під час розмов та бесід. Використовуючи різноманітні ситуації, дорослий спрямовує пошукову діяльність дитини, коригує її. Успіх у

роботі залежить від того, наскільки діти розуміють жарт, вміють послідовно і доказово мислити, акумулювати розумові зусилля.

Зміст задач-жартів не має бути занадто простим. У такому випадку дитина не докладатиме пізнавальних зусиль, тобто активність її буде мінімальною. Якщо ж вони будуть дуже складними, то дитина навіть не зможе приступити до її розв'язання і, природно, втратить пізнавальний інтерес. Необхідно дотримуватися відомого дидактичного правила «від простого до складного», з логічною побудовою змісту завдань, з поступовим зростанням складності [2, 66]. Вони повинні бути невеликими, з відтінком легкого й тактовного гумору.

Перші посібники з математики, що їх використовували у Вавилоні, Стародавньому Єгипті, Індії та Китаї, школах великих латиноамериканських, африканських і тихоокеанських острівних цивілізацій, були збірниками *цікавих задач* і повчальних історій. Ця форма залишалася чи не єдиною навіть і тоді, коли накопичився вже достатній запас знань з математики.

Виник цей жанр дуже давно. Коли потрібно було вчити і вчитися математиці, люди перш за все зверталися до жартівливих задач і загадкових історій; «вчитись граючись» – було перше методичне гасло, перша методична вказівка [2, 64]. Розвиток цього типу задач йшов поряд із загальним розвитком математики й обумовлювався різними чинниками, серед яких були допитливість людського розуму та інтерес до чудасій, почуття гумору, задоволення і радість, яка виникає в результаті вдалої розумової діяльності.

Десятки і сотні математичних задач на кмітливість переходили з покоління до покоління, з вуст у уста, від народу до народу, з одних книжок в інші. Одна з перших цікавих книжок з математики «Задачі для вдосконалення розуму юнацького» приписується вченому монаху VIII ст. Алькуїну. Ця книга користувалася великим успіхом протягом майже цілого тисячоліття. З неї взято багато цікавих задач, які користуються популярністю і тепер (серед них – задача «про переправу через річку вовка, кози і капусти») [2, 64]. Ось приклад цієї задачі: «З одного берега на інший треба перевезти вовка, козу і капусту. Одночасно не можна ні перевозити, ні залишати разом на березі вовка і козу, козу і капусту. Можна перевозити тільки вовка з капустою чи ж кожного «пасажира» окремо. Як перевезти вовка, козу і капусту, щоб усе пройшло вдало?»

В Україні теж відомий цілий цикл цікавих задач, в яких використані математичні поняття. В них виявляється розум, кмітливість і спостережливість нашого народу, відбито його щоденне життя. Нерідко такі задачі, що прийшли до нас з глибини віків, прикрашені добрим народним гумором, забарвлені національним колоритом. Суть задачі, тобто основне, завдяки чому можна здогадатися про розв'язок, дати відповідь, замасковано зовнішніми, другорядними умовами. Для правильного їх розв'язання інколи не вимагається виконати арифметичні дії, вони базуються на здогадці, кмітливості [2, 65]. Ось деякі з них:

- «Скільки нас є?»: Сім, сімнадцять, без двох двадцять, семеро, троє, ще й малих двоє.
- Скільки кінців у чотирьох палок? У п'яти палок? А у п'яти з половиною?

Не менш цікавими для учнів є і *математичні загадки*. Цей вид дидактичного матеріалу сприймається учнями з цікавістю, сприяє кращому засвоєнню знань під час занять і в позаурочній роботі з учнями різних вікових категорій. При використанні загадок можна об'єднувати їх за темами або використовувати фрагментарно у різних ситуаціях: для актуалізації опорних знань, під час повторення вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого, систематизації знань. Вдалим є використання таких загадок у позаурочній роботі, у тому числі під час проведення різних видів конкурсів, змагань. У початковій школі доцільно використовувати математичні загадки трьох видів: 1) загадки-добавлянки; 2) загадки-ситуації; 3) загадки-пастки [2, 75]. Із *загадками-добавлянками* учні знайомляться на уроках літератури, тому і математичні загадки такого типу зрозумілі і цікаві. В них відгадкою є слово, що римується з одним з попередніх рядків:

- | | |
|---|--|
| • На число це – знайте, діти, –
Заборонено ділити,
Проте множити чудово –
Зразу ж відповідь готова.
Не роби собі проблем,
Обережним будь з ... (нулем) | • Дія ця із плюсом дружить.
І вона важлива дуже.
Бо вона – даю вам слово –
Арифметики основа.
Щирі вам вітання
Від дії ... (віднімання) |
|---|--|
- Загадки-ситуації* є більш складними, ніж загадки-добавлянки, можуть ефективно

застосовуватися і в роботі з учнями старшого віку. Для того, щоб впізнати об'єкти і ситуації, про які йде мова, потрібні не тільки математичні знання, а й увага, увага, вміння бачити предмет з різних точок зору. Особливістю загадок-ситуацій є варіативність (неоднозначність) відповідей. Тому вчителю потрібно розібратися з учнями всі можливі варіанти:

- На скільки не ділив би
Чудове це число,
Воно ніяк не зміниться.
Оце так повезло!
Але само на себе, діти,
Його не можна поділити.

- Хто ділення вивчає,
Той факт цей добре знає,
Що повна і неповна
Вона у нас буває.

За зовнішнім виглядом, *загадки-настки*, схожі на добавлянки, але відмінність істотна: немає «підказуючої» рими, навпаки рима проковує неправильну відповідь. Вони сприяють насамперед розвитку уваги, критичного і логічного мислення. Такий вид завдань є більш складним у порівнянні із загадками попередніх типів, але для учнів з достатньою математичною підготовкою є цікавим і ефективним [2, 77]. Ось приклади таких загадок:

- ✓ У фігури є початок,
А кінця в неї нема
І неважко здогадатись,
Що фігура ця – ... (промінь)

- ✓ Половина від години –
Це, звичайно ж... (30 хвилин)

Під час підбору різних видів загадок, слід неодмінно звернути увагу на те, що вони повинні мати математичні елементи. Частіше всього таким елементом є число, яке утримується в загадці і служить однією із ознак, за якою відбувається шукання відповіді. В інших загадках можуть зустрічатися математичні відношення («рівність», «більше», «менше») або відповіддю може служити термін.

Серед великої кількості логічних загадок досить розповсюдженими та популярними є *математичні (числові) ребуси*. Математичний ребус це завдання, в якому шляхом логічних міркувань потрібно розшифрувати значення кожного символу і відновити числовий запис виразу. Якісний ребус повинен мати єдину можливу розшифровку, хоча це правило дотримуються не завжди [1, 243].

Існує кілька різновидів математичного ребусу. Наприклад, в буквених ребусах кожною літерою зашифрована одна певна цифра. При цьому однакові цифри шифруються однією і тією ж літерою, а різним цифрам відповідають різні літери. Математичний буквений ребус називають криптоарифмом, якщо в результаті шифрування отримуємо певну осмислену фразу. У математичних ребусах зашифрованих іншими значками, наприклад зірочками, кожен символ може позначати будь-яку цифру від 0 до 9. Причому, деякі цифри можуть повторюватися кілька разів, а інші зовсім не використовуватись. Такі ребуси, найчастіше, називають числовими або цифровими [4, 55]. Учням можна запропонувати ось такі ребуси:

а)

$$\begin{array}{r}
 + \quad \text{к о к а} \\
 \text{к о л а} \\
 \hline
 \text{в о д а}
 \end{array}$$

б)

$$\begin{array}{r}
 + \quad \text{л і т о} \\
 \text{л і т о} \\
 \hline
 \text{п о л і т}
 \end{array}$$

40 а

З цікавістю діти беруться відгадувати прості ребуси. При цьому необхідно запропонувати не будь-які ребуси, а тільки ті, які мають, визначений зв'язок з математикою: або в його зображенні зустрічаються математичні знаки, або у відповідях утримується математичний термін, або має місце перша і друга ознаки одночасно. Ребуси можна раніше зобразити на аркушах паперу. Тоді в будь-який час вчитель може запропонувати дітям їх для відгадування.

У молодших класах закладаються основи знань, умінь і практичних навичок, які необхідні для дальшого навчання, формуються моральні риси і якості, вміння дітей самостійно оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання, до творчих пошуків. У молодшому шкільному віці важливим засобом ефективної навчальної діяльності залишається дидактична гра. Завдяки їй розвиваються всі сторони психіки дитини, закладається фундамент для її

шкільного навчання, розумового розвитку, логічного мислення. В позакласній роботі з математики ігрова діяльність посідає не менш важливе значення, адже граючись, відбувається процес навчання, насичений і цікавий, який несе в собі пізнавальний характер. Щоб молодші школярі не втрачали інтерес до математики, вчитель використовує різні цікаві дидактичні матеріали ігрового характеру, і чільне місце серед них посідає магічний квадрат. Магічні квадрати – це квадратні таблиці натуральних чисел з однаковою кількістю рядків і стовпців, які мають одну й ту ж саму суму чисел у всіх рядках, стовпцях і діагоналях [2, 94].

Магічний (цікавий) квадрат складається з 9, 16, 25 кліток. У клітках мають бути записані такі числа, сума яких у всіх напрямках (рядках, стовпчиках і діагоналях) однакова. В першому випадку всі числа задані – тоді квадрат заповнений. Залишається перевірити, чи є квадрат магічним. У другому випадку в квадраті не всі числа задані, але названо суму. Тоді треба заповнити квадрат. У третьому випадку числа задані не всі і суму не названо, тоді завданням є знайти цю суму і після цього заповнити квадрат [2, 95]. Можна запропонувати дітям приклади таких магічних квадратів:

4		
	5	1
		6

		3
4	6	8

Доцільним у процесі позакласних занять з математики у школі I ступеня є використання задач та завдань підвищеної складності, цікавих прийомів усних обчислень, математичних ігор, в яких свій вигреш можна передбачити шляхом розробки стратегії гри, олімпіадних і конкурсних завдань, розповідей з історії виникнення математики тощо. Наприклад, учням можна пропонувати для розв'язання такі задачі:

- Маршова рота за 4 дні пройшла 148 км, причому кожного наступного дня вона проходила на 2 км менше, ніж попереднього. Скільки кілометрів пройшла рота за четвертий день?
- Віктор і Євген бігли навипередки на ковзанах з одного місця. Через 10 с Євген був попереду Віктора на 30 м. З якою швидкістю біг Віктор, якщо швидкість Євгена була 5 м/с ?
- Гриць прочитав у 4 рази більше сторінок книжки, ніж Борис. Скільки сторінок прочитав Борис, якщо Гриць прочитав на 27 сторінок більше, ніж Борис?

Такі завдання спрямовані на розвиток логічного мислення, розширюють математичний кругозір молодших школярів і дозволяють більш упевнено орієнтуватися в найпростіших закономірностях життя, а також активніше використовувати математичні знання в повсякденному житті.

Отже, можна зробити висновок, що у сучасних умовах розвитку науки, демократизації та гуманізації сучасної школи на передній план висувається завдання інтелектуального розвитку, яке включає, зокрема, здібність дитини до засвоєння нових знань, до самостійного пошуку і засвоєння нової інформації.

Щоб розвивати гнучкість логічного мислення й підтримувати у дітей інтерес до знань, потрібно на кожному позакласному занятті з математики давати різноманітні завдання, оснащені цікавим дидактичним матеріалом. Бажано якомога частіше використовувати ігрову форму проведення занять, чергувати індивідуальну роботу дітей з колективною роботою в групах [4, 21]. Доцільно заохочувати дітей самостійно створювати аналогічні завдання та ігри, оскільки це допомагає глибше осмислити матеріал, що опрацьовується. Адже систематичне використання дидактичного матеріалу в позакласній роботі з математики урізноманітнює роботу вчителя та учнів на заняттях, підвищує інтерес до вивчення предмета, активує навчально-виховний процес, розвиває логічне мислення, розумові здібності учнів під час вивчення прийомів і методів мислення, індукції і дедукції, узагальнення і конкретизації, абстрагування і аналогії; формуються уміння і навички розумової праці, планування своєї роботи, пошуку раціональних шляхів і критичної оцінка її виконання.

Література:

1. Балк М. Б. Математика после уроков: пособие для учителей / М. Б. Балк, Г. Д. Балк. - М. : Просвещение, 1971. – 463 с.
2. Божко І. В. Методична скарбничка для позакласної роботи з математики в початковій школі / І. В. Божко, І. В. Ющенко. - Х. : ВГ «Основа», 2010. – 217 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти: проект // Початкова школа. – 2010. - № 8. – С.1-17.
4. Друзь Б. Г. Творчі вправи з математики для початкових класів: посібник для вчителів / Б. Г. Друзь. – К. : Рад. шк., 1998. – 144 с.
5. Кузьмінський А. І. Розумове виховання / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко // Педагогіка : Хрестоматія. – К. : Знання-Прес, 2006. – С. 521-544.

*Ілона Гальченко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні й зарубіжжі проблема формування, збереження, зміцнення, реабілітації здоров'я підростаючої генерації є найактуальнішою. Якісний стан здоров'я – це умова успішної реалізації мети в педагогічній діяльності – становлення самодостатньої особистості школяра. У вирішенні зазначеної проблеми в закладах освіти значна роль відводиться функціям фізичної культури і спорту, засобам і формам фізичного виховання дітей, що визначається змістом нормативно-правових документів і Національною доктриною розвитку освіти України.

На слушну думку Б.Шияна, «першим кроком до самостійних занять фізичними вправами школярів, практичним привчанням до них є домашні завдання. Через них поступово формується звичка до систематичних занять, виконання яких стає потребою фізичного самовдосконалення» [4, 123]. Аналіз літератури [1-5] дозволив виокремити особливості побудови системи домашніх завдань на уроках фізкультури: створюється на рік і включає низку завдань, тісно пов'язаних між собою таким чином, що виконання наступного можливе лише за умови засвоєння попереднього; передбачає виконання завдань влітку, що забезпечує зв'язок у засвоєнні матеріалу від класу до класу (повторюючи засвоєне і готуючись до вивчення більш складного); завдання для самостійної роботи тісно пов'язані з матеріалом шкільної програми й у кожний конкретний момент відповідають певній серії уроків тощо.

Спеціальні дослідження науковців виявили [1; 5], що у класах, учні яких виконують домашнє завдання, всі показники фізичної підготовки, працездатності та успішності дітей на 20-30% вищі від тих, які мають діти, котрі до виконання цих завдань не залучалися. Вправи, підібрані для виконання в домашніх умовах, повинні викликати в учнів особистий інтерес і позитивні емоції, комплексно впливати на рухові функції: наприклад, стрибки сприяють розвитку сили, швидкості, силової витривалості і, водночас, формують уміння, необхідні під час вивчення бігу та стрибків [1, 213].

Надзвичайно корисним, на нашу думку, є досвід роботи вчителя-методиста із Закарпаття А. Поповича. Дійшовши висновку, що головною причиною труднощів при організації позаурочних форм фізичного виховання є дефіцит самостійної рухової активності учнів на уроці, він запланував на уроках так звані «мурашники» протягом 5-7 хв, які повністю віддавав дітям. Створивши можливість школярам самостійно виконувати вправи, вчитель має змогу вести спостереження за розвитком інтересів школярів, сприяти формуванню потреби в заняттях, проектувати їхню самостійну діяльність [4, 230].

На слушну думку Карабут І.П., «доцільним є впровадження в практику методики викладання уроків фізичної культури, спрямованої на визначення індивідуального рівня фізичної

підготовленості учнів, на диференційований підхід до домашнього завдання. Якщо вчитель проводить таку роботу системно і комплексно, дуже легко відстежити ступінь фізичного розвитку кожної дитини й окреслити межі фізичних навантажень, яких вона потребує» [3, 9]. Так, педагог пропонує використовувати два види домашніх завдань – наскрізні і тематичні. Наскрізні завдання направлені на досягнення і підтримку оптимального рівня розвитку рухових якостей на протязі всього періоду навчання. Тематичні домашні завдання вирішують задачу більш цілеспрямованої підготовки учнів для оволодіння окремих розділів програми і сприяють розвитку рухових якостей, які відіграють головну роль при вивченні того чи іншого навчального матеріалу.

Учитель фізкультури спеціалізованої школи № 5, м.Сміла, Черкаська обл. Л.Шинкаренко підкреслює, що «в основу диференційованого навчання і виховання покладено пристосування навчального матеріалу до індивідуальних можливостей учнів за рахунок диференціації методів, засобів, інтенсивності навчальної діяльності відносно груп, утворених із приблизно однакових за рівнем підготовленості учнів. Розподіл учнів на різні за морфофункціональним розвитком групи вважаю недоцільним із педагогічних міркувань. Суть моїх спроб у розв'язанні проблеми індивідуалізації навчання в умовах школи можна визначити так: учень рухається до спільної для всіх мети – гармонійного розвитку власним темпом, шляхом, який я йому допомагаю обрати» [4, 3]. Л.Шинкаренко запропонувала учням виконувати як домашні завдання тренувальні комплекси з основної частини уроку, індивідуалізуючи їх за обсягом та інтенсивністю. Підвищення результатів на 7-10 % було підставою для позитивної оцінки, а досягнутий під час виконання індивідуального завдання результат, темпи його приросту – підставою для наступного завдання [4, 4].

З метою активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої зацікавленості предметом «Фізична культура» О.Аксьоною було запропонована певна система домашніх завдань. Науковець вважає за доцільне під час оцінювання учнівських досягнень максимально обмежити прийом нормативів з фізичної підготовки. Доцільним є оцінювання діяльності учнів і вчителя щодо якості засвоєння ними способів організації індивідуального процесу самовдосконалення. Зважаючи на те, що повторення є одним з аспектів системи, О.Аксьонова пропонує відмовитися від надання учням диференційованих домашніх завдань. Наприклад, домашнє завдання «Розповісти про значення ранкової гімнастики» учні отримували наприкінці уроку. Впродовж наступних двох (трьох) уроків на початку виконання комплексів вправ обов'язково задавали дітям запитання в різних варіантах («Навіщо людині виконувати ранкову гімнастику?», «Що відбувається з тими, хто не виконує ранкову гімнастику?» тощо). Таким чином, молодші школярі набували можливості неодноразово порівняти власні відповіді (думки) з відповідями однолітків [1, 214].

Надалі всім дітям давали домашнє завдання типу «Знати правила укладання комплексу ранкової гімнастики. На кожен пункт правила продемонструвати одну вправу». На наступних уроках виконання домашнього завдання перевірялося вчителем також у різних варіантах:

- вчитель (лідер) оголошує пункти правила, учні виконують відповідну вправу. Ті, хто правильно виконує вправу, здійснюють крок уперед від загального строю. Таким чином, створюється група лідерів – діти, які старанно виконували домашнє завдання;

- запрошується учень, який проводить комплекс вправ ранкової гімнастики з учнями свого класу, демонструючи вправи на всі або декілька пунктів правил;

- визначаються учні (4 – 6 осіб), які проводять з групою товаришів комплекс вправ ранкової гімнастики за всіма правилами [1, 212].

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури можна виокремити такі організаційно-педагогічні умови успішної реалізації педагогічних завдань під час організації самостійної рухової діяльності молодших школярів:

- **відкритість**: всі вимоги і завдання мають бути знайомі й зрозумілі всім учасникам педагогічного процесу;

- **взаємообумовленість**: введення (включення) кожного нового способу, прийому обумовлено рівнем засвоєння і привласнення учнем попереднього способу чи прийому, а також – обсягом задіяних його потенційних можливостей;

- поступовість і варіативність: передбачає забезпечення засвоєння учнем програмового матеріалу від простого до складного, надання йому змоги повернутися до певного матеріалу або рівня діяльності з урахуванням випадкових умов (відхилення у стані здоров'я або самопочуття, зміна зацікавленості, напрямків інтересів учнів тощо).

Література:

1. Аксьонова О. П. Домашні завдання в системі фізкультурного виховання учнів / О.П. Аксьонова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. - Київ-Запоріжжя, 2000. – Вип. 17. – С. 211-214.
2. Вільчковський Е. С. Система фізичного виховання молодших школярів : навчально-методичний посібник / Вільчковський Е. С., Козленко М. П., Цвек С. Ф. – К. : ІЗМН, 1998. – 232 с.
3. Карабут І. П. Диференційований підхід до домашніх завдань на уроках фізичної культури / І. П. Карабут. – Покровськ, 2012. – 17 с.
4. Шинкаренко Л. Індивідуалізація та диференціація на уроках фізкультури / Л. Шинкаренко // Здоров'я та фізична культура. – 2001. - № 11 (215). – С. 1.
5. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : в 2 ч. / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – Ч. 2. – 248 с.

*Надія Дозорча,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЗВИТОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ІНТЕГРАТИВНІЙ ОСНОВІ

Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці [1]. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Розвиток мовлення завжди цікавив лінгвістів, педагогів, методистів. Він знайшов своє відображення в працях учених минулого: Ф.Буслаєва, К.Ушинського, В.Водовозова, М.Корфа та інших.

Аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що проблема формування зв'язного мовлення школярів є надзвичайно актуальною і на сучасному етапі. Українські вчені О.Біляєв, Т.Донченко, С.Караман, В.Мельничайко, М.Пентилюк та інші, розробляючи шляхи оновлення змісту і структури системи мовної освіти, вважають, що вся робота з розвитку зв'язного мовлення має спиратися на понятійні знання учнів (лінгвістичні і мовленнєвознавчі), екстралінгвістичні (мета й умови спілкування, підпорядкованість їм мовних засобів) й операційні (правила і способи побудови тексту). Плідними у розв'язанні завдань підвищення ефективності процесу мовленнєвого розвитку виявилися такі підходи, як системно-описовий, функціонально-стилістичний і комунікативно-діяльнісний.

Теоретичні та практичні питання розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку представлені в дослідженнях В.Бадер, А.Богуш, М.Вашуленка, Л.Варзацької, Н.Гац, І.Гудзик, А.Зимульдінової, А.Каніщенко, Д.Кравчука, К.Крутій, О.Савченко, В.Трунової, О.Хорошковської та інших. Учені розкрили природу і психологічні механізми мовлення дітей молодшого шкільного віку, розробили методичні основи використання прийомів розвитку мовлення, запропонували цілеспрямовані й наскрізні системи мовленнєвої роботи в школі першого ступеня.

Незважаючи на значні напрацювання в цій царині, проблема ефективної організації мовленнєвої діяльності, спрямованої на оволодіння усним і писемним мовленням, постає

сьогодні ще з більшою гостротою у зв'язку з подальшою розробкою її теоретичних основ у комунікативній лінгвістиці, теорії тексту, функціональній стилістиці, лінгводидактиці, а також у зв'язку з підвищенням вимог до результатів навчального процесу з рідної мови.

У той же час слід відзначити, що переважна більшість досліджень присвячена питанням розвитку усного зв'язного мовлення. Однак практика показує, що проблема розвитку зв'язного мовлення і культури мовлення як важливого компонента розвитку і виховання національно свідомої мовної особистості не може бути розв'язана без належної організації процесу навчання не тільки усного, але й писемного мовлення молодших школярів. Адже обидві форми мовленнєвої діяльності виступають як основні засоби усвідомлення й осмислення знань, набуття вмінь практичного і творчого їх застосування, а також забезпечення мовленнєвої компетентності. Рівень мовленнєвої компетентності особистості залежить від знань щодо особливостей усного і писемного мовлення, ознак і будови тексту, стилів і типів мовлення, опанування умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, повно й ґрунтовно викладати думку, аналізувати й редагувати мовлення.

Писемна форма зв'язного мовлення відіграє визначальну роль у процесі формування психіки дитини. Оволодіння нею, як стверджують психологи, суттєво впливає на розвиток інших форм мовлення. Становлення писемного зв'язного мовлення – необхідна умова не тільки інтелектуального, а й узагалі гармонійного зростання особистості. Як переконують численні наукові дослідження (Л.Виготський, М.Жинкін, І.Зимня, Г.Костюк, О.Лурія, С.Рубінштейн, І.Синиця), розвиток писемного зв'язного мовлення школярів зумовлює переведення психічних процесів у дітей на вищий рівень функціонування, а успіхи в опануванні учнями писемного зв'язного мовлення забезпечують і здебільшого визначають здобутки в навчанні з усіх предметів.

Зважаючи на важливість оволодіння писемним мовленням для психічного та соціального формування особистості, проблема розвитку зв'язного писемного мовлення молодших школярів є однією з найбільш актуальних у методиці початкового навчання.

Одним з ефективних шляхів розвитку писемного мовлення молодших школярів у сучасній лінгводидактиці вважається *інтеграція* (лат. *Integratio* – відновлення, від *iteger* – цілий) – об'єднання в ціле раніше ізольованих частин. На переконання О.Савченко, Л.Варзацької, В.Ільченко, Ю.Калугіна, В.Сидоренко та інших педагогів, вона сприяє активізації різних видів діяльності, стимулюванню аналітико-синтетичних зусиль дитини, розвитку її інтелектуальної та емоційної сфери, формуванню цілісних уявлень про життєві явища і світ у цілому.

О.Савченко справедливо вважає, що інтегративні зв'язки мають на меті не тільки інформаційне, а й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу з однієї галузі науки чи мистецтва в іншу [4, 87]. Адже для дитини стимулом розумових зусиль не може стояти кінцева мета – оволодіння знаннями (як у дорослих). Джерело бажання вчитися молодших школярів – в емоційному забарвленні думки. Їхній розум краще виховується серед наочних образів, яскравих аналогій і порівнянь тощо.

Специфіка інтегрованих уроків полягає в тому, що дидактичний матеріал логічно взаємопов'язаний, використаний компактно; урок має чітку побудову; застосовуються різноманітні види діяльності учнів (навчання, спілкування, гра, зображувальна, музична, хореографічна діяльність тощо); відбувається систематичне переключення уваги школярів з одного виду роботи на інший з метою запобігання втоми; враховуються різноманітні можливості для реалізації творчих здібностей молодших школярів [3].

Можливість і необхідність зв'язку уроків української мови з іншими навчальними предметами зумовлюється, в першу чергу, спільними завданнями з розвитку мовлення: збагачення словникового запасу, оволодіння вмінням правильно й точно вживати слово тощо

Найбільш сприятливі умови для розвитку писемного мовлення молодших школярів, наголошує І.Лапшина [2], створюють інтегровані уроки мови й розвитку мовлення, які часто поєднують такі види діяльності:

- складання описів за дидактичними іграми (*Яка пташка мені зустрілася в гайку? Що за дивний звір? Яка квіточка (гілочка, листочок, плід) мені найбільше сподобалася? Чому? Що за гостинці принесла бабусі Червона Шапочка з лісу (городу, поля, лугу);*

- складання і запис власної розповіді дітей про героїв прочитаного твору (використовуючи у разі потреби словесно-графічну опору);

- складання власної розповіді за аналогією до прочитаного тексту;

- доповнення, відновлення, переконструювання, переказ однієї з частин тексту;

- добір виразних мовних засобів у процесі гри, спостережень за ілюстрованим текстом. Запис образних слів та виразів до власних зошитів (скарбничок), створення словників сполучуваності.

Працюючи близько 10 років вчителем-практиком Лукомовчанської СЗОШ І-ІІ ст. Жмеринського району Вінницької області, я постійно практикую інтегровані уроки мови і мовлення. Наведемо приклади їх для 3 класу:

- урок на тему „*Весна іде, красу несе!*”, який містить елементи природознавства, читання, образотворчого та музичного мистецтва, щоб розширити уявлення дітей про лексичне значення іменників з абстрактним значенням; організувати спостереження за виражальними можливостями іменників-антонімів, побудову розповідей з елементами опису та віршів;

- урок на тему „*Чудовий край Батьківщини – Карпати*” з елементами природознавства, образотворчого мистецтва, музики, хореографії. Поєднання різних видів діяльності на даному уроці сприяє кращому написанню текстів різних типів на одну й ту саму тему;

- урок на тему „*Крила*” з елементами читання, природознавства, художньої праці, музики, на якому вивчається будова слова, споріднені слова; ведуться спостереження за виражальними можливостями іменників, різних за морфемною будовою; учні пишуть стислий переказ тексту, будують імпровізовані діалоги, розповіді, міркування;

- урок на тему „*Заснування Києва*”, що містить елементи читання, природознавства, образотворчого мистецтва, музики, драматизації. На цьому уроці діти спостерігають за виражальними можливостями змінених іменників, спонукальних речень; будують докладні та стислі перекази; доповнюють міркування з опорою на розповідний текст;

- урок на тему „*Володимир Винниченко. Чи заслуговує він на забуття?*” з елементами музики, позакласного читання, драматизації, на якому учні спостерігають за виражальними можливостями прикметників-синонімів, прикметників-антонімів; будують розповіді, описи, міркування.

Значні можливості для розвитку писемного мовлення надає використання на уроках мови матеріалів з уроків читання. Так, на уроці „*Цей чарівний, казковий, загадковий ліс*” під час ознайомлення учнів із правилом написання кличок тварин, ми використовуємо казку Івана Франка „*Лис Микита*”, народну українську казку „*Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат*”.

На уроці, присвяченому складанню художнього опису лелеки, використовуємо літературні здобутки українських поетів. Це вірші „*Ходять лелеки по лузі*” М.Познанської та „*Бусел*” А.Малишка, а також різні загадки.

У ході складання казки про осінній листочок на уроці за темою „*Осінь*” учні виконують роботу в групах: кожна група читає свій текст, а потім виконує за ним завдання. Для роботи ми беремо такі тексти: І.Нечуй-Левицький „*Осінній день*”, В.Сухомлинський „*Відлітають журавлі*”, Ю.Збанацький „*Щедра осінь*”. Після прочитання оповідань учням ставляться завдання:

- уявіть, що ви розмовляєте по телефону з товаришем. Розкажіть йому про оповідання, яке ви щойно прочитали;

- як ви вважаєте, які думки й почуття хотів викликати в читачів автор цього твору? Поясніть, чому ви так думаєте?

- Чому автор саме так назвав свій твір? Підтвердьте назву словами тексту

Ще один приклад інтеграції – урок „*Червона калина*”, на якому формуємо в учнів уміння добирати найбільш влучні прикметники під час опису предмета. На цьому уроці використовуємо вірш Т.Шевченка „*Зацвіла в долині червона калина*”, а також прислів'я про калину, зміст та своє розуміння яких пояснювали учні. Спостерігаючи за тим, які прикметники та порівняння вжиті у цих творах, учні вчать влучно порівнювати та підбирати прикметники для опису предмета.

Важливо поєднувати уроки рідної мови з природознавством. Адже чим меншою є дитина, тим природніший гармонійний баланс у її спілкуванні з природою, що сприймається як радісне, сповнене барв, звуків, рухів єдине ціле. Діти жваво та безпосередньо реагують на природу, прекрасне в ній. І роблять вони це щиро. Недарма письменник К.Паустовський зауважив, що в дитинстві і сонце є жаркішим, і трава є густішою, і дощі є ряснішими, та і небо є яскравішим. Діти з подивом і захопленням вивчають природу, цей об'єкт завжди є цікавим для них. А тому використання природознавчого матеріалу значно сприяє розвитку писемного мовлення молодших школярів.

Наприклад, навчаючи дітей складати художній опис, ми дали завдання описати лелеку. На цьому уроці не тільки я повідомила багато цікавих фактів про лелеку, а також самі учні, зібравши інформацію про птаха, поділилися нею з класом.

З метою підвищення ефективності розвитку писемного мовлення учнів практикую у своїй роботі й уроки мислення в природі, запроваджені видатним українським педагогом В.Сухомлинським. Так, наприклад, до уроку за темою „В гостях у дуба” попередньо проводимо прогулянку на природу для підготовки дітей до написання твору-опису картин природи за власним спостереженням.

На уроці милування природою „Фарби осені” використовуємо технологію еколого-естетичного виховання Г.Тарасенко [5; 6]. Для цього пропонуємо, наприклад, дітям пограти в „Гру з чарівниками”. Вона полягає в тому, що є чотири чарівники: тонкий нюх, гострий зір, обережний дотик, уважне вухо. Клас ділиться на 4 команди. Кожна команда – якийсь чарівник. Учитель загадує дітям об'єкт, що знаходиться поруч (наприклад, ялинка). Чарівники мають дати цьому об'єкту характеристику. Так, команда „тонкий нюх” описує аромат хвої, „гострий зір” – зовнішність ялинки, „обережний дотик” – відчуття, що виникли від гострих хвоїнок, шорсткої кори... Потім чарівники самі обирають об'єкт і описують його за певною характеристикою, інші учні відгадують, що це таке.

Великі можливості для розвитку зв'язного писемного мовлення має інтеграція уроків мови з мистецькими дисциплінами. Зв'язки із образотворчим та музичним мистецтвом на уроках рідної мови вводять дітей в атмосферу радісного, натхненного піднесення, пробуджують їхню творчість. Гармонійне поєднання таких видів емоційно-образної діяльності, як одночасне сприймання поезії та музики пробуджує яскраві враження, що викликає той стан душі, коли сам образ „проситься” в слово. Тому емоційно-образна діяльність школярів повинна доповнюватись логіко-понятійною.

Саме засобами мистецтва часто проводжу роботу по збагаченню і активізації словникового запасу молодших школярів, розвитку образного мислення і мовлення, удосконаленню комунікативних умінь. Помітила, що систематичне виховання мистецтвом розвиває ініціативність, самостійність, критичність, забезпечує умови для самореалізації. Залучення мистецтва до уроків мови підвищує активність та самостійність учнів, забезпечує легке та ефективне сприйняття навчального матеріалу.

Наприклад, на уроці складання казки про осінній листочок використовую репродукції картин І.Левітана „Золота осінь”, С.Жуковського „Синя вода. Золота осінь”, І.Шишкіна „Парк у Павловську”, аудіозаписи „Жовтень” з „Пір року” П.Чайковського, „Осінь” А.Вівальді з „Пір року”, малюнки і композиції учнів.

На уже згадуваному уроці „Червона калина”, на якому в учнів формуються вміння добирати найбільш влучні прикметники для опису предметів, третьокласники не тільки усно складають, а потім записують власний твір-опис калини, а й виконують зображення калини технікою „барельєф” під грамзапис народної української пісні „У полі калина”.

Інтегруючи названі вище навчальні дисципліни школи першого ступеня, ми передусім ставили за мету створення позитивно-емоційного ставлення учнів до пізнання, до уроків рідної мови (які, як відомо, не користуються великою популярністю у молодших школярів).

Досвід практичної роботи переконує, що систематичне використання міжпредметних зв'язків, інтеграція матеріалу різних навчальних дисциплін сприяють підвищенню рівня писемного мовлення молодших школярів і якості їхніх творчих робіт.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.
2. Інтеграція як інноваційна педагогічна технологія: Методичні рекомендації для самостійної роботи / укл. І.М. Лапшина. – Вінниця: ВДПУ, 2006. – 40 с.
3. Савченко О. Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків / О.Я.Савченко // Початкова школа. – 1992. – № 1. – С. 2-8.
4. Савченко О. Я. Урок у початкових класах / Олександра Савченко. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.
5. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г.С. Тарасенко. – К.: Рута, 2000. – 207 с.
6. Тарасенко Г.С. Паросток: Посібник для вчителя / Г.С. Тарасенко. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2003. – 142 с.

Ірина Шевчук,

м.Вінниця, Україна

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЛІТЕРАТУРНОЇ ГРИ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Від учителя початкових класів значною мірою залежить, чи полюблять діти читання, чи залишаться байдужими до літератури, чи стануть вони друзями книги й постійними її читачами, таким чином здобуваючи широту кругозору, міцні знання. Під час навчання читання сьогодні недостатньо лише декілька разів повторювати один і той самий текст. Ця робота швидко втомлює дітей одноманітністю.

Нині, як ніколи, нашій країні потрібні люди, які здатні приймати нестандартні рішення та які вміють креативно мислити. На жаль, сучасна школа ще зберігає нетворчий підхід до засвоєння знань. Ще доволі часто навчання зводиться до запам'ятовування й відтворення прийомів дії, типових способів вирішення завдань. Одноманітне, шаблонне повторення одних і тих же дій відвертає потяг до навчання. Діти позбавляються радості відкриття і поступово можуть втратити здатність до творчості. Головна мета школи – формування в дитини вмінь керувати процесами креативності: фантазуванням, розумінням закономірностей, розв'язанням складних проблемних ситуацій.

Природа феномена креативне мислення розкривається через зіставлення та аналіз таких понять, як творчість і креативність. Донедавна в українській лінгводидактиці відоме було лише одне поняття – творчість, як продуктивна людська діяльність, що здатна породжувати нові матеріальні та духовні цінності. Термін креативність з'явився тільки в 80-90-тих роках минулого століття під впливом зарубіжної психолінгвістичної школи, яка досліджувала проблему креативності з другої половини ХХ століття (П.Торренс, Г.Сельє). Уведення в український науковий обіг терміна креативність сприяло виокремленню самостійною галуззю дослідження особистісного аспекту творчості.

Креативність у широкому розумінні слова – сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження у творчий процес. Означений феномен характеризується вченими, як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармонії наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання. Дослідники (Д.Б.Богоявленська, Л.Ф.Бурлачук, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, І.Я.Лернер, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Чебикін, В.М.Ямницький та ін.) тлумачать креативність як творчі здібності (можливості), що виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення.

К.Д.Ушинський наголошував на тому, що важливого значення для розвитку творчого мислення дітей набуває зразкове мовлення та читання вчителя, вміння навести приклади, що стимулювали б розвиток творчої уяви учнів і її вербалізацію [6]. Завдання педагога С.Ф.Русова вбачала в тому, що він має якнайбільше поглиблювати дитячі уявлення і використовувати їх для

розвитку мистецьких здібностей і нахилів дітей; вміння створити таку атмосферу, за якої дитяча фантазія працювала б дуже жваво і задля прояву її знаходилися б слова [2].

Провідні методисти (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, О.Я.Савченко, Н.П.Орланова та ін.) перевагу творчих робіт на уроках читання над іншими видами навчальної діяльності вбачали в тому, що творча праця виводить учнів за межі штампованих, часто набридлих, нудних завдань, виробляє самостійність, ініціативу, заохочує до змагання. Слушним є зауваження О.Я.Савченко, що у традиційній методиці недооцінюється робота з розвитку уяви молодших школярів, хоча вони особливо чутливі до створення фантастичних образів різними способами: у складанні казок, віршів, розповідей, придумуванні ігор тощо [5].

Гра є саме таким дієвим інструментом, за допомогою якого можна зацікавити учнів, викликати інтерес до того матеріалу, що вивчається.

Літературні ігри на уроках читання надзвичайно корисні. Вони сприяють розвитку у дітей мислення, перш за все, спостережливості, вчать порівнювати, аналізувати, робити висновки, узагальнення. Саме завдяки грі вчитель може естетично оформити навчальний матеріал, а учень – емоційно сприймати його. Літературні ігри дозволяють ввести в активне оперування учнів програмовий матеріал, що сприяє свідомому й міцному запам'ятовуванню.

Літературні ігри – це ігри словесні, рольові, драматичні, побудовані на літературному матеріалі; один із дієвих засобів навчати читати. Як педагогічна технологія літературна гра містить великі можливості. Це може бути: засіб аналізу художнього твору, його осмислення; спосіб оцінки прочитаного; творчий підсумок вивченого; метод перевірки рівня сформованості читацької самостійності тощо.

Досить велика різноманітність літературних ігор зумовлює необхідність їх класифікації. Знання її дасть вчителю свідомо застосовувати ігри на різних етапах уроку читання.

З огляду на зазначене науковці виділяють основні групи ігор: - за формою проведення – словесні ігри як загадки, шаради, анаграми, ребуси та інші ми вважаємо літературними за умов: 1) вони базуються на літературно-художньому матеріалі; 2) їх проведення потребує літературних знань; 3) структура їх відповідає законам дидактичних ігор; - за змістом навчального матеріалу; - за рівнем читацького сприймання; - за типом діяльності; - за характером творення [3].

Усвідомлення вчителем різноманітності літературних ігор та мети використання зумовлює їх раціональний вибір. Таким чином, ефективність використання літературних ігор досягається певною систематизацією та умілим вибором їх учителем. Оптимальними умовами, за якими забезпечується правильний добір гри до певного уроку читання є: обов'язкове дотримання певної функції гри, активно-творчий її характер, систематичність проведення. Правильно вибрана гра сприяє художньому вихованню – вдосконаленню рухів, виразності мови, розвитку креативного мислення, творчої уяви школярів.

З метою результативного орієнтування у великій різноманітності літературних ігор, успішного їх проведення на уроці читання вчителю необхідно: знати психологію учнів і вміти використовувати її на уроці як активну дієву силу; творчо опановувати методику використання ігор на уроці; вміти визначати ступінь необхідності гри на певних етапах уроку; бути впевненим у досягненні позитивних результатів навчання читати та виховного впливу на учнів.

Цінністю літературної гри є можливість застосування її в структурі уроку читання на всіх його етапах. Таким чином, розуміння ролі та місця гри на уроках читання допоможуть учителям: здійснити індивідуальний підхід до кожного учня, що забезпечує результативність сприймання; дізнатись про ступінь сформованості читацьких умінь та навичок та досконалість їхнього мовлення; виявити читацькі інтереси учнів.

Література:

1. Гергель Є.Л. Розвиток творчого мислення молодших школярів / Є. Гергель // Початкова освіта. – 2003. – С. 45.
2. Зайченко Л.В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С. Р. Русової / Л. З. Зайченко // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С.80-90.
3. Коваль Г. П., Іванова Л. І., Суржук Т. Б. Методика читання: Навчальний посібник / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
4. Прошкураторова Т. Від творчих учителів до творчих учнів / Т. Прошкураторова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 2-3.

5. Савченко О. Я. Урок у початкових класах / О. Савченко. – К. : Освіта, 1993. – 224 с.
6. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К. Ушинський // Твори : У 5 т. – К. : Рад. школа, 1986. – Т. 5. – 278 с.
7. Труханенко Л. А. Розвиток мислення та мовлення учнів на уроках рідної мови і читання / Л. Труханенко // Початкове навчання та виховання. – 2007. – № 28. – С.6-9.

*Юлія Слюсар,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РОБОТА З ДИТЯЧОЮ КНИЖКОЮ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Протягом останніх десяти років суттєво знизився статус читання і його престиж. На думку вчених (Т.Г.Галактіонова, Н.О.Кутейнікова, Н.М.Логвіненко, В.О.Науменко, Л.М.Овдійчук, Р.Ф.Перцовська, О.Я.Савченко, Г.П.Ткачук, Б.Б.Шалагінов), зниження інтересу до читання серед школярів значною мірою пов'язане зі збільшенням обсягів інформації, зміною ритму життя, структурою і способами проведення вільного часу: телебачення, комп'ютерні ігри, активне користування мережею Інтернет тощо. Сьогодні, як ніколи, дуже гостро стоїть проблема повернення дитячої книжки в активне культурне поле дитини.

Така ситуація вимагає неформального підходу вчителя початкових класів до організації і проведення уроків роботи з дитячою книжкою як важливого складника у структурі читацької діяльності молодших школярів, посилення уваги до розвитку мотивованого читання учнів, їхніх читацьких інтересів, задоволення духовних потреб з опорою на естетичні функції художньої літератури. Педагогу необхідно шукати цікавих, привабливих стратегій роботи з текстом і дитячою книжкою, відроджувати традиції сімейного читання.

Саме літературний твір дає готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина. Засобами художнього слова ще до періоду шкільного навчання, до засвоєння граматичних правил, дитина практично пізнає граматичні норми мови в єдності з її лексикою. Саме із книги дитина дізнається багато нових слів, образних висловів, її мова збагачується емоційною та поетичною лексикою. Літературна мова також допомагає дітям висловлювати своє ставлення до прочитаного твору, використовуючи порівняння, метафори, епітети та інші засоби художньої виразності.

О. Кононко цілком справедливо називає книжку хоча й не головним, проте важливим учителем, провідником по життю. Вона пише: „Стара й сучасна, вітчизняна та зарубіжна, різна за жанрами, ілюстрована, дитяча і доросла – вона важливий складник дитячої субкультури, її уособлення і натхнення” [1, 98].

У питаннях вирішення завдань всебічного виховання засобами художньої літератури, формування особистості дитини, її художнього розвитку важливу роль відіграє правильний відбір творів літератури як для читання й розповіді, так і для виконавської діяльності. При відборі книг необхідно враховувати, що літературний твір повинен нести пізнавальні, естетичні й моральні функції, тобто – він має бути засобом розумового, морального та естетичного виховання дитини.

При виборі книг учителяві необхідно враховувати також єдність змісту (тематику, проблематику, ідейно-емоційну оцінку) і форми (предметну зображальність: персонажі, події, вчинки, діалоги, монологи, портретні та психологічні характеристики героїв; мовний лад і композицію).

Надзвичайно важливим аспектом є проведення літературного аналізу художнього тексту, де педагог допомагає дитині зрозуміти основний задум автора, характер дійових осіб, їх взаємовідносини, мотиви вчинків. Важливою є також робота над виразністю передачі тексту: оволодіння засобами емоційної та образної виразності (основна інтонація); розстановка логічних наголосів, пауз; вироблення правильної вимови, хорошої дикції.

Пояснення незнайомих слів – обов'язковий прийом, що забезпечує повноцінне сприйняття твору. Слід пояснювати значення тих слів, без розуміння яких стає нечітким основний зміст тексту, характер образів, вчинки персонажів.

Разом із тим, аналізуючи текст, необхідно пам'ятати, що не всі слова вимагають тлумачення. Читанню може передувати коротка вступна бесіда, яка готує дітей до сприйняття тексту. У таку бесіду можуть бути включені коротка розповідь про письменника, нагадування про його інші книги, вже знайомі дітям. Якщо попередньою роботою діти підготовлені до сприйняття тексту, посилити в них інтерес можна за допомогою загадки, вірша, малюнків тощо. Виразне читання, зацікавленість самого вчителя, його емоційний контакт із дітьми підвищують ступінь впливу художнього слова.

Особливе місце в дитячому читанні займає такий жанр, як повість. Її читання дає дитині можливість довго стежити за життям і пригодами одного і того ж героя. Важливо навчити учня правильно розділити твір на частини. Кожна частина має бути закінченою. Не можна зупинятися на найцікавішому місці. Читання „довгих” книг привчає дітей протягом тривалого часу стежити за діями героїв, оцінювати їхні вчинки, встановлювати своє ставлення до них, вчить зберігати в пам'яті прочитане і зв'язувати частини тексту.

Важливе значення має читання книг з моральним змістом. В них через художні образи виховуються сміливість, почуття гордості й захоплення героїзмом людей, співчуття, чуйність, дбайливе ставлення до близьких. Прочитання таких книг обов'язково супроводжується бесідою. Діти вчать оцінювати вчинки персонажів, їх мотиви. Педагог допомагає дітям осмислити ставлення до героїв, домагається розуміння головної ідеї. При правильній постановці питань у дитини виникає бажання наслідувати моральним вчинкам героїв. „На моральні почуття має діяти безпосередньо сам літературний твір. Той літературний твір моральний, який змушує полюбити моральний вчинок, моральні почуття, моральну думку, висловлену в цьому творі” [5, 31] – писав К.Д.Ушинський, підкреслюючи роль дитячого читання в моральному формуванні дітей.

Акцентуючи увагу на „...значенні художньої літератури як засобу морального виховання, що хороша книга глибоко зачіпає почуття дитини, її образи справляють великий вплив на формування особистості” [6, 98] зауважила свого часу російський педагог Є.О.Фльоріна. На думку дослідниці, саме вона відкриває перед дитиною систему моральних відносин, прищеплює їй норми моральної поведінки.

Значне місце в дитячому читанні рідною мовою повинна займати весела книга. Вона сприяє вихованню почуття гумору, а почуття гумору пов'язане з переживанням позитивних емоцій, з умінням помічати смішне в житті, розуміти жарт оточуючих і жартувати самому, сміятися над собою. Використовуючи веселу книгу у вихованні в дітей почуття гумору, необхідно поступово ускладнювати знайомство з комічним змістом, для розкриття якого від дітей буде потрібно вимагати більше розумових зусиль.

Серед дієвих прийомів стимулювання читацьких інтересів молодших школярів актуальними є виразне читання вчителем найбільш хвилюючих фрагментів, повідомлення цікавих біографічних фактів з життя письменника, розповідь про історію створення книжки, постановка проблемних запитань за змістом, демонстрація різних видань книжки, залучення учнів до пошуку новинок дитячої літератури на сайтах дитячих бібліотек в Інтернеті, до створення цікавих читацьких проектів тощо.

Отже, художня література має велике значення у формуванні особистості молодшого школяра: впливає на мовний розвиток дитини, знання нею рідної мови та формує особисту, духовну культуру, мораль, ціннісно-орієнтаційну систему індивіда.

Література

1. Кононко О. Художня література / О. Кононко // Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – С. 149-152.
2. Науменко В.О. Формування навичок читання / В. Науменко // Початкова школа. – 1991. - № 4. – С. 13-15.
3. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах / О. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори / В. О. Сухомлинський. – У 3-х т. – Т. 1. – М., 1979. – 640 с.

5. Ушинський К. Д. Почування / К. Д. Ушинський // Твори : у 6 т. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 5. – 432 с.
6. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 333 с.
7. Шкира О. Виховне значення книги в житті дитини / О. Шкира // Початкова школа. – 2004. – № 11. – С. 60-61.

*Леся Микуцька,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МАЛИХ ФОЛЬКЛОРНИХ ЖАНРІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Важливим завданням початкової школи є формування особистості молодшого школяра. Одним із шляхів розв'язання цього завдання є прилучення учнів до національної культури та народних традицій. Саме в школі прищеплюється повага до свого народу, його історії, культури, закладаються основи цілісного внутрішнього світу особистості, її національної самоосвідомості, народного світогляду, емоційної культури.

Ефективним естетико-виховним засобом, який набуває особливої актуальності в умовах перебудови національної освіти у нашій країні, є фольклор. Саме у фольклорі найяскравіше відображено та найкраще збережено традиційний виховний ідеал українського народу, втілено його у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття та розуміння навіть наймолодшими слухачами [2]. На сучасному етапі розвитку суспільства необхідно виховувати та навчати гідних представників українського народу, які вміють, можуть і хочуть творити українську історію.

Дитячий фольклор – це специфічна область народної творчості, яка об'єднує світи дітей і дорослих, включає систему музично-поетичних жанрів фольклору. Так, В.Анікін до дитячого фольклору відносить творчість дорослих для дітей, твори малих фольклорних жанрів для дорослих, що з часом перейшли в дитячий репертуар, і дитячу творчість у власному розумінні слова. Цю думку поділяють Е.Померанцева, В.Василенко, М.Мельников та ін. [1, 397].

Методика початкового навчання не передбачає окремих уроків для опрацювання малих фольклорних жанрів, таких як загадки, прислів'я, скоромовки. Вони вводяться в тканину уроку як супровідний матеріал, як важливий, необхідний для роботи із молодшими школярами, тим самим урізноманітнюють прийоми навчальної роботи. Вони вносять до навчального процесу елементи гри, що психічно виправдано в навчанні дітей 6-10 років. Їх слід використовувати як дидактичний матеріал при вдосконаленні техніки читання, виробленні літературної вимови. Нарешті, становлять суттєвий елемент розвитку мовлення й мислення [4, 318].

Одним із найважливіших завдань вивчення молодшими школярами рідної мови є пробудження в них інтересу до мови, бажання добре володіти нею, уміння яскраво й точно виражати думки. На вирішення цього завдання спрямовані різноманітні мовленнєві вправи, серед яких особливе місце посідають ті, що вимагають від учнів конструювання власних висловлювань, тобто творчі вправи (наприклад, з'єднайте частини прислів'я; доповніть прислів'я; твори-мініатюри за опорною лексикою, темами до яких виступають прислів'я і приказки; складання діалогів, монологів за окресленою ситуацією).

Як відомо, прислів'я – це короткі влучні висловлювання повчального змісту. Порівнюючи прислів'я з приказкою, народ говорить: “Приказка – цвіт, а прислів'я – плід.” Хоч прислів'я та приказки і близькі між собою, але все-таки мають певні відмінності. Як вважає Н.Волошина, “прислів'я мають закінчену думку з певним висновком, а приказка лише натякає на висновок або дає дотепну оцінку події чи людині; в ній висловлюється незакінчена думка” [2, 26].

Щоб діти відчули різницю між прислів'ям і приказкою, можна порівняти їх: *Чужими руками жар загрібати легко* (прислів'я) – *Чужими руками жар загрібати* (приказка). У практиці початкової школи широко використовуються такі види робіт, як пояснення змісту прислів'я чи приказки, виявлення їх зв'язку з ідейним змістом тексту та ін.

Що ж до створення прислів'їв, то така робота, за нашими спостереженнями, проводиться дуже рідко. Між іншим, створення прислів'їв – надзвичайно корисний і цілком доступний для молодших школярів вид словесної художньої творчості [6, 26].

Створення прислів'їв є більш доступним для дітей, ніж створення приказок, бо прислів'я, як було сказано раніше, виражають закінчену думку й становлять собою речення (чи два речення). Тому школярам легко не тільки створювати прислів'я, але й використовувати їх у власному мовленні. Щоб навчити учнів початкової школи створювати прислів'я, необхідно пояснити дітям, що цей жанр фольклору, як правило, поділяється на дві частини. В одній зображується те чи інше явище, розповідається про щось, а в іншій – робиться висновок. У підручниках для читання пропонується цілий ряд прислів'їв за темами й у зв'язку з вивченими текстами. Можна проводити такі додаткові види робіт із прислів'ями: створення прислів'їв за аналогією з іншими; знаходження в текстах рядків, які можуть звучати як прислів'я; висловлення головної думки тексту прислів'ям.

Загадка являє собою коротке образне визначення предмета чи явища в алегоричній, затемненій формі. Як правило, у загадці один предмет описується через інший на основі схожих рис. Цей жанр фольклору відрізняється чіткістю побудови фрази, лаконічністю, образністю. Знання загадок виховує поетичне чуття, вчить нестандартності мислення: відшукувати подібність між найвіддаленішими, зовні несхожими речами [4, 319].

Над загадками корисно працювати як під час уроків пояснення нового матеріалу, так і під час уроків узагальнення опрацьованого. Вони збагачують словник дітей за допомогою багатозначності слів, допомагають побачити вторинні значення українських слів, формують розуміння учнями переносного значення слова. Вони допомагають засвоїти звуковий і граматичний лад української мови, примушуючи зосередитися на мовній формі й аналізувати її [4, 319].

Загадки корисні як засіб мовного розвитку дітей, збагачення словника. Відгадуючи їх, діти нерідко помиляються, оскільки беруть до уваги лише одну ознаку певних предметів, явищ. У зв'язку з цим в учнів треба виробити вміння розрізняти предмети, що належать до одного і того ж роду, за суттєвими ознаками. Великі можливості для розкриття ролі прикметників у характеристиці предметів містяться в загадках. Діти спираються на ті істотні ознаки, за якими легко знайти правильну відгадку:

*Маленький, чепуренький,
крізь землю пройшов,
червону шапочку знайшов (Гриб).*

*Червоне серце, зелений бік,
має солодкий, смачний сік (К а в у н).*

- Які слова допомогли відгадати загадку?
- На які питання вони відповідають?
- Яка це частина мови?

Розгадування загадок розвиває здібність до аналізу, узагальнення, формує вміння самостійно робити висновки, вміння чітко виділити найбільш характерні, виразні ознаки предмета або явища, уміння яскраво і лаконічно передавати образи предметів, розвиває у дітей поетичний погляд на дійсність.

Скоромовки вводяться як елемент вироблення орфоепічних норм, як засіб розвитку дихання, від якого залежить виразність читання й 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, й, нарешті, максимально швидко – це уже весела гра, у якій кожен намагається не збитися й не зіпсувати скоромовку [5, 50].

Дуже цінна індивідуальна робота зі скоромовками. Для цього їх добирають відповідно до існуючих вад у мові окремих дітей. Народна педагогіка використовувала скоромовки для розвитку мовного апарату дитини, постановки правильної артикуляції звуків. 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 й повага до кожного вимовленого звука, слова, до якості й чистоти мовлення.

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 для фізкультурхвилинок.

Мирилки відіграють важливу роль в етичному вихованні учнів. Вони вчать доброзичливості, чемності, вміння запобігати конфліктам:

*Тобі яблучко, мені грушечка,
Не сварімося, моя душечко.*

І в лічилках, і в мирилках учні можуть шукати слова з виучуваним звуком, називати місце звука в слові, аналізувати його.

Колискові пісні, на думку народу – супутник дитинства. Вони поруч із іншими жанрами укладають у собі могутню силу, що дозволить поліпшити мову дітей. Колискові пісні збагачують словник дітей, допомагають отримувати широке коло відомостей про світ, дозволяють запам'ятовувати слова, словосполучення, освоювати лексичний бік промови. Попри невеличкий обсяг, колискова пісня таїть у собі невичерпне джерело виховних і навчальних можливостей [3, 240]. Збиранням і вивченням колискових пісень займалися десятки фольклористів, етнографів, лікарів, педагогів починаючи з першої половини ХІХ століття. Найбільш істотний внесок у вивчення жанру внесли А.Ветухов, Г.Добряков, Г.С.Виноградов, О.І.Капіца, М.В.Красноженова, Г.А.Бартишев, А.Н.Мартінова.

У колісанках першокласники відшукують слова, де виучуваний звук стоїть на початку, в середині, чи в кінці слів; заучують пісні, співають їх. У 2 та 3 класах у колісанках учні знаходять слова, які відповідають на питання хто? що? який? яка? яке? (у 2 класі), та іменники, прикметники і дієслова (в 3-4 класах), встановлюють рід, число, відмінок, час потрібних частин мови.

Отже, малі фольклорні жанри (прислів'я, приказки, загадки, скороговки, колискові пісні) можна без перебільшення вважати естетичною формою передачі новим поколінням узагальненого досвіду народу. Складання молодшими школярами прислів'їв, приказок, загадок розвиває їх творчі здібності, кмітливість, пам'ять, спостережливість, вдосконалює їх мовленнєві вміння. Під час роботи над малими фольклорними жанрами в дітей виробляється вміння користуватися словом, закріплюються навички вдумливого, уважного ставлення до рідної мови.

Література:

1. Аникин В. П. Теория фольклора / В. П. Аникин. – М : КДУ, 2007. – 432 с.
2. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури / Н. Й. Волошина – К. : Педагогічна думка, 1997. – 144 с.
3. Дитячий фольклор / Упор., прим. Г. В. Довженок. – К. : Наукова думка, 1984. – 471с.
4. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови : Навч. посібник / С. І. Дорошенко – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.
5. Савельєва С. Використовуючи усну народну творчість / С. Савельєва // Початкова школа. – 1998. – № 10. – С. 49-51.
6. Токар Л. Усна народна творчість на уроках української мови та читання / Л. Токар // Початкова школа. – 2006. – № 7. – С. 20-24.

*Світлана Рудь,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Останнім часом зростає роль природничих наук. Сьогодні перед початковою школою стоїть завдання не лише домогтися, щоб діти засвоїли природничі знання, а й могли вільно оперувати ними, застосовувати ці знання для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення та поглиблення свого пізнавального досвіду. Тому формування нових підходів до викладання природознавства має величезне значення. На сьогоднішній день вивчення природознавства у початкових класах не обмежується формування у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст цього предмета складає система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя. Уроки природознавства покликані

виховувати у школярів повагу до праці, людей праці, формувати в них певні трудові вміння і навички. Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини.

Психічний розвиток молодшого школяра, формування його особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. За даними Г. Костюка, „онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю” [4, 165]. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції і визначає розвиток організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку.

У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду цей віковий період – відносно спокійний, ріст і розвиток відносно рівномірні [4, 78].

Процеси гальмування в молодших учнів переважають над процесами збудження частіше, ніж у дошкільнят, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких вольових якостей, як здатність коритися вимогам, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних вчинків, контролювати себе. В учнів початкових класів рухливішими стають нервові процеси, завдяки чому діти можуть швидко змінювати поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності [4, 91].

Згідно спеціальних досліджень, когнітивний (пізнавальний) розвиток молодших школярів охоплює розвиток процесів мислення, мовлення, пам'яті, уяви. Вік першокласників, за Ж.Піаже, припадає на перехід від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних операцій [4, 104]. Діти цього віку здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, якщо вони можуть безпосередньо спостерігати за зміною об'єкту. Досягнення рівня конкретних операцій відкриває можливості для учнів 2-4 класів теоретично міркувати про світ, і створює основу для досягнення стадії формальних операцій, яка розпочинається уже в 11-12-річних дітей [4, 52].

Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливої уваги. На думку деяких психологів, якщо не розвивати відтворювальну уяву у молодшому шкільному віці, то це неминуче призведе до гальмування художнього сприймання не тільки у цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості [1, 33].

У молодших школярів сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові для них предмети і явища, учні прагнуть відносити їх до певної категорії об'єктів. Особливості сприймання молодших школярів виявляються у виконанні завдань на вибір об'єктів з певної їх сукупності. Вибираючи предмети, вони орієнтуються здебільшого на їх колір та форму. В одних випадках за характерну ознаку предмета вони беруть форму, а в інших – колір. Чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі. Зростає і точність розрізнення форм предметів [4, 68].

Велике значення у розвитку пізнавальної активності молодших школярів до природничих дисциплін відіграє застосування наочності. Воно має на меті збагачення й розширення безпосереднього чуттєвого досвіду учнів, розвиток спостережливості, пізнання конкретних властивостей предметів під час практичної діяльності, створення умов для переходу до абстрактного мислення, опори для самостійного навчання й систематизації навчального матеріалу. Застосовується природна, малюнкова, об'ємна, звукова і символічно-графічна наочність. Зрозуміло, що кожна з них має свої позитивні і негативні моменти, і це слід враховувати, визначаючи їх роль на уроці. Використання наочності відіграє переважно допоміжну роль, однак іноді навчальний матеріал має такий характер, що без унаочнення правильне уявлення про новий об'єкт взагалі неможливе. Щоб запобігти звуженню поняття або уявлення, доцільно використовувати різні зразки зображення об'єкта. Це допоможе учням розпізнати типове, зробити крок від конкретного до абстрактного, перейти від

уявлення до поняття. Отже, важливо не тільки правильно дібрати наочність до уроку, а й продумати, як поставити запитання, щоб створюваний в учнів зоровий образ активно працював на досягнення мети уроку [6, 34].

Як відомо, найперша властивість сприймання – вибірковість. Завдяки запитанням учителя, попередньому досвіду учень вихоплює зором, слухом ті чи інші сторони спостережуваного. І чим менша дитина, тим більше значення мають конкретність і особистісна значущість установки вчителя на сприймання. Не можна залишити поза увагою і вплив фону на якість сприймання. Наголосити на цьому спонукає поширене серед класоводів прагнення всіляко прикрашати роздавальний матеріал. Це відволікає увагу учнів. Адже навчальна сутність картки, таблиці має чітко проглядатися. Водночас на схемах-опорах добре використовувати смисло-розрізнявальні властивості кольорів, умовні позначення для виділення головного, зв'язків між елементами схеми [5, 137].

Дидактичні функції схематичної наочності - педагогічна підтримка міркувань учнів на етапі первинного сприймання, опора для дітей, які не встигають, використання опори під час самостійної роботи й повторення. З огляду на це схеми дуже різноманітні, в арсеналі багатьох учителів поряд з відомими є й свої опори з різних предметів. Як правило, це невеликі за форматом цупкі аркуші, які або прикріплюють на крилі дошки, або заздалегідь кладуть на окремі парти. Важливо, щоб у процесі сприймання наочності розвивалися пізнавальні здібності дітей, здатність до самонавчання.

Ефективність процесу сприймання підвищується, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, проводяться спостереження, які спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їхні характерні ознаки, об'єднувати в єдине ціле, позначати певними словами. У таких ситуаціях в учнів швидше розвивається спостережливість, ніж тоді, коли сприймання наочних об'єктів є тільки ілюстрацією готових знань, повідомлюваних учителем. Показники розвитку спостережливості – вдосконалення перцептивного аналізу й синтезу об'єктів, виділення й об'єднання в єдине ціле малопомітних їх ознак та властивостей, підвищення точності словесного їх опису, формування установки на спостереження [1, 71].

Вибір наочності для конкретного уроку зумовлюється не тільки його навчальною метою, а й іншими чинниками. Зокрема, специфікою мікросередовища школи та попереднім рівнем готовності дітей, їхнім емоційним станом, віком, резервом навчального часу. Особливо важливим джерелом чуттєвого досвіду майже на всіх уроках є актуалізація емоційних спостережень дітей [6, 34].

У початкових класах широко використовують навчальні кінофільми. Велике методичне значення їх полягає в тому, що вони не тільки дають натуральне зображення предметів і явищ, а й показують їх у русі. За допомогою кінофільму діти дістають реальне уявлення про предмети і явища, яких вони не можуть спостерігати безпосередньо. Демонструванням кінофільму забезпечується ознайомлення з найскладнішими технологічними процесами і процесами, що відбуваються в природі за дуже короткий час. Навчальні кінофільми унаочнюють взаємозв'язок рослин і тварин з навколишньою природою і між собою. Доступно для дітей кінофільми показують технологічні процеси того або іншого виробництва, знайомлять з трудовою діяльністю людей [2, 132].

Щоб загострити увагу учнів, учитель ставить кілька запитань, на які вони повинні відповісти після перегляду матеріалу, демонстрованого екранними засобами. Наприклад: яка зима і літо в Арктиці? які тварини живуть у Північному Льодовитому океані? як вони пристосовані до життя в суворих умовах? що таке пташині базари?

Для активізації розумової діяльності учнів учитель повинен підібрати відповідні екранні засоби, визначити час демонстрування їх, підібрати інші засоби унаочнення, продумати різноманітні методи використання їх. Використання екранних засобів на уроках повторення дає змогу відновити в пам'яті знання, набуті протягом деякого часу, закріпити і поглибити їх, розвинути абстрактне мислення. Уміле використання на уроках екранних засобів навчання в поєднанні з іншими видами унаочнення дає змогу значно підвищити якість уроку, активізувати розумову діяльність учнів, забезпечує міцні знання. Вибравши потрібні екранні наочні посібники,

учитель повинен спочатку сам переглянути їх і ознайомитися із змістом, визначити час демонстрування на уроці, продумати запитання для учнів, на які діти повинні відповісти після, перегляду кіно-, діафільму або діапозитивів. Учитель добирає й інші, додаткові наочні посібники – натуральні об'єкти, карти, картини, таблиці, чучела, гербарії, колекції та ін. Тільки після цього складає план-конспект уроку з урахуванням унаочнення [6, 26].

Отже, засоби наочності мають велике дидактичне, виховне та практичне значення. Їх правильне, оптимальне використання дасть змогу забезпечити процес навчання необхідними методичними та емоційними моментами, посилює пізнавальний інтерес дітей до природознавства.

Література:

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : Навчальний посібник / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 326 с.
2. Дрига О. М. Технические средства обучения в общеобразовательной школе / О. М. Дрига, А. П. Рах. – М., 1985. – 312 с.
3. Кисельов Ф. С. Методика викладання природознавства в початкових класах / Ф. С. Кисельов. – К. : Вища школа, 1975. – 176 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Вища школа, 1984. – 264 с.
5. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства / Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гончарова. – К. : Вища школа, 1990. – 302 с.
6. Яковенко Н. П. Использование средств наглядности и занимательного материала на уроках / Н. П. Яковенко // Начальная школа. – 1997. – № 3 – С. 32-34.

*Людмила Керпань,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ТРВЗ

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти головною метою освіти в Україні є створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави [3, 1].

Сучасна психологія визначає, що кожен учень – людина, обдарована у якійсь галузі життєтворчості. Розвиток творчих здібностей – актуальна проблема, бо саме творча особистість може бути конкурентоспроможною в сучасному світі, саме цілісна, духовно багата, творча людина спроможна по-справжньому керувати майбутнім, лише така особистість може впевнено подивитися в обличчя новизні.

Над проблемою розвитку творчих здібностей працювали багато науковців. Психологічні аспекти цього питання розглядалися у працях Л.Виготського, Т.Кудрявцева, Л.Леонтєва та інших. Педагогічні та дидактичні аспекти розвитку творчих здібностей висвітлено в працях Г.Альштулера, М.Левітова. Розвиток творчих математичних здібностей на уроках математики досліджували Д.Пойа, Н.Тучніна та ін.

Як відомо, творчість – це діяльність, яка на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань породжує нове [4, 45]. Виявляється вона на різних рівнях. Для одного рівня творчості характерне використання наявних знань і розширення галузі їх застосування; на іншому створюється абсолютно новий підхід, що змінює усталений погляд на об'єкта або галузь знань. Суть креативності (творчості) як психологічної властивості полягає в інтелектуальній активності й чутливості до побічних продуктів

діяльності [4, 57]. *Творча особистість* бачить результати, які становлять *принципову новизну*, а нетворча – лише результати, які стосуються досягнення мети (доцільні результати).

Математичні здібності – це здатність утворювати на математичному матеріалі узагальнені, згорнуті, гнучкі й обернені асоціації та їх системи [2, 38]. До складових математичних здібностей відносять:

– здатність до формалізації математичного матеріалу, відокремлення форми від змісту, абстрагування від реальних ситуацій і їх кількісних відношень та просторових форм; оперування структурами відношень і зв'язків;

– здатність до узагальнення матеріалу;

– здатність до оперування числовою і знаковою символікою;

– здатність до логічних міркувань, пов'язаних з потребою доводити, робити висновки;

– здатність до скорочення процесу міркувань;

– здатність до переходу від прямого до оберненого ходу думки;

– гнучкість мислення незалежно від впливу шаблонів [2, 60].

Нааявність математичних здібностей в одних учнів і недостатній рівень їх розвитку в інших вимагає від учителя постійного пошуку шляхів формування і розвитку таких здібностей у школярів.

Саме такими освітніми технологіями – апробованими, цікавими, творчими є «Школа ейдетики» та ТРВЗ-педагогіки.

ТРВЗ – теорія розв'язання винахідницьких задач – технологія творчості, створена Г.С.Альтшулером у 1946 році. Підхід Г.С.Альтшулера був таким: потрібно вивчати не те, що відбувається в голові винахідника, а закони розвитку техніки.

ТРВЗ-педагогіка ставить метою формування сильного мислення і виховання творчої особистості, здатної використовувати отримані знання та навички як інструмент для вирішення задач подолання складних проблем сучасності. Теорія розв'язання винахідницьких задач як система навчання охоплює всі вікові категорії, починаючи з дошкільного навчального закладу [1, 18].

Дитина, яка володіє елементами ТРВЗ, може сама розв'язати свої проблеми, до того ж нестандартно, неординарно. Тести психологів показують, що рівень тривожності дітей, які володіють ТРВЗ значно нижчий того, що мають інші діти в контрольних групах. У педагога, який використовує теорію, діти займаються із захопленням, без перевантажень освоюють нові знання, розвивають мовлення і мислення. «Учень, що напханий знаннями, але не вмів їх використовувати, нагадує фаршировану рибу, яка не здатна плавати», – так наголошував академік О.Л.Мінц [2, 140].

Розвиток ейдетичних здібностей і системного мислення дає можливість розуміти головне в змісті буду-якої інформації, ефективно розвивати пам'ять і увагу, швидко і без зайвих зусиль запам'ятовувати тексти, вірші, оволодівати необхідними засобами для успішного здобуття знань і умінь.

Аби зацікавити дітей уроками математики, вчитель розповідає казку про загадкову і чарівну країну математики, в якій живуть її мешканці – цифри, знаки, фігури. Всі вони не прості, а можуть перетворюватись на предмети навколишнього світу, приймаючи їх образи. Кожна цифра може жити і в зошитах учнів, і в підручниках, і на класній дошці, але обов'язково у своїй кімнатці. Таким чином, першокласники привчаються до правильного написання цифри в кімнатці, але чимало дітей не бачать клітинок, пишучи цифри будь-де. Знайомлячи з цифрами, вчитель показує малюнки – цифрообрази, пропонуючи вгадати, яка цифра сховалася в них.

Познайомивши учнів з методом піктограма (на додаткових уроках-тренінгах), розпочинається урок математики із запитанням вчителя: «Як ви гадаєте, що ми будемо робити на уроці?» Діти відповідають, а вчитель значками зображує на дошці. Наприклад: вчитися додавати і віднімати числа 8 і 9, розв'язати задачі, каліграфічно писати цифри, креслити відрізки, гратися і т. д. Значки-піктограми діти добирають самі

+ - 8, 9 ? 5 _____*.

Такий своєрідний план уроку дозволяє учням в кінці заняття підвести підсумки

зробленого, відповідаючи на запитання вчителя. Використовуючи піктограми, першокласники дають відповіді на поставлені запитання, вчать самостійно лаконічно записувати здобуту на уроці інформацію, з легкістю вивчають напам'ять вірші, скоромовки.

Неабиякі труднощі у деяких 6-річних першокласників виникають із засвоєнням понять «праворуч», «ліворуч», «вгору», «вниз». Діти плутають їх. З метою уточнення цих понять, розвитку уваги, а також виробляючи стійку увагу, в кінці уроку математики проводяться графічні диктанти (малювання по клітинках з подальшим домальовуванням побаченого образу). Правильно виконаний малюнок викликає в учнів неабияку радість, що є надзвичайно важливим в емоційному плані.

У ТРВЗ-педагогіці вироблені правила навчання дітей роботі з відкритими задачами. Робота з такими задачами сприяє формуванню розумових операцій, які базуються на дихотомії. З метою засвоєння числового ряду учнів знайомлять з методом дихотомії – числова гра «Так – Ні». Вводиться основне правило гри: не допускати перерахунку чисел даного ряду. Учні задають питання, які звужують поле пошуку, і на які вчитель може відповісти «Так» або «Ні». Виграє той, хто вийде на загадане число, задаючи найменшу кількість запитань. Метод дихотомії дозволяє дітям навчитися звужувати поле пошуку в числовому ряді. При цьому достатньо швидко засвоїти порядкову лічбу, сформувати вміння розрізняти більше й менше число, виділяти середину числового ряду й засвоїти проміжні числа. Це відбувається на фоні стійкого інтересу до цього виду діяльності і розвитку пізнавальних здібностей.

Наприклад, розглянемо таке завдання: Задумаю число в межах 100. Яке число задумане?

Можливі запитання:

➤ Це число менше ніж 50? (називається серединне число в ряді від 0 до 100). Так. (Отже всі числа від 50 до 100 відразу відпали).

➤ Це число більше, ніж 25? Ні. (Значить воно в межах від 0 до 25).

➤ Воно більше за 10? Так.

➤ І т. д.

Для формування у дітей розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення з метою розвитку творчого мислення учням пропонується різноманітні творчі завдання. Розв'язуючи будь-яке завдання, дитина, як правило, перебуває в полоні звичних варіантів, підказаних психологічною інерцією (ПІ) [2, 235]. ПІ допомагає людині, полегшує життя, але при цьому починає заважати, якщо умови змінюються, або коли потрібно оцінити ситуацію з іншої, незвичної точки зору. ПІ заважає придумувати нове, пропонуючи старі відповіді чи пропонує швидко здаватися: «Цього не може бути». Ось чому, навчаючи дітей фантазувати, потрібно враховувати, що ПІ існує. З метою подолання ПІ використовується гра «Заборонене слово». Вчитель ставить дітям запитання, на яке ПІ відповідає «Так», уточнюючи, що слово «Так» – заборонене. Необхідно поборотись з ПІ, відповісти «Ні», і довести свою думку. «Усі риби плавають?» (Приклад відповідей: Ні, не всі, смажена риба не може плавати. Ні, не всі, намальована риба не може плавати тощо.)

ТРВЗ дає унікальні можливості, дозволяючи покращувати старе і створювати нове, творити, користуючись конкретними правилами, поняттями, прийомами. Необхідність добору об'єктів винахідництва для найменших учнів приводить учителів до використання на уроках загадок. Мабуть, жодна дитина не залишиться байдужою до розв'язання цікавих загадок. На матеріалі загадок можна розв'язати велику кількість методичних проблем: від систематизації властивостей предметів і явищ до побудови моделей і розвитку асоціативного мислення. Вивчивши досвід роботи в цьому напрямі А.Нестеренко, спробувала зацікавити винахідництвом і своїх дітей на додаткових заняттях – тренінгах [1, 18].

Робота в класі розпочалася із запитанням: Що ви знаєте про Країну Загадок? Далі вчитель розповіла, що в ній, як і в будь-якій іншій країні гори, річки, моря, міста. А точніше: «Гори-загадки, річки-загадки, моря-загадки, міста-загадки... А що таке річка-загадка? Це річка, яка є, і в той час її нема. Тож повернемо на дорогу, яка приведе нас в Місто Загадок».

Найперше завдання – навчити систематизувати предмети по деяким ознакам. Подорож починається з Міста Самих Простих Загадок. Тут чотири вулиці: «Форма», «Колір»,

«Розмір», «Речовина». (На дошці прикріплюється картки з назвами вулиць, а в центрі утворилася Центральна площа. Для того, щоб загадати предмет в цьому місті, потрібно описати його за формою, кольором, розміром і вказати з чого він зроблений).

Наприклад: Прямокутна, коричнева, менша за стіну, дерев'яна. Але перш ніж складати справжні загадки, необхідні помандрувати по всіх вулицях міста.

Мандруючи Країною Загадок поступово виконуються наступні завдання:

- навчити дітей використовувати 5 органів чуття для розв'язання різноманітних задач;
- познайомити з поняттям підсистеми (частин об'єкта), навчити виділяти частини в середині цілого;
- дати уявлення про надсистеми (про оточення об'єкта, про те, частиною чого він є);
- виділяти функції предметів – головні і другорядні;
- підвести дітей до поняття «протиріччя», навчити найпростішим способам розв'язання протиріч;
- показати, яким чином відомий їм матеріал може бути використаний на шкільних предметах [1, 20].

Використання подібних завдань на уроках математики не лише розвиває творчі та математичні здібності школярів, а й підвищує мотивацію навчальної діяльності.

Ейдетика та ТРВЗ докорінно змінює стиль роботи з дітьми, розвиває пам'ять, увага, робить їх вільними, вчить думати, шукати, вирішувати свої проблеми самостійно, а головне, допомагає дорослим життєрадісно та винахідливо збуджувати інтерес дітей до творчості, виховує душу, здатну робити добрі і прекрасні вчинки.

Література:

1. Богайчук Р. В. Зроби крок до творчості: розвиток творчих здібностей молодших учнів за допомогою методів ейдотехніки та ТРІЗ – педагогіки / Р. В. Богайчук // Світ виховання. - 2010. - № 3. - С. 18-22.
2. Крутецький, В. А. Психологія математичних здібностей школярів / В. А. Крутецький – М. : Просвіта, 1968. – 432 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета. – 2001. - № 7 (85), липень.
4. Пономарьов, Я.А. Психологія творчості / Я.А. Пономарьов – М.: Наука, 1990. – 430 с.

*Тетяна Драчук,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ПОНЯТТЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ЙОГО СТАДІЇ

Розвиток особистості – це наслідок взаємодії біологічного і соціального факторів та її власної активності, тобто технічний розвиток дитини зумовлений взаємодією біологічних даних, соціального середовища, власної активності. Ці ж самі фактори є актуальними і впливовими в розвитку розумових здібностей дитини.

Розвиток психіки дітей молодшого шкільного віку відбувається головним чином на основі провідної діяльності – навчання. Молодший шкільний вік – важливий етап у формуванні в дитини ставлення до навчальної діяльності як відповідальної, суспільно значущої праці. Протягом цього періоду дитина оволодіває значним обсягом знань, умінь і навичок, збагачується досвід її соціальної поведінки, з'являються перші, відносно стійкі ціннісні орієнтації, відбувається розвиток вищих почуттів – моральних, інтелектуальних, естетичних [1].

Важливою у висвітленні особливостей розвитку інтелекту молодшого школяра є провідна діяльність, яка визначає своєрідність та якісну специфіку розвитку в певному віці. Відомий психолог О.Леонт'єв дає таке визначення: «Провідна діяльність – це не просто діяльність, яка найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку дитини, якій віддає найбільше часу. Провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних

процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку. Для молодшого школяра – це навчання, яке є основою розумового розвитку» [2].

Проблема інтелектуального розвитку досліджується як психологами, так і педагогами. Вона здавна була і залишається в центрі уваги вчених психологів, педагогів, методистів, учителів практиків. Нею займалися такі вчені як Ж.Руссо, М.Монтессорі, Й.Герберт, Й.Песталоцці, К.Ушинський, Л.Виготський, Л.Занков, П.Гальперін, Н.Дусавицький, О.Савченко. Розв'язанню проблем інтелектуального розвитку присвячені також праці Л.Богоявленського, Н.Менчинської, С.Рубінштейна.

Інтелектуальний розвиток відбувається головним чином у школі. Він являє собою здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відобразити й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти і передбачати [4].

Для педагогів-практиків великий інтерес викликає теорія швейцарського психолога і педагога Ж.Піаже про розвиток інтелекту у дитини. Він запропонував такі стадії інтелектуального розвитку дитини: сенсомоторна (від народження до 1,5-2 років); доопераційна (від 2 до 7 років); конкретних операцій (від 7 до 11-12 років); формальних операцій (з 12 років і старше).

Стадія конкретних операцій припадає на вік молодшого школяра. Щоб проаналізувати особливості інтелектуального розвитку молодшого школяра, варто звернути увагу на його загальний розвиток та новоутворення в цьому віці.

Провідною діяльністю учнів початкових класів стає учіння, хоча велике місце в житті дитини ще займає гра. К.Ушинський підкреслював, що учбова діяльність суттєво відрізняється від ігрової, а перехід дитини від гри до учіння є серйозною подією в житті пов'язаною з виникненням нових мотивів. Але це не означає, зазначав він, що гра має бути виключена з діяльності школяра. У навчанні молодших школярів, зокрема першокласників, повною мірою використовуються ігрові дії.

Гра як вид діяльності не тільки зберігається в їх житті, але й продовжує розвиватися. Вміло спрямована вчителем і батьками гра молодших школярів може стати одним із засобів організації та поліпшення навчального процесу, підвищувати пізнавальну активність дітей, сприяти розвитку здібностей.

У процесі розвитку в дітей молодшого шкільного віку поліпшується робота органів чуття; нечітке сприйняття поступово стає точним, увага з мимовільної стає довільною. Мислення і пам'ять молодших школярів наочно-образні, тому все, з чим зустрічаються у школі, має бути яскравим, красивим, розповідь учителя цікавою, доступною, емоційною.

У цей віковий період активізується діяльність другої сигнальної системи, яка є фізіологічною основою мовлення. Молодші школярі все глибше й глибше усвідомлюють слово, з'являється абстрактне мислення. Удосконалюються пізнавальні процеси, розумові операції, прийоми запам'ятовування, якість розуму та інші психічні пізнавальні особливості. *У процесі пізнання не тільки відбувається розвиток інтелекту, але й формуються вольові риси дитини, розвивається особистість в цілому.*

Розвиток пізнавальної діяльності молодшого школяра виявляється в тому, що дитина поступово оволодіває дедалі досконалішими способами відображення дійсності. Вона вчиться спостерігати, запам'ятовувати вибірково найістотніше. А потім свідомо відтворювати лише потрібний їй матеріал. У процесі розвитку дитина навчається порівнювати і групувати однорідні речі, міркувати, робити висновки із спостережуваних явищ, а далі критично перевіряти їх [2, 38]. Широта інтересів молодших школярів проявляється в тому, що їх цікавлять явища навколишнього життя, які не входять до програми навіть середньої школи (сюжети з книг, кінофільмів).

Проте інтереси школярів недостатньо дієві, бо самі по собі довго не підтримують навчальну діяльність; нестійкі, тобто ситуативні, швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згасати і не з'являються знову (навчальний матеріал і завдання часто швидко набридають учням, викликають стомлення; малоусвідомлені, що проявляються в невмінні школяра назвати, що і чому йому подобається в даному предметі; слабоузагальнені, тобто охоплюють лише один або кілька навчальних предметів, але об'єднаних за їхніми зовнішніми ознаками; вміщують в собі

орієнтування школяра частіше на результат учіння, а не на способи навчальної діяльності; до кінця початкової школи часто не формується інтерес до переборення труднощів [1].

Отже, загальна характеристика розвитку молодшого школяра показує, що природа людська створює всі необхідні умови для якісного когнітивного розвитку. Важливим показником є також поведінка дитини під час виконання завдань, й ставлення до роботи.

Інтелектуальний розвиток дитини відбувається головним чином у школі, хоча не можна зменшувати роль сім'ї також. Згідно теорії Ж.Піаже, саме вік між 5 та 7 роками є перехідним від доопераційного мислення до мислення на рівні конкретних ситуацій. Причому зазначено конкретний вік: 5, 6 чи 7 років, через те, що це питання індивідуальне. Мислення в цей період стає менш інтуїтивним та егоцентричним, поступово перетворюючись в логічне. Мислення стає більш гнучким і складним. Діти даного періоду здатні за допомогою логічних роздумів пояснювати зміни, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки навіть коли об'єкт знаходиться перед ними. Ці здібності уявно виходять за межі ситуації або стану, створюють фундамент для систематичних роздумів на рівні конкретних операцій, а пізніше на рівні формальних операцій.

Школа, яка стоїть на позиціях розвивального навчання, робить багато, щоб підготувати творчу, мислячу особистість. Тому виховання активної життєвої позиції особи органічно пов'язане з формуванням її мислення, розвитком та удосконаленням усіх якостей розуму.

За В.Сухомлинським «мислення – це дискретна робота мозку: мозок вмить відключається від однієї думки і переключається на іншу, потім знову повертається до першої і т.д.». Ця особливість мозку і є механізмом мислення, так вважав він.

Школяр вчиться, думаючи, і думає – навчаючись: мислення починається там, де необхідно знайти відповідь на запитання, або щось зрозуміти. Важливо враховувати, що розвиток мислення школярів здійснюється поступово від наочно-дійового в дошкільному віці до образно-мовленнєвого в молодшому та до понятійного, теоретичного в середньому та старшому шкільному віці.

Розвиток мислення молодших школярів виявляється в їх здатності усвідомлювати і розв'язувати дедалі складніші пізнавальні і практичні задачі, здійснювати потрібні операції, виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах [3, 10].

Етапи розвитку інтелекту проявляються поступово. Це досягається шляхом здобуття знань, засвоєння їх в процесі діяльності та пізнанням особливостей природних і соціальних явищ. Діти набувають цю найбільш складну і тонку форму мислення у процесі активного дослідження природного середовища, створюючи для себе проблемні ситуації і, в основному, самостійно на них відповідаючи [1]. Марія Монтессорі, відомий італійський педагог, дуже добре усвідомлювала цю прямопропорційну залежність між активним пізнанням навколишнього світу та розвитком розумових здібностей дитини, створюючи цілий ряд дидактичних ігор типу «Шумові коробочки», «Нюхові баночки», «Рамки та втулки» та інше. Практичність знань про особливості інтелектуального розвитку молодшого школяра полягає для педагогів в тому, що вони повинні зрозуміти важливість та особливості періоду «конкретних операцій в процесі навчання». При чому діти виступають не пасивними спостерігачами, а активними учасниками цього процесу [5, 18].

Варто згадати про соціальний фактор, що має великий вплив на розвиток розумових здібностей та сприйняття і пояснення життєвих явищ, на успіхи в навчальній діяльності. Найближче соціальне оточення дитини є її сім'я та мікросередовище. Виховання в сім'ї – одна з форм виховання дітей, що поєднує педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту. Сім'я здійснює виховний вплив на дитину з перших днів народження. Завдання батьків полягає в розвитку мислення і мови дітей, активності і витримці, самостійності в різних проявах життєдіяльності. У шкільному віці, коли основним змістом дитячого життя стає навчальна діяльність і формується характер, важливо, щоб родина підтримувала тісний зв'язок зі школою. Роль батьків у інтелектуальному розвитку дітей надзвичайно важлива. Якщо батьки надають вагоме значення освіті, читанню книг, обговоренню кінофільмів, екскурсіям, домашній бібліотеці, то зрозуміло, що вони будуть стимулювати різноманітними методами і шляхами

розвиток розумових здібностей своїх дітей. Крім того, батьки є першими прикладами для наслідування в будь-якій сфері, в тому числі й сфері інтелектуального життя.

У молодшому шкільному віці дитина формується всесторонньо. Головне у формуванні особистості учнів початкових класів – взаємозв'язок розумового, морального, трудового, фізичного, естетичного виховання.

У цьому віці дитина стає більш дисциплінованою. Навчальна діяльність вимагає постійного вольового напруження, наполегливості, старанності, працездатності. Вільні вольові дії доступні для молодших школярів. Однак, вони не витримують тривалого напруження, тому зміна видів діяльності, способів учіння, ігрові моменти при вивченні навчального матеріалу необхідні в роботі вчителя. Вони полегшують навчальну працю школярів і мають великий вплив на розвиток інтелектуальних здібностей дитини [4, 4].

Література:

1. Акімова М. К. Психологическая коррекция умственного развития школьников : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. К. Акімова, В. Т. Козлова. – М. : Academia, 2000. – 156 с.
2. Варій М. Й. Психологія особистості : Навчальний посібник / М. Й. Варій. - К. : Центр учбової літератури, 2008. - 592 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – С. 98-146.
4. Грейс Крейг. Психологія розвитку / Крейг Грейс. – СПб : Питер, 2000. - 992с.
5. Ломов Б. Ф. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Б. Ф. Ломов. – М., 1984.

*Наталія Вержаківська,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ІГРОВИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Формування учня як самостійної, ініціативної, вдумливої особистості буде успішним, якщо вчитель потурбується про це з першого проведеного уроку. Одним з найперспективніших шляхів виховання активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками, є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри. Гра є незмінним важелем розумового розвитку дитини. Ігрову форму занять вчитель створює за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів.

А.Макаренко писав: “Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...” [1]. Отже, гра, її організація – ключ в організації виховання.

Гра є найприроднішою і найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. К.Ушинський писав: “Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності... З перших ж уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність у їх виконанні”.

Дидактичні можливості використання ігор у навчально-виховному процесі початкової школи висвітлювали у своїх працях Д.Ельконін, С.Коваленко, Ю.Мальований, М.Микитинська, Н.Мацько, Б.Нікітін та ін.

У сучасній педагогіці найчастіше зустрічаємо таку класифікацію ігор:

1. Творчі ігри. До них належать режисерські, сюжетно-рольові (сімейні, побутові, суспільні), будівельно-конструкційні, ігри на теми літературних творів (драматизації, інсценування).

2. Ігри за правилами. Цю групу утворюють рухливі (великої, середньої, малої рухливості; сюжетні, ігри з предметами; з переважанням основного руху: бігу, стрибків тощо; ігри-естафети) та *дидактичні ігри* (словесні, з іграшками, настільно-друковані). Окрему групу становлять *народні ігри* (забави, рухливі, дидактичні, обрядові).

Використання ігор допомагає сформувати пізнавальну самостійність – якість особистості, що проявляється у готовності власними силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Пізнавальна самостійність формується у різних навчальних ситуаціях: сприйнятті готового матеріалу, спрямованій пізнавальній активності, дослідницькій пізнавальній діяльності.

Готуючись до уроків, учитель має заздалегідь підготувати необхідний дидактичний матеріал, продумати послідовність ігрових дій, організацію учнів, тривалість гри, контроль, підведення підсумків і оцінювання.

Різноманітність ігрових засобів створює широкі можливості для того, щоб учитель міг вибрати саме таку гру, яка найбільше відповідає меті уроку.

Проводити ігри, створювати ігрові ситуації важливо на кожному уроці. Це особливо стосується 1 класу – перехідного періоду, коли учні ще не звикли до тривалої напруженої діяльності. Вони швидко стомлюються, притуплюється їхня увага, набридає одноманітність. Тому гра повинна ввійти в практику роботи вчителя як один з найефективніших методів організації навчальної діяльності першокласників.

Адже, як зазначав В.Сухомлинський, гра – це іскорка, що запалює вогник допитливості й любові до знань.

Гру можна пропонувати на початку уроку. Ігри, що пропонуються на початку уроку, мають збудити думку учня, допомогти йому зосередитись і виділити основне, найважливіше, спрямувати увагу на самостійну діяльність. Інколи гра може бути ніби фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри занадто збуджують емоції дітей, надовго відвертають їхню увагу від основної мети уроку. Адже діти в цьому віці не вміють керувати своїми емоціями, переключати увагу, зосереджуватись у потрібні моменти. Тому ігри пов'язані з сильним емоційним збудженням, слід проводити лише в кінці уроку.

Добираючи ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вчитель повинен чітко спланувати діяльність учнів, спрямовувати її на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, учитель надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії. Власне ігровий задум, який спонукає учнів до гри, і є основою ігрової ситуації. Через ігровий задум виникає інтерес до гри. А коли з'являється особиста зацікавленість, виникає й активність і творчі думки, і дії, і переживання за себе. Команду чи весь колектив – усе без чого неможлива ігрова діяльність [2, 228].

Перед проведенням ігор з дітьми вчитель має доступно викласти сюжет, розподілити ролі, поставити перед дітьми пізнавальне завдання. Щоб гра не набридла, вчитель вносить у неї деякі зміни, ускладнює завдання. Готуючись до заняття педагог чітко продумує послідовність ігрових дій, організацію учнів, тривалість гри, її контроль, підбиття підсумків та оцінку. Пояснення вчителя під час гри має бути лаконічним і зрозумілим, пробуджувати інтерес. Адже, захопившись грою, дитина не помічає, що вчиться, запам'ятовує нове, орієнтується у надзвичайних ситуаціях, що поповнюється запас її понять, уявлень, розвивається фантазія.

Ефективними засобами пробудження живого інтересу до вивчення предмету математики в початкових класах поряд з іншими методами є розвивальні ігри. Гра переключає довільну увагу дітей на навчальний процес, на розв'язання навчального завдання. Вона спонукає учнів до виконання більшої кількості різних завдань, сприяє більш свідомому, ґрунтовному засвоєнню знань, умінь і навичок. Застосування ігор на уроці математики допомагає учителю урізноманітнити роботу учнів, зняти напруження від звичайної навчальної діяльності, переключити увагу школярів [3].

Дидактичні ігри на уроках математики можна використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування обчислювальних, графічних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання.

У дидактичних іграх діти спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за певними ознаками, виконують аналіз й синтез, абстрагуються від несуттєвих ознак, роблять узагальнення. Багато ігор вимагають уміння висловлювати свою думку в зв'язній і зрозумілій формі, використовуючи математичну термінологію.

Розглянемо на прикладах низку дидактичних ігор, які можна використати на уроках математики у початковій школі.

Гра “Навпаки”

Учитель називає якесь слово, що характеризує напрямок руху або просторові відношення між предметами, а викликаний учень повинен сказати слово, протилежне за значенням. Гра повинна проходити у швидкому темпі. “Верхній – нижній, ліворуч – праворуч, спереду – ззаду, перший – останній”.

Гра “Не скажу”

Мета: вивчення ознаки подільності на 5.

Учні рахують від 30 до 60 по одному, але замість чисел, що діляться на 5, вони говорять «не скажу». Ці числа вчитель записує на дошці. 30, 35, 40, 45 і т.д.

Гра “День – ніч”

Учитель тихо промовляє “Ніч”, – діти закривають очі й кладуть голови на парти. Учитель пропонує завдання. Діти думають. Учитель говорить “День” – діти прокидаються і відповідають, піднявши руки.

Гра “Склади приклад”

Мета: формувати навички табличного множення.

Учитель роздає дітям картки з числами. Він називає добуток множення, а діти, в яких є відповідні картки, повинні стати разом, щоб склався приклад на множення.

Гра “Мікрофон”

Один учень називає приклад, а інший відповідь до нього.

Гра “Відгадай приклад”

Мета: формувати навички табличного множення.

Учні працюють із сигнальними картками. Вчитель називає відповідь якогось прикладу на множення числа 2, діти повинні підняти дві сигнальні картки із числами, які є множниками.

Гра “Ряд – переможець”

Мета: формувати навички табличного множення.

Школярі обирають із кожного ряду по двоє учнів. Ці діти стоять навпроти свого ряду, а інші учні по черзі швидко пропонують їм розв'язати приклади на множення і ділення. Підраховують, хто більше правильно розв'язав прикладів. Під час підбиття підсумків ряд – переможець підводиться і аплодує.

Гра “Будь уважний”

Скільки лапок у вовків? (4) Скільки в мишки є хвостів? (1) Скільки вушок у зайців? (2)

Скільки пальців на руці? (5) Скільки крил є у лисиці? (*Ніскільки*) Скільки в теремі криниць? (*Ніскільки*) Скільки жаб літає в небі? (*Ніскільки*) Скільки хвостиків у тебе? (*Жарт*).

Гра “Листоноша”

Учитель роздає 5 учням однакову кількість “листів” (картки із записаними прикладами). У дітей, які сидять за партами, в руках картки з номерами будинків (від 1 до 10). Кожен листоноша повинен розв'язати приклади. Відповіді збігаються з номерами будинків. Завдання: швидко та без помилок рознести листи за призначенням. Переможцю можна вручити медаль або емблему “Кращий листоноша”.

Гра “Мовчанка”

Обладнання: набір карток з числами, геометричні фігури.

Основне правило гри: учень повинен відповідати на запитання вчителя, не вимовляючи жодного слова.

Практичний досвід учителів засвідчує, що завдяки успішному проведенню ігор розвивається пізнавальна самостійність учнів. Така організація здобуття знань дає змогу

максимально активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроках і водночас сприяє не тільки підвищенню якості навчання, а й забезпеченню емоційного благополуччя та психологічного комфорту кожній дитині вже з перших днів навчання у школі. У процесі проведення уроків з елементами гри реалізуються ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання відповідальності кожного за результати своєї праці, а головне – інтерес дітей до навчання. Тому завдання учителів початкової школи полягає у тому, щоб дати можливість кожній дитині через гру самовиразитися, самореалізуватися, як у процесі навчання так і в позаурочний час.

Література:

1. Макаренко А. С. Педагогічні твори : в 7 томах / А. С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1954. – Т. 4. – С. 366.
2. История советской дошкольной педагогики : Хрестоматия : Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология» / Сост. Н. Б. Мчедлидзе и др. ; Под ред. М. Н. Колмаковой, В. И. Логиновой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1988. – 447 с.
3. Никитин Б. П. Развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Педагогика, 1985. - С. 10-12.

*Євгенія Ільїна,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ “СХОДИНКИ ДО ІНФОРМАТИКИ”

Багаторічний досвід роботи вчених у галузі початкової освіти дає підстави стверджувати, що розв’язання проблеми особистісно зорієнтованої освіти і її продуктивності пов’язане з інтеграцією змісту освіти. Наукові дослідження показують, що інтеграція змісту освіти багато в чому вирішує проблему зміцнення та збереження психічного і фізичного здоров’я школярів, сприяє підвищенню мотивації навчальної діяльності.

Інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації в цілому. Адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагненням розглядати не окремі, ізольовані об’єкти, явища життя, а їх більш чи менш широкі єдності. Тож інтеграція, як “вимога об’єднання у ціле якихось частин чи елементів, вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу” [2, 14].

Інтеграція зобов’язує до використання різноманітних форм викладання, що має вплив на ефективність сприйняття учнями навчального матеріалу. Вона стає для всіх її учасників – і вчителів, і учнів, і батьків – школою співпраці та взаємодії, що допомагає разом просуватися до спільної мети.

Таким чином, інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв’язках.

Потужні можливості інтеграції змісту початкової освіти вміщує в собі навчальний предмет “Сходинки до інформатики”. Рекомендована МОН України комп’ютерна програма “Сходинки до інформатики плюс” містить низку завдань з математики, природознавства, рідної мови, орієнтована на розвиток логічного мислення, окремі комп’ютерні вправи спрямовані на при звичаєння руки дитини до миші, маніпулювання нею. Навчання такого роду сприяє активному розвитку пізнавальних здібностей дітей; формування в учнів основи наукового світогляду за рахунок більш раннього набуття ними навичок роботи з моделями різноманітних природних явищ на комп’ютері; розвиток логічного мислення; розширення кругозору в царині знань, тісно пов’язаних з інформатикою; вивчення інших предметів з використанням комп’ютера; розвиток творчої уяви.

В основу комплексного курсу закладено чотири змістові лінії:

- Формування уявлення про можливості та сфери застосування комп'ютера; ознайомлення з технікою безпеки під час роботи з комп'ютерною технікою; формування елементарних навичок роботи з комп'ютером (основні прийоми роботи з мишею та клавіатурою, елементарні принципи реалізації інтерфейсу програм – на інтуїтивному рівні).

- Розвиток загальних здібностей дитини: логічне мислення, кмітливість, увага, уява, просторова уява, зорова і слухова пам'ять, креативність.

- Підтримка навчальних предметів: математика, українська мова, іноземна мова, природознавство (краєзнавство), країнознавство, правила дорожнього руху, музика.

- Алгоритміка: розвиток алгоритмічного мислення; уявлення про алгоритми.

Підтримка навчальних предметів представлена у програмному продукті такими ігровими вправами: Математичний космодром, Слово в лабіринті, Незвичайний поїзд, Дорога до школи, Поштовий голуб: Україна і Європа, Ведмедик-поліглот та ін.

Наприклад, у блоці “Математичний космодром” учень керує злетом та посадкою ракет, розв'язуючи приклади з математики. Для того, щоб ракета злетіла, учню пропонується приклад на додавання, а для того, щоб посадити ракету, він повинен розв'язати приклад на віднімання.

Усно розв'язавши приклад, що записаний на ракеті, учень повинен знайти правильну відповідь на одній з шести кнопок на пульті керування і натиснути її.

На початку роботи можна обрати один з трьох режимів: 1) “Приклади на додавання”; 2) “Приклади на віднімання”; 3) “Приклади на додавання та віднімання”.



Приклади, що пропонується учневі поступово ускладнюються. За один сеанс він повинен правильно розв'язати 12 прикладів: перших 3 приклади – на операції в межах 20-ти без переходу через десяток, наступні 4 – в межах 20, але з переходом через десяток, і останні 5 прикладів – на операції в межах 100.

Перехід на наступний рівень здійснюється тільки після успішного розв'язання необхідної кількості прикладів поточного рівня.

По завершенню сеансу програма повідомляє кількість помилок, яких припустився учень.

Програма “Поштовий голуб: Україна” призначена для вивчення назв та розташування обласних центрів України.

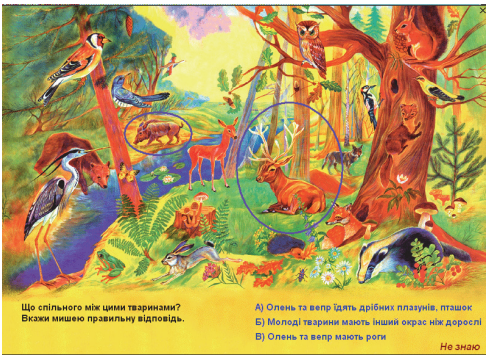


На екрані зображено карту України, над якою парить поштовий голуб з листом. Учень повинен за допомогою вказівника мишки вказати місто на карті України, в яке адресований лист.

Передбачено три рівні складності завдань. На першому рівні назви усіх міст зазначені на карті, по них легко орієнтуватись. На другому рівні назва міста з'являється лише тоді, коли на нього навести позначку мишки. На третьому рівні назви міста на екрані не вказані. На кожному з рівнів учень повинен доставити листи в усі 25 обласних центрів України та столицю АР Крим.

Після завершення усіх трьох рівнів з'являється повідомлення про результати гри.

Метою програми “Мешканці лісу” із комплексу “Сходінки до інформатики плюс” є тестування знань учня, отриманих на уроках природознавства.



На екрані зображено ліс з його мешканцями – різними тваринами, комахами, птахами. Учневі задається 12 запитань різного типу. Після закінчення тестування повідомляється результат у вигляді кількості правильних, неправильних та пропущених відповідей. Вчитель має змогу редагувати базу запитань. Для цього потрібно у прихованому меню обрати пункт “Редагувати файл тестів”. Програма передбачає декілька типів тестових завдань:

- тип 1. “Що спільного/чим відрізняються”. Програма

виділяє на малюнку кількох тварин, запитує учня та пропонує три варіанти відповіді;

- тип 2. “Вкажи одну з тварин”. Програма виділяє на малюнку кількох тварин, задає учню запитання, у відповідь на яке він повинен вказати мишею одну з тварин на малюнку;

- тип 3. “А, Б, В”. Програма запитує про тварину, позначає її на малюнку і пропонує учню три варіанти відповіді;

- тип 4. “Знайди на малюнку”. Учень повинен знайти на малюнку і вказати мишею тварину за її описом, що подає програма;

- тип 5. “Знайди всіх”. Учень пропонується знайти на малюнку і вказати мишею групу тварин, що мають спільну ознаку, яку подає програма;

- тип 6. “Так/Ні”. Програма позначає на малюнку тварину і про неї дає учню запитання, на яке треба відповісти “так” або “ні”.

Ігрове комп'ютерне середовище, з'єднуючись з конкретним учбовим завданням, дозволяє дитині засвоювати матеріал як би непомітно для себе, і при цьому, що дуже важливо, використовувати його у своїй улюбленій практичній діяльності – використання маніпулятора “миша” дозволяє учневі швидко освоїти роботу на комп'ютері. Комп'ютер природно вписується в життя школи і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити процес навчання. Кожне заняття викликає у дітей емоційний підйом, навіть відстаючі учні охоче працюють з комп'ютером, а невдалий хід гри внаслідок пропусків в знаннях спонукає частину з них звертатися за допомогою до учителя або самостійно домагатися знань в грі.

Готовий програмний комплекс “Сходинки до інформатики плюс” можуть впроваджувати учителі як на уроках інформатики, так і на інших уроках, використовуючи навчальні можливості конкретних складових програм. Досить часто, поряд із цим комплексом, учителі самі створюють навчальні мультимедійні презентації або навчальні анімації, які успішно використовують на інтегрованих уроках.

Можливості для інтеграції навчального змісту і проведення інтегрованих уроків досить широкі. Усе залежить від умінь вчителя синтезувати матеріали, справді органічно пов'язані між собою, і вміння провести інтегрований урок без перевантаження дітей враженнями, щоб він підпорядковувався головній меті, а не був безладною мозаїкою окремих картин [3, 65].

Отже, готуючись до уроку, вчителі повинні старанно продумувати зміст навчальних завдань і використання різних прийомів їх подачі, щоб забезпечити кожному учневі радість першовідкривача, яка є могутнім стимулом для активізації не лише мислення, а й усієї особистості школяра [4].

Інтегровані уроки в межах навчального предмета “Сходинки до інформатики” емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителю різнобічно і системно сформулювати необхідні уявлення та поняття. Різні види діяльності (пошукова, ігрова, пізнавальна тощо), які притаманні урокам інтегрованого змісту, роблять їх цікавими, запобігають стомлюванню дітей, посилюють інтерес до навчання та школи в цілому.

Інтегрований підхід до навчання інформатики у початковій школі забезпечує активний вияв самостійних зусиль учнів у творчому оволодінні знаннями, вміннями і навичками, створює систему взаємодій між учасником навчального процесу та комп'ютером, яка

спрямована на виявлення і узгодження ціннісно-сміслових орієнтацій та забезпечення діяльності молодшого школяра відповідно до його особистісного потенціалу.

Література:

1. Гончаренко С. Загальнотеоретичні аспекти інтеграції природничо-наукових і методичних знань учнів / С. Гончаренко, Я. Кміт // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 18.
2. Зверев И. Д. Взаимная связь учебных предметов / И. Д. Зверев. – М. : Знание, 1977. – 126 с.
3. Коломієць А. М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 1999. – № 2. – С. 61-66.
4. Самойленко П. І. Інтеграційна функція навчання основам наук / П. І. Самойленко, А. В. Сергєєв // Фахівець. – 1995. – №№ 5-6. – С. 36-37.

*Ірина Бондаренко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ

У наш час забезпечення естетичного розвитку молодшого школяра, формування у нього естетичних почуттів, смаків, ідеалів, естетичної культури в цілому є одним із пріоритетних завдань, які постають перед школою. Без цього неможливе становлення особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, що декларується в Законі України “Про загальну середню освіту” [1]. А тому естетичне виховання займає особливе місце в системі педагогічної роботи сучасного вчителя початкових класів. Воно націлене на формування в дитини здатності сприймати прекрасне у навколишньому середовищі й у мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті і художній творчості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення окремих питань естетичного виховання, з'ясування теоретико-методичних засад формування естетичної культури особистості.

Дієвим засобом естетичного виховання молодшого школяра є природа. Саме споглядання природи, милування її красою здатне викликати емоційний відгук, збудити естетичні почуття і переживання, виняткова досконалість форм, барв і звуків природи у своєму довершеному поєднанні торкаються найтонших струн дитячої душі, а тому виступають домінантою в навчально-виховному процесі і стимулюють розвиток творчої особистості. Спілкування з природою допомагає учням не тільки оволодіти знаннями про неї, а й за педагогічно доцільної організації та оптимальному доборі методів виховного впливу стає дієвим чинником формування естетичної культури дітей.

На особливому значенні природи як засобу естетичного виховання школярів наголошували багато педагогів. Так, проблема естетичного виховання в педагогічному контексті широко представлена в спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти Є.Водовозової, П.Каптерева, С.Русової, К.Ушинського, А.Макаренка та ін. Надзвичайно цінним є творчий доробок В.Сухомлинського. Активно займалися розробкою означеної проблеми й науковці. Зокрема, значний внесок у розробку мети, принципів та реалізацію змісту естетичного виховання зробили Г.Бояджиєв, А.Комарова, Л.Масол, Н.Миропольська, В.Орлов, О.Рудницька, Г.Шевченко та ін. Загальнонаукове та теоретичне значення мають праці вчених, в яких розглядається естетична культура особистості в цілісній структурі культури (М.Бахтін, Л.Губерський, Д.Джола, І.Зязюн, М.Каган, В.Мазепа, С.Уланова та ін.). Основу для вивчення закономірностей розвитку структурних компонентів естетичної культури особистості становлять психологічні дослідження І.Беха, О.Кононко, О.Леонтєва, С.Рубінштейна, Б.Теплова, Д.Фельдштейна та ін. Педагогічні дослідження Л.Коваль,

І.Крицької, Г.Недялкової, Л.Олефіренко, Є.Сисоєвої-Ляхович, А.Щербо та ін. доводять, що молодшому шкільному віку властиві особливі передумови для активного розвитку естетичного сприймання, оцінок, суджень та естетичних мотивів діяльності. Проблеми формування естетичного ставлення до природи висвітлено в дослідженнях Н.Бутенко, С.Жупанина. Особливу цінність для нашого дослідження становлять праці Г.Тарасенко, в яких розкривається тісний взаємозв'язок естетичної та екологічної культури особистості.

Таким чином, досліджувана нами проблема широкоаспектно представлена в наукових джерелах. Подальший її розгляд потребує з'ясування вихідних понять.

У педагогічній літературі *естетична культура* визначається як сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, оберігати його природну красу. Зазначається, що її рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, смаків, потреб, ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворювальної діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах [2, 243]. Високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності є метою *естетичного виховання*.

Світ, що оточує дитину, – незвичайний, загадковий, світ, де кожна травинка, кожен птах – диво. Маленький школяр допитливими очима вдивляється у нього, однак не менш важливо навчитися дивуватися цьому світу. Відкриваючи дивовижне навколо себе, дитина змінює ставлення до навколишнього. Відчуття природи не менш цінне, аніж знання про неї, вміння бачити її серцем – свідчення спорідненості з нею. Анітрохи не применшуючи ролі логічного пізнання, слід відзначити, що воно не дає і не може дати нам всієї повноти картини навколишнього світу. Сьогодні все більшої значимості набуває емоційно-логічний досвід у вивченні природознавства. На жаль, навчально-виховний процес у сучасній початковій школі, в основному, спрямований більше на розвиток раціональної сфери особистості молодшого школяра, будується найчастіше на логічних, а не на емоційних прийомах, значно менше орієнтований на формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до предмету вивчення.

Сьогодні, як ніколи, актуальним є питання поєднання наукового та художнього способів мислення. Естетичне ставлення до природи – особлива форма її пізнання, без якої природознавство втрачає своє гуманістичне призначення. На думку вчених, питання про формування у людини почуття прекрасного досить складне. Далеко не всі виявляються здатними глибоко проникати у світ краси. Таємниця колірних і звукових поєднань не тільки в мистецтві, а й у природі є великою таємницею. Дивитися і бачити – не одне і те ж. Завдання вчителя – разом з дітьми досягнути справжню красу, яка не завжди яскрава, гучна, навпаки, часто тиха, спокійна, скромна і непомітна, по-новому поглянути на осінній листок, крильця метелика, відчути особливу чарівність в красі природи.

На уроках природознавства учитель має змогу систематично і послідовно розкривати перед дітьми естетичні якості предметів і явищ навколишньої дійсності, навчати їх сприймати світ у всьому багатстві його краси. Наприклад, на предметному уроці, тема якого “Сніг і лід” (2 клас) доцільно ознайомити учнів не лише з властивостями снігу й льоду, а й показати, які різноманітні за формою сніжинки, звернути увагу на їхню красу і довершеність, на колір снігу, який здатний змінювати свої відтінки за різної погоди, на казкові візерунки, що їх “малює” на шибках мороз. Знайомлячи учнів з водою та її властивостями (тема уроку “Вода в природі. Властивості води. Кругообіг води в природі” (3 клас)), педагог повинен звернути увагу дітей, яких дивовижних форм набуває вода в природі, на її унікальні якості, які здатні створювати пейзажні шедеври (як-от, дзеркально відобразити на поверхні водойми осінні (весняні, літні) пейзажі) тощо.

У сприйманні молодшим школярем естетично виразних ознак природних об'єктів особливе значення має його безпосереднє спілкування з природою. Так, на думку В.Сухомлинського, під час подорожей у природу, до витoku думки, слова, які відбуваються взимку, восени, навесні, діти відкривають десятки відтінків кольорів: від червоного – до жовтого, від жовтого – до зеленого, від зеленого – до синього, що приховують у собі ліси,

луки, поля, небо, степ. Щоб світ загравав, заблищав перед дітьми своєю багатобарвністю і різноголоссям, педагог пропонує завдання, які б зацікавили, стимулювали до порівнянь, зіставлень. Наприклад, учням пропонується відшукати якнайбільше відтінків жовтого кольору осіннього листа. І діти вчаться спостерігати, розрізняючи найтонші нюанси в забарвленні. У лісі, на березі річки, у полі вчитель привчає дітей вслухатися в різноманітні звуки – у щебетання птахів і шепіт колосків, дзюрчання струмочка і стук дятла, шурхіт листя під лапками тварин, бджолину арфу та дзижчання джмеля [3, 54-57].

Під час таких зустрічей з прекрасним важливо спонукати учнів до вияву своїх почуттів емоцій від побаченого, вчити їх описувати природне довкілля, добираючи епітети, образні слова, вислови, порівняння. Результатом такої роботи можуть стати невеликі оповідання, твори, а то й казки. Наведемо для прикладу твори-мініатюри, створені учнями 4 класу загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. – гуманітарно-естетичного колегіуму № 29 Вінницької міської ради.

“За чарівною хмаринкою сховалася ніч, і на землю спустився рожевий ранок. Ось-ось має зійти сонце. Його промінчики уже спалахують на обрії. Чекають ранку всі: рослини, тварини, люди. Тільки чому ж його ще немає? Може, ще спить солодким сном? А може, посварилось із землею і не хоче більше світити? Що ж тепер? І все-таки схід поступово рожевіє. Нарешті, ніби з-під ковдри, зійшло над горизонтом сонце, величне, красиве” (Аня К.)

“Найбільше я люблю весну. Це, по-моєму, найпрекрасніша пора року. Весною все на землі пробуджується до нового життя. Розтає сніг, з’являється молода зелена травичка. На деревах і кущах розпускаються оксамитові листочки. Весною повертаються до нас перелітні птахи: шпаки, граки, лелеки” (Юрій Т.)

“Я дуже люблю зустрічати перші спалахи пробудження нового дня. Задовго до сходу сонце сповіщає про свій прихід. Воно забарвлює своїми променями нічний небосхил, гасить зорі” (Марина Г.)

“Ось і минуло тепле літо. Настала осінь. Непомітно підкралась вона до наших садів, полів, гаїв, лісів. Ще наприкінці серпня дерева почали вкриватись жовтим листям, а зараз воно вже повсюди блищить на сонці, ніби золото” (Сашко К.).

Передавати свої враження від побаченого і почутого допоможе образне слово: творчість класиків, видатних майстрів слова. Педагог має навчити дітей описувати побачене, почуте, пригадуючи відповідні уривки з поезії і прози. Наприклад, для опису осені у різні періоди доречно використати рядки з віршів: “ясно ще осіннє сонце гріє” (І.Франко) – ранньої осені; “висне небо синє, синє та не те! Світить, та не гріє сонце золоте” (Я.Щоголів) – середини осені; “вже листям опалим постелю їжак засипає” (М.Сингаївський) – пізньої осені.

Взагалі, роль мистецтва як однієї з форм художнього пізнання світу в осягненні естетичної унікальності природи є неоціненною. Адже художньо-образна мова мистецьких творів суттєво підвищує емоційність сприймання природного довкілля, концентрує увагу спостерігача чи слухача на естетично виразних об’єктах та їхніх ознаках, породжує в нього естетичні почуття й емоції. Саме тому невід’ємною частиною уроків природознавства в початковій школі, на нашу думку, має стати сприймання поезії, музики, живопису, скульптури. Зміст курсу “Природознавство” надає великі можливості для інтеграції різних видів діяльності, в тому числі й уможливлене залучення дітей до художньо-естетичної, художньо-творчої діяльності. Так, на узагальнювальних уроках з тем “Осінь”, “Зима”, “Весна”, “Літо” (2 клас) доцільно використати пейзажні полотна “Золота осінь”, “Весна. Велика вода” І.Левітана, “Золота осінь” В.Поленова, “Перший сніг” О.Пластова, “Зима” І.Шишкіна, “Солов’ї співають” Д.Льовіна та ін., музичні твори П.Чайковського із циклу “Пори року”

Таким чином, природа є багатющим джерелом естетичних почуттів й емоцій, а відтак, відіграє важливу роль в естетичному вихованні молодших школярів, у формуванні його естетичної культури. Однак не кожна дитина здатна самостійно помітити прекрасне у довкіллі і ще менша кількість переживає дивовижне почуття естетичної насолоди від її споглядання. Саме тому дітям необхідно допомогти навчитися помічати красу природи і, що найголовніше, радіти їй. А для цього необхідна цілеспрямована система педагогічної роботи в школах.

Література:

1. Закон України "Про загальну середню освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
2. Левчук Л. Естетика / Л. Левчук. – К. : Підручник, 2006. – 431 с.
3. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – С. 7-279.
4. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 308 с.

*Вікторія Дощич,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Проблема розвитку творчих здібностей особи є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології. Це завдання відображене в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, в якій підкреслюється необхідність застосовувати нові педагогічні технології особистісно-зорієнтованого виховання для формування творчих здібностей учнів [3].

Практично, будь-яке педагогічне дослідження певною мірою торкається розвитку творчих здібностей і виховання творчої особистості, оскільки педагогічний процес є творчим за своєю сутністю, включаючи творчість учня, вчителя, вихователя, батьків, організаторів дозвілля, керівників самодіяльних гуртків і об'єднань. Значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена дослідженню творчого процесу (В. Андреев, В. Моляко, В.Роменець та ін); загальних проблем розвитку творчих здібностей та вихованню творчої особистості в різних видах діяльності (Д. Богоявленська, Г. Костюк, Б. Теплов, К.Платонов, С. Рубінштейн та ін.); творчому використанню математики у вихованні дітей (О.Голюк, О. Митник, Т.Кривошея, Н.Листопад та ін.).

Бурхливий розвиток природничо-математичних наук, який повів за собою розвиток техніки, показав світу факти справжньої творчості і в даній сфері діяльності людини. Витвори техніки, технологій вже настільки впливали на життя людей, їх свідомість, що не могли не привернути до себе уваги тих, хто вважав, що творчість характерна лише для гуманітарної сфери.

Творчість – це розумова й практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження і перетворення матеріального світу або духовної культури; якщо ж він новий лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення.

Творча особистість – це людина, яка у змозі реалізувати свої індивідуальні потреби та можливості, має нетрадиційне самостійне мислення, багатий духовний світ, уміє пізнавати, бачити навколишнє оточення, створювати щось оригінальне, неповторне.

Український психолог В.Моляко, розкриваючи сутність творчості з позицій психології, зазначає, що "під творчістю розуміють процес створення чогось нового для даного суб'єкта. Тому зрозуміло, що творчість у тій чи іншій формі не є талантом "вибраних", вона доступна кожному. І школяр, який засвоює нові знання, розв'язує нову, незнайому задачу, і робітник, який виконує нове технічне завдання, і комбайнер, якому потрібно в процесі збирання урожаю врахувати вологість колосся, напрямок вітру – всі вони займаються творчістю, розв'язують творчі задачі" [1].

Дитячі роки – найсприятливіший період для творчості. Дітям треба оволодіти у школі складними процесами сприймання, уяви, як основи творчої діяльності.

Розвиток творчих здібностей буде ефективним, якщо в організації творчої діяльності враховується сукупність взаємопов'язаних між собою сторін:

- зміст навчального матеріалу,
- система творчих знань,
- організація навчально-пізнавальної діяльності.

Перш ніж пропонувати завдання творчого рівня, необхідно сформулювати в учнів певні базові знання та вміння, які будуть ланцюжком для розвитку індивідуальних здібностей і талантів. Не можна творчо використовувати знання, яких немає, чи вміння та навички які ще не сформовані.

На нашу думку, опора на емоційність, образність, власний досвід – це найкращий шлях для розвитку особистості. Живе, допитливе, творче мислення формується в учня тоді, коли процес засвоєння знань базується на власній життєвій позиції людини. Знання, які здобуті в кінці вивчення будь-якої теми, не є кінцевою метою, а засобом для подальшого розвитку творчих можливостей учнів з подальшим використанням їх у житті.

Для розвитку інтелектуально-творчих здібностей потрібно використовувати завдання, які вимагають від учня нетрадиційного вирішення завдання. Будь-який шкільний предмет (математика, література, розвиток мови, музика, образотворче мистецтво і т.д.) вимагає творчого підходу. Ось чому так важливо цілеспрямовано творчо розвивати молодшого школяра. Формуванню творчості на уроках математики сприяють:

- нестандартні задачі;
- задачі логічного змісту
- проблемні задачі;
- задачі на кмітливість;
- задачі жарти;
- комбінаторні завдання;
- завдання на кмітливість, логіку, з елементами дослідження;
- евристичні задачі;
- проблемні ситуації;
- завдання творчого характеру;
- дидактичні ігри з геометричним матеріалом;
- нестандартні уроки;
- завдання однакової за змістом, але різних за способом виконання.

Розв'язування задач, які вимагають певної незалежності мислення і винахідливості, сприятиме розвитку важливої властивості людського розуму – передбачати результати, не тільки безпосередніх дій, а й тих, що плануються.

Для визначення рівня розвитку творчих здібностей ми використали методику Дж.Гілфорда.

Ми опираємося на наступні фактори, встановлені в його дослідженнях:

1) Швидкість (легкість, продуктивність) – цей фактор характеризує швидкість творчого мислення й визначається загальним числом відповідей.

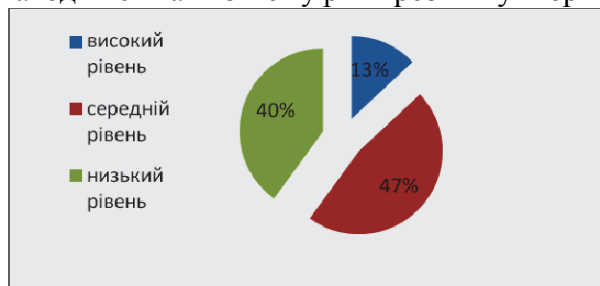
2) Гнучкість – фактор характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого перемикання й визначається числом класів (груп) даних відповідей.

3) Оригінальність – фактор характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичайність підходу до проблеми й визначається числом відповідей, що приводяться рідко, незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді.

4) Точність – фактор, що характеризує стрункість, логічність творчого мислення, вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті [5].

Результати проведеного дослідження в Агрономіченській ЗОШ І-ІІІ ст. с.Агрономічне Вінницької області засвідчили, що у що 54% учнів знаходяться на достатньому рівні розвитку

творчих здібностей. Високий рівень продемонстрували лише 13% учнів. Прикрим, на нашу думку, є той факт, що 40% знаходяться на низькому рівні розвитку творчих здібностей.



Діаграма 1. Рівні розвитку творчих здібностей учнів першого класу

Для покращення рівня розвитку творчих здібностей учнів потрібно використовувати як навчальну так і виховну роботу. Ефективність розвитку творчих здібностей молодших школярів в процесі навчальної діяльності забезпечує сукупність певних загальнопедагогічних і дидактичних умов. Загальнопедагогічні умови розповсюджуються на весь навчально-виховний процес і можуть підвищити ефективність творчого розвитку учнів у будь-якій педагогічній системі. Дотримання дидактичних умов передбачено лише у навчальному процесі, оскільки вони є змістовою характеристикою компонентів, які утворюють локальну систему навчання, спрямовану на розвиток творчих здібностей у процесі навчальної діяльності.

Для цілеспрямованого і постійного розвитку творчих можливостей учнів необхідно, щоб засоби навчання відповідали цілям і задачам навчально-творчої діяльності. Розвитком творчих здібностей на уроках математики необхідно керувати. Організація такої діяльності – створення умов для якісної навчально-виховної роботи, які передбачають:

- проводити навчання на високому рівні складності;
- посилити роль гіпотетичного мислення, що сприяє здібності передбачати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх;
- систематично створювати ситуації вибору для учнів і давати можливість здійснювати цей вибір;
- підвищити роль діалогічної форми навчання, як особливої взаємодії повноцінного розуміння, що зумовлює поєднання зовнішнього і внутрішнього діалогу.

Педагогічна діяльність щодо створення умов для розвитку здібностей та обдарувань дітей і молоді тісно пов'язана з їх вихованням. Надавши обдарованій природою людині певну суму знань можна створити просто інтелектуала ("живий комп'ютер"), але не творця. Проблему розвитку здібностей обдарованої молоді людини можна вважати вирішеною лише за умови, коли у життя входить творча особистість з високим рівнем інтелекту, вихована на засадах моральності, тобто психологічно налаштована на соціально та суспільно корисну діяльність.

Література:

1. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Кушнір В. Особливості творчості у розв'язуванні задач / Василь Кушнір, Григорій Кушнір // Математика в школі. – 2010. – № 10. – С. 8-17.
3. Національна доктрина розвитку освіти в Україні : закони і законодавчі акти / Мін. освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – Київ, 2002. – 17 с.
4. Рейнгард О. Р. Розвивати творчі здібності учнів / О. Р. Рейнгард // Математика. – 2004. – № 37. – С. 22-24.
5. Туник Е. Е. Тест Торренса. Диагностика креативности / Е. Е. Туник. - СПб. : Иматон, 1998. – 170 с.

*Олена Кощей,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ В УМОВАХ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

Духовне відродження українського народу неможливо уявити без живодайного впливу художньої літератури на формування національної самосвідомості, бо саме література є одним із активних чинників суспільного виховання – совісті, моралі, загальнолюдських цінностей, інтелігентності.

Завдання сучасної української освіти полягає, насамперед, у формуванні особистості з гнучким розумом, із швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвиненими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями.

У наш час місце книги в житті підростаючого покоління змінюється, оскільки на ефективність її використання впливають як інформаційні технології, так і телебачення. Найчастіше як джерело інформації замість книг сучасні учні використовують персональний комп'ютер. Але всім давно відомо, що знання, фантазія, логіка думки і міркування, любов до рідної мови, уміння логічно й образно розмірковувати виховуються лише читанням. Уміти читати, бути читачем – це високе мистецтво, якому треба наполегливо вчитися. Дитяча художня книга – це особливий світ, який юний читач осягає і розумом, і серцем. Дуже важливо, щоб книга увійшла в життя дитини якомога раніше, тому що вона є незамінною у виробленні уваги, зосередженості, у вихованні душевності, моральності. В.О.Сухомлинський писав: «Читання як джерело духовного багатства не зводиться до вміння читати, з цього вміння воно тільки починається. Дитина може читати вільно, безпомилково, але книжка не стане для неї тією стежкою, що веде до вершини розумового, морального, естетичного розвитку» [4, 194].

Проблемі формування читацьких інтересів присвячено ряд наукових праць. Зокрема, академік Едигей В.М. пропонує використання освітніх технологій, спрямованих не на швидкість, а на техніку читання; Єфросиніна Л.О., Оморокова М.М. обґрунтовують проблему літературного читання; Мельник О.М. розкриває діагностичну діяльність учителя початкової школи, виділяє форми і методи діагностики розвитку учнів. У науково-методичній статті «Резерви навчання читання» В.М.Зайцева розкриває важливість оптимального читання [1, 10].

Від початкової школи значною мірою залежить, чи полюблять діти читання, чи можливо залишаться байдужими до літератури. Саме у молодших школярів варто цілеспрямовано формувати читацькі інтереси та закладати міцний фундамент етичної культури особистості. Навичка читання – це основа, яка в майбутньому дозволить нарощувати духовний та інтелектуальний потенціал особистості. Щоб душа дитини відгукнулася на художній твір, задзвеніла чарівною музикою, треба, як зазначив В.О.Сухомлинський, «зуміти торкнутися її струн» [4].

Видатний педагог стверджує, що важливим засобом виховання читацьких інтересів учнів школи І ступеня є систематичне голосне читання, тому що у дітей молодшого шкільного віку переважає слухова пам'ять, підкріплена зоровим сприйняттям. І для того, щоб вони усвідомлено сприймали те, про що читають, їм необхідно почути, побачити, проаналізувати, запам'ятати. Читання вголос – це не тільки метод розвитку в учнів пізнавальної активності, але чи не єдиний метод, який допомагає викликати у дітей глибокі переживання, збудити потребу у духовному спілкуванні з іншими. Воно розкриває вміння прислухатись до тексту і запам'ятовувати його, осмислювати зміст прочитаного, образно уявити описувані картини, збагачує мислення і мову дітей.

У подальшому науковці радять більше уваги приділяти мовчазному читанню, бо саме воно має стати головним видом читання в майбутньому. Дуже важливим засобом розвитку активності, самостійності школярів у пошуках нового є літературні екскурсії. Вони допомагають глибше ознайомитись з місцями, де жили і працювали видатні письменники, з пам'ятками

мистецтва, з літературно-меморіальними музеями. Такі екскурсії дають учням можливість зримо уявити життя письменника або його героїв, ту епоху, подіям якої присвячений художній твір.

Творчість вчителя породжує творчість учня. Якщо на кожний урок намагатися підбирати такі види навчальної діяльності, які дають матеріал для роздумів, можливість виявити ініціативу і самостійність, потребують розумового напруження, винахідливості, творчості, це зацікавить дітей, викличе позитивні емоції, сприятиме пошуку, формуванню школяра як читача. В.О.Сухомлинський неодноразово висловлювався про необхідність формування високої культури читання учнів. Він стверджував, що читання є основою опанування всіх наук, розвитку людського інтелекту [4].

Практика дозволяє стверджувати, що формування читацьких інтересів можливе за умов планої, цілеспрямованої роботи на заняттях у процесі виконання школярами підготовчо-мотиваційних, репродуктивних, змістовно-інформаційних, творчих та контрольних вправ.

1. Підготовчо-мотиваційні вправи передбачають створення ситуації та мотиву спілкування, первинного уявлення про книги (періодичні видання) або текст, прогнозування змісту, теми книги (уроку) та ін.

2. Репродуктивні вправи спрямовані на відтворення прослуханого / прочитаного за зразком (повторити інтонацію вчителя; переказати (розповідати) зміст книги, виразно прочитати та ін.).

3. Змістовно-інформаційні вправи характеризуються аналізом тексту.

4. Творчі вправи пов'язані з творчою діяльністю учнів на основі засвоєних знань та прочитаного тексту.

5. Контрольні вправи спрямовані на перевірку стану сформованості читацьких інтересів [2].

Читацький інтерес успішно розвивається там, де навчання не зводиться до викладу готових істин, а активізує пізнавальну діяльність дітей, ставить їх перед необхідністю шукати відповідь на певне запитання. Завжди поживляють навчальний процес і активізують клас ігрові моменти на уроках читання. Особливо це стосується першокласників, де гра, як провідний вид діяльності дошкільника, ще не втратила свого значення і в початкових класах. Тому добитися бажаного результату можна через гру.

Ігрова діяльність – один із ефективних засобів підвищення якості сприймання молодшими школярами художніх творів на уроці читання. У структурі уроку читання ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. Гра активізує психічні процеси діяльності молодшого школяра (відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу, волю, мову), які призводять до позитивних зрушень у розвитку дитини. Використання на уроках дидактичних ігор та ігрових моментів робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Вагоме місце у вихованні читацьких інтересів відводиться позакласному читанню. Позакласне читання – складова частина навчального предмету початкової ланки – читання і розвитку мовлення. Це різновид читання, в якому поряд з класним читанням відведено окреме місце в системі початкової освіти. Успіх формування читацьких інтересів лежить у правильному поєднанні занять (уроків позакласного читання) з індивідуальною і масовою читацькою діяльністю.

Надійним помічником учителя у формуванні читацьких інтересів дітей є літературні ігри, які можна проводити для будь-якого класу. За змістом і формою вони досить різноманітні і можуть практикуватися під час обговорення прочитаної книги, проведення літературних ранків і свят, походів чи екскурсій. Вони сприяють створенню бадьорого настрою у школярів, збагаченню їх знань, розвитку творчої уяви, образної пам'яті та мислення. Можна використовувати ігри, в основі яких лежить впізнавання творів за окремими малюнками чи уривками, постановка і розгадування «хитрих» питань за прочитаними книгами, відгадування імен літературних героїв, прізвищ письменників, складання літературних ігор за принципом «чого не вистачає».

Не менш значимі і показові для загального і літературного розвитку молодших школярів художні конкурси на кращий малюнок за прочитаними творами, на знання віршів і прози, на вміння декламувати.

Важливою формою масової позакласної роботи, засобом збудження у школярів інтересу до книги є проведення літературних вечорів:

- вечори, присвячені ювілеям письменників;
- актуальним літературним темам;
- вечори байки, казки;
- вечори обговорення книг.

Різноманітність форм позакласної роботи з дитячою книгою, раціональний підбір методів їх проведення, тісний зв'язок з життям сприяють розвитку в учнів інтересу до творів мистецтва, до літературної і усної народної творчості.

Нами було проведено анкетування учнів 4-В класу Вінницької школи-гімназії № 1, метою якого стало виявлення читацьких інтересів молодших школярів. За результатами проведеного дослідження можна стверджувати, що загалом учні четвертого класу виявляють інтерес до читання книг. Лише окремі учні (що становить – 6%) відповіли негативно на питання анкети: «Чи любиш ти читати книги?»

Молодші школярі віддають перевагу читанню творів сучасних авторів. Зокрема, у їх відповідях знаходимо такі: «Гарі Поттер», «Робінзон Крузо» та інші.

Отже, щоб сформувані у молодших школярів читацькі інтереси учителю необхідно:

- зацікавити учнів процесом читання;
- розвивати цей інтерес до створення постійної потреби у читанні;
- навчити вибирати літературу, враховуючи вікові та особистісні інтереси;
- створити належні психолого-педагогічні умови для сприйняття, розуміння та оцінки прочитаного;
- формувати навички аналізу художнього твору;
- організовувати дослідницьку роботу школярів;
- розвивати усне та писемне мовлення учнів;
- працювати над постійним удосконаленням естетичного смаку школярів.

Література:

1. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению / В. Н. Зайцев // Начальная школа. – 1990. – № 2. – С. 10-15.
2. Копчук А. М. Виховання читацьких інтересів учнів / А. М. Копчук. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1985. – 48 с.
3. Скрипченко Н.Ф. Читання – це віконце у світ / Н.Ф.Скрипченко // Поч. школа, – 1995. – №12. – С. 14-18.
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1978. – 307 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5-ти томах. – К. : Рад. школа, 1974. – Т. 3. – С. 193-201.

*Алла Коробка,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ

Бурхливий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, різноманітних електронних пристроїв), поява нових технологій обробки, передачі, одержання і збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів у процесі навчання і зокрема у процесі вивчення математики у школі І ступеня. Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних нових інформаційно-комунікаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання.

Розвиток інформатизації освіти в Україні пов'язаний з іменами таких видатних і відомих учених, педагогів та організаторів освіти й науки, як В.Глушков, Б.Малиновський,

В.Биков, М.Жалдак, В.Зайчук, М.Згуровський, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, В.Луговий, В.Міхалевич, С.Ніколаєнко, В.Олійник, О.Співаковський, П.Таланчук, М.І.Шкіль та ін.

Інформаційно-комунікаційна технологія визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами [4, 287].

Інформаційно-комунікаційні технології навчання надають можливість учителю початкових класів для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі їх види, так і будь-який їхній набір, тобто допомагають проектувати навчальне середовище. Орієнтовані на вчителя інструментальні засоби (програми-конструктори уроків) дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Вчитель одержує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості учня, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи.

Як показує сучасна педагогічна практика, використання комп'ютера в навчальному процесі спрямоване переважно на розв'язання таких дидактичних завдань:

1. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для більш ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі цього типу є довідкова інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо.

2. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, мети і завдань безмашинного навчання. При цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер (ЕОМ виконує функції контролера, тренажера тощо). Цю функцію широко подано в діалогових навчальних системах, які моделюють діяльність учителя.

3. Використовуючи комп'ютер, можна ставити і вирішувати нові дидактичні завдання, які не розв'язуються традиційним шляхом. Характерними є імітаційно-моделювальні програми, наприклад комп'ютерні програми з імітації експерименту.

4. Комп'ютер може використовуватися як засіб, що допомагає засвоювати складні абстрактні теоретичні поняття. Таке засвоєння досягається шляхом моделювання поняття. Разом з тим реалізуються принципово нові стратегії навчання. Характерним прикладом цього напрямку розробок є так звані «комп'ютерні навчальні середовища», або «мікросвіти», що представляють моделі освоєваних галузей знань [1, 39].

Комп'ютер у навчанні виконує наступні функції: техніко-педагогічні, які реалізуються через використання навчальних програм та програм, що спрямовані на керування, діагностику, моделювання, експертизу, діалог, консультацію; дидактичні, які передбачають застосування комп'ютера як тренажера, репетитора, асистента, як устрій, що моделює певні ситуації, як засіб інтенсифікації навчальної діяльності, оптимізації діяльності викладача, як засіб, який виконує функції оперативного оновлення навчальної інформації, отримання оперативної інформації про індивідуальні особливості учнів, корекцію, контроль і оцінку їх діяльності, її активізацію і стимулювання. Завдання учителя полягає в тому, щоб визначити і забезпечити взаємозв'язок використання комп'ютера і цілей, змісту, форм і методів навчання; поєднання слова викладача і використання комп'ютера; розробку дидактичної структури комп'ютерного заняття, мотиваційне забезпечення заняття на комп'ютері; поєднання комп'ютера та інших засобів ТЗН.

Основними перевагами використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення математики є: економічний ефект; можливість швидко вирішувати завдання, що вимагають значних витрат при неавтоматизованому навчанні; переваги індивідуальної роботи з учнем перед навчанням групи учнів; великий обсяг інформаційного і довідкового матеріалу, до якого учень може дуже просто звернутися при ефективній організації доступу; можливість легко моделювати різноманітні проблемні ситуації в процесі навчання; можливість виставлення об'єктивної точної оцінки при контролі знань; вигреш у тиражуванні та представленні контрольних та самостійних робіт, обробка результатів та їх оперативне доведення до відома учнів; можливість масового навчання на етапі актуалізації опорних знань і способів дій, на етапі обробки репродуктивних умінь і навиків; реалізація індивідуального підходу до учнів [7, 92].

Водночас варто звернути увагу на недоліки використання комп'ютера у процесі навчання, з-поміж яких головним є те, що ІКТ суттєво зменшують і навіть зовсім руйнують такі компоненти діяльності учнів, як інтелектуальну, мотиваційну, емоційну; не здійснюється розвиток учня як суб'єкта діяльності. Тому особливу увагу потрібно приділити розвитку інтелектуальної сфери: мислення, пам'яті, уваги, мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, співставлення), пізнавальних вмінь (бачити протиріччя, проблему, ставити питання, висувати гіпотези), формуванню предметних знань, вмінь і навиків, розвитку мотиваційної сфери: формуванню потреби в знаннях, в пізнанні природи, суспільства, людини, закономірностей мислення і пізнання, потреби в оволодінні способами перетворювальної діяльності, виховання мотивів навчання (пізнавальних інтересів, сенсу вивчення предмета); розвитку емоційної сфери: формуванню необхідних навиків керування своїми почуттями і емоційними станами, вихованню адекватної самооцінки; розвитку вольової сфери: формуванню цілеспрямованості, вміння долати нервову напруженість, розвитку ініціативи, впевненості у своїх силах, розвитку умінь володіти собою тощо.

Використання комп'ютерної технології на уроках математики залежить від: змісту навчального матеріалу (проблемні ситуації, завдання на засвоєння матеріалу тощо); типу уроку; рівня розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової сфер учнів; рівня методичної майстерності вчителя, його умінь використовувати ІКТ у процесі навчання.

Використання комп'ютера має свої особливості на різних етапах уроку математики: актуалізації опорних знань учнів; формування нових понять і способів дії; використання знань та формування умінь. На етапі актуалізації комп'ютер допоможе заповнити прогалини у знаннях учнів незалежно від того, з якої причини вони відсутні, допоможе пригадати необхідні опорні знання і способи дій. Вчитель в свою чергу може отримати інформацію про рівень знань всіх учнів. На етапі використання знань, формування умінь комп'ютер дозволяє одночасно залучити всіх учнів до самостійної роботи відповідно до рівня їх можливостей.

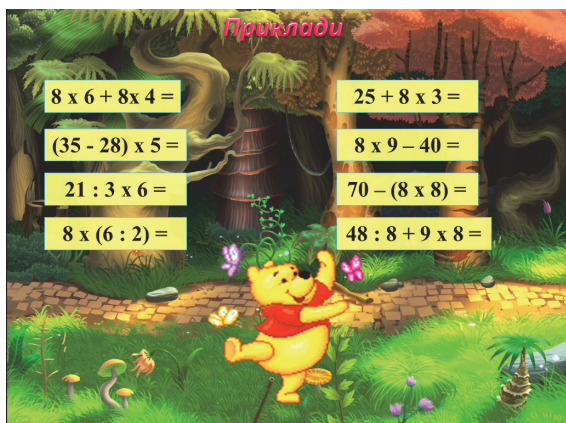
Комп'ютер також допомагає створити на уроці високий рівень особистісної зацікавленості учнів за допомогою інформації, яка виводиться на екран, зокрема про необхідність навчання, важливість знань; актуальність і практичну значимість даної теми навчання, навчальної програми, яку представляє комп'ютер; налаштування на роботу, самоосвіту і розвиток пізнавального інтересу, зосередження уваги; про спеціальні засоби, які допомагають подолати труднощі та засоби, які сприяють розвитку ініціативи і вольових якостей тощо [5, 45].

У випадку виникнення труднощів у навчанні учням репрезентується програма, яка пропонує вибрати допомогу: 1) підказку; 2) правильну відповідь без пояснення; 3) правильну відповідь з поясненням; або спробувати відповісти ще раз; виправити помилку; відкрити правильну відповідь з поясненням; вказівку на причину труднощів; додаткові питання, які допоможуть визначити принципи виконання завдання; мотиваційні вказівки.

Таким чином, структура уроку з використанням комп'ютера є багатоваріантною, однак такий урок повинен бути поліфункціональним: формувати не тільки знання, але й розвивати учнів, вводити їх у сферу психічної діяльності. Позитивними моментами використання мультимедійних засобів є: покращення сприйняття предмета, що вивчається; мультимедійні засоби дають можливість відтворювати різні процеси, про які на уроках можна лише говорити, звертаючись до уяви учнів, спираючись на їхнє образне мислення; можливість доповнювати, корегувати, змінювати, повторювати деякі епізоди, завдяки використанню можливостей комп'ютерної техніки; використання мультимедійних засобів сприяє створенню позитивної атмосфери, що має велике значення для сприйняття інформації. Мультимедійні програми, оснащені графічним, відео- і звуковим супроводом, перетворюють роботу користувача на творчу працю.

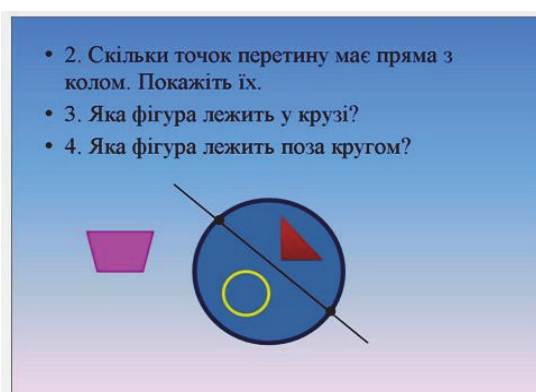
Зважаючи на позитивні моменти використання комп'ютерних технологій у процесі навчання, нами виділені наступні шляхи їх реалізації у процесі вивчення математики у школі І ступеня: розробка уроків математики з комп'ютерною підтримкою; використання тренувальних програм з математики з метою підвищення мотивації навчальної діяльності молодших школярів; моделювання проблемних завдань з використанням комп'ютерних технологій; створення комп'ютерних проектів у процесі позакласної роботи з математики.

Зупинимось детальніше на деяких шляхах, зокрема на розробці уроків математики з комп'ютерною підтримкою. Такі уроки характеризуються використанням комп'ютерних презентацій на різних етапах уроку або ж комп'ютерних навчальних програм для закріплення відповідних математичних навичок у молодших школярів. Такі уроки викликають в учнів справжній інтерес, змушують працювати всіх, навіть слабких. Наприклад, під час вивчення теми «Вправи та задачі на засвоєння таблиці множення і ділення числа 8», у 3 класі у комп'ютерну презентацію можна включити такі завдання:



Презентації вчать учнів моделювати ситуації, які описуються в задачі, що сприяє більш свідомому сприйняттю умови задачі та полегшує її розв'язання. Наприклад, до задач на рух у підручниках подаються малюнки, але в них не вистачає найголовнішого – руху. Мультимедіа допомагає дітям зрозуміти різницю між рухом з відставанням і рухом навздогін, рухом в протилежних напрямках та на зустрічний рух.

Під час вивчення теми «Коло, круг та їх елементи. Центр кола (круга), радіус, діаметр. Креслення кола. Розв'язування прикладів і задач на вивчені випадки арифметичних дій», у комп'ютерну презентацію можна включити, наприклад, такі завдання:



Особливістю комп'ютеризованого уроку, на якому використовуються навчальні програми є те, що крім звичайної мети такий урок має ще й технологічну мету: освоєння нового методу навчальної діяльності, використання конкретної навчальної комп'ютерної програми. На такому уроці діалог вчителя з учнем відбувається через комп'ютер, який виступає в ролі третього компоненту навчання, індивідуального для кожного учня. Можна виділити три основних завдання, які необхідно розв'язати для успішного проведення комп'ютеризованого уроку: дидактичне, методичне та організаційне. Під дидактичним забезпеченням розуміється використання навчальних матеріалів уроку, конкретної навчальної програми та апаратури. Методичне завдання вирішується через визначення методів використання комп'ютерів при викладанні теми, аналіз результатів уроку і постановку наступної навчальної мети. Організаційне завдання полягає в тому, щоб

виробити і закріпити в учнів навички роботи з навчальною програмою, організувати роботу, уникаючи перевантаження учнів та нераціонального використання часу [2, 2-4].

У процесі використання навчальних програм потрібно враховувати слабкість комп'ютерного опитування – не прослідковується хід розв'язування задачі, відсутня можливість перевірки графічних навичок і навичок проведення міркувань. Отже, не можна вважати комп'ютерні тести переважаною формою контролю. Однак для невстигаючих учнів не надто складний тест на комп'ютері може стати засобом самоствердження.

Потрібно пам'ятати, що основна перевага, яку комп'ютер дає на уроці, полягає в тому, що учень сам визначає темп своєї роботи з програмою. Програма повинна вступити в діалог з кожним учнем, причому інтелектуальний рівень цього діалогу задається вчителем і програмою, а темп та смислові акценти – учнем. Отже, вчитель не може керувати комп'ютерним уроком за допомогою голосу. Вихід із цієї ситуації в тому, що учень отримує програму дій на урок. Ця програма представляє собою хід уроку. Рівень деталізації навчальних етапів та керівництва діями учня залежить від викладених вище факторів. Якщо клас різнорівневий, то можна розробити окремий модуль для кожної підгрупи. Програма дій може бути представленою у різних формах. Для технологічно слабких учнів, які недостатньо добре вміють працювати з комп'ютером, краще запропонувати віддрукований на папері план. Для інших учнів можна підготувати спеціальний файл, який можна переглядати за допомогою текстового редактора [3, 34]. На уроках з комп'ютерною підтримкою не слід принижувати значення традиційного робочого зошита. При вивченні будь-якого матеріалу за допомогою комп'ютера потрібні означення, правила, властивості необхідно записувати в зошит, як на традиційному уроці.

Ще одним із шляхів використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення математики у школі I ступеня є створення комп'ютерних проектів у процесі позакласної роботи з математики.

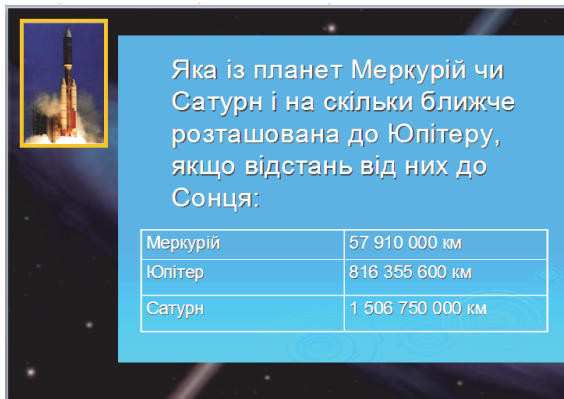
Метод проектів – це метод в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок школярів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Головне завдання вчителя при використанні методу проектів – зацікавити учнів у набутих знаннях, що можуть і повинні знадобитися з життя. Потрібно поставити перед учнями актуальну, значущу проблему, для розв'язання якої необхідно збагатити і застосувати власні знання. Учитель тільки спрямовує думку учнів у потрібному напрямку. А робота під час виконання проекту завжди орієнтована на самостійну діяльність учнів, формування вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації, генерування ідей, гіпотез, прогнозування їх розв'язання [4, 119-123]. Результати виконаних проектів мають бути матеріальними, тобто певним чином оформлені (відеофільм, альбом, комп'ютерна газета, альманах, веб-сторінка тощо).

Прикладом комп'ютерного проекту є «Космічна математика». Проект спрямований на розвиток пізнавальних інтересів учнів, розвиток обчислювальних умінь. Даний проект передбачає самостійну пошукову діяльність учнів, результатом якого є презентація, що складається з цікавих математичних задач на космічну тематику. Наведемо приклади деяких слайдів:



Перша космічна швидкість 8км/с.
А перший політ тривав 108 хвилин. Яку відстань пролетіла ракета?



Яка із планет Меркурій чи Сатурн і на скільки ближче розташована до Юпітеру, якщо відстань від них до Сонця:

Меркурій	57 910 000 км
Юпітер	816 355 600 км
Сатурн	1 506 750 000 км

Отже, використання комп'ютера на уроках математики у школі I ступеня допомагає вчителю зробити урок інформаційно насиченим, динамічним, цільовим. Комп'ютер – це новий вимір у просторі навчання, це необхідний помічник учителя, але не панацея, адже він ні в якому разі не замінить живого спілкування учня з учителем.

Література:

1. Апатова Н. П. Інформаційні технології в навчанні математики / Н. П. Апатова // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі. – Київ : НПУ, 1997. – Вип. 4. – С. 39.
2. Думанська Г. О. Застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі / Г. О. Думанська // Математика в школах України. – Харків : Основа, 2009. – Вип. № 4. – С. 2-4.
3. Капіносов А. М. Основи технології навчання. Проектуємо урок математики / А. М. Капіносов. – Х.: Видав. дім «Основа», 2006. – 141 с.
4. Колеченко І. В. Енциклопедія педагогічних технологій: посібник для викладачів / І. В. Колеченко. – СПб. : Видав. дім «КАРО», 2005. – 368 с.
5. Никишина І. В. Інноваційна діяльність сучасного педагога : методичний посібник / І. В. Никишина. – Волгоград : Видав. дім «Вчитель», 2007. – 91 с.
6. Пінчук О. П. Використання педагогічних програмних засобів на уроках математики / О. В. Пінчук // Математика в школах України. – Вип. 19-20. – 2006. – С. 34.
7. Пічуріна А. Ф. Виховання учнів на уроках математики / А. Ф. Пічуріна. – М. : Видав. дім. «Освіта», 1987. – 390 с.

*Білоусова Марина,
м.Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЕЙДЕТИКИ У ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ В ШКОЛІ I СТУПЕНЯ

Сучасний стан освіти характеризується тенденцією гуманізації та гуманітаризації навчання. Цей процес виявляється передусім у вихованні всебічно розвиненої особистості, здатної креативно мислити і творчо підходити до вирішення життєвих ситуацій.

«Творчість у прямому розумінні цього слова – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі» [7, 278].

Молодший шкільний вік є найбільш відповідальним етапом шкільного дитинства. Сензитивність цього періоду у розвитку пізнавальних процесів і творчості дає великі можливості для всебічного розвитку дитини. Основні досягнення цього віку зумовлені провідним характером навчальної діяльності і багато в чому є визначальними для наступних років навчання: до кінця молодшого шкільного віку дитина повинна прагнути вчитися, вміння вчитися і вірити у свої сили. «Розвиток творчих здібностей учня саме в молодшому шкільному віці має важливе значення для подальшого навчання та життя. У творчості кожен з нас має змогу повною мірою реалізувати свої знання, уміння і здібності. Давно відомо, що учні, які займаються справою, що їм подобається, проявляють наполегливість, силу волі в опануванні знань і вмінь, які випереджають програмні вимоги. Коли дитина прямує до поставленої мети, знання та вміння вкрай необхідні їй для реалізації творчих задумів. Саме у процесі розв'язання творчих завдань, пошуку нестандартних способів у дітей виробляється критичне ставлення до нового, навички дискусії» [3, 118]. Зрештою, творчість учнів сприяє формуванню морально-етичних та вольових якостей.

На важливість розвитку творчого мислення, творчих здібностей особистості наголошували Л.С.Виготський, З.І.Калмикова, Н.А.Менчинська, І.С.Якиманська та ін.

Без уміння творчо мислити жодна технологія навчання не буде ефективною. Як зазначає С.У.Гончаренко, «творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й

виховання людини. Тому на всіх щаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань» [4, 326]. Творчість – це здатність дивувати, уміння знаходити розв’язок нестандартних ситуацій, націленість на відкриття нового і здатність глибоко усвідомити власний досвід.

Необхідним компонентом творчості, на думку психологів (Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, Ф.В.Басін, Л.І.Божович, В.О.Крутецький, А.А.Ухтомський та ін.), є образне мислення, яке входить як істотний компонент у всі без винятку види людської діяльності і тлумачиться вченими як вищий тип мислительної діяльності.

Образне мислення – це конкретне мислення, яке реалізується у вигляді аналізу й поєднання образів. На ньому значною мірою ґрунтуються процеси оволодіння індивідом соціальним досвідом у ранньому дитинстві та підлітковому віці. Деякі педагоги і психологи вважають образне мислення основною формою мислення» [4, 237]. Цей різновид мислення виявляють поети, художники, архітектори, парфумери, модельєри.

Образне мислення є складним психічним процесом, у якому представлені результати безпосереднього чуттєвого сприймання реального світу, їх понятійної обробки, мисленевого перетворення цих результатів під впливом суб’єктивних установок особистості, особливостей минулого досвіду, професійних інтересів та намірів (І.С.Якиманська). Саме в образі думка ніби зливається з почуттям, тобто відбувається своєрідний «сплав інтелекту і афекту» (Л.С.Виготський) – і це надає знанням суб’єктивної забарвленості та особистісної значущості [5, 33]. Отже, образ є своєрідним «продуктом злиття свого і чужого досвіду» (І.М.Сеченов). Образ допомагає учню перекинути місток між незнанням і знанням, адже він ніби «вичерпує» з об’єкта пізнання все новий і новий його зміст (С.Л.Рубінштейн). Більше того, образ допомагає молодшому школяру побудувати власне, наповнене особистісним змістом ставлення до конкретних знань. На думку П.Еббса, образне мислення часто стає ключем до розв’язання завдань, які не під силу раціонально-логічному мисленню, воно є одним із показників творчої обдарованості людей. Крім того, образний спосіб мислення притаманний дітям, і нехтувати ним не можна [5, 34].

Дошкільники та молодші школярі мислять образами. Спонукаючи до створення образів на основі прочитаного, сприйнятих об’єктів, до схематичного та символічного зображення об’єктів пізнання, вчитель розвиває образне мислення у школярів. Однак завдання вчителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити сприймання вже готових образів, а ще й в тому, щоб навчити дитину створювати власні образи, за допомогою яких стає зрозумілою і легкою для запам’ятовування складна абстрактна інформація. Реалізувати дане завдання можна за допомогою прийомів ейдетики.

Ейдети́зм (від грецького «ейдос» – вигляд, образ) – психічне явище, сутність якого полягає у здатності відтворювати яскравий наочний образ предмета, коли той безпосередньо вже не діє на органи чуттів. Ейдети́зм поширений головним чином у дітей. У дорослих, як правило, трапляється в представників тих професій, які пов’язані з оперуванням наочними образами, наприклад у художників і письменників. Явище ейдетизму вперше описано в психології 1907 року. Найповніше вивчаються зорові ейдетичні образи, їхня залежність від умов життя людини, її індивідуальних анатомо-фізіологічних особливостей [4, 109]. Упровадження цієї методики в Україні здійснює Є.В.Антошук – засновник Української школи ейдетики «Мнемозина». Методи навчання базуються на активізації уяви, фантазії, гри, тобто на тому, що так легко дається дітям. Таке навчання дає можливість і дітям, і дорослим легко запам’ятовувати, не напружуючись, фантазуючи, створюючи смішні надзвичайні образи, які згадуються без зусиль і запам’ятовуються надовго. Ейдетика містить багато методик проведення ігор, які навчають дітей використовувати ресурси уяви та пам’яті. Наприклад, у грі **«Хто уважний»** учитель звертається до учнів зі словами: «Будьте уважні!» і оголошує загадки (при чому перепитувати забороняється):

– На дубі 6 гілок, на кожній гілці по 6 яблук. Скільки всього яблук на дубі?

- Три хлопчики і п'ять дівчаток із гідом і двома хлопчиками поїхали на екскурсію. Усі вони сіли в автобус, що розрахований на 15 місць. Скільки залишилося вільних місць.
- О десятій годині ранку хтось роздав дітям порівну п'ятнадцять пиріжків з яблуками. Скільки пиріжків отримала кожна дитина?
- Діти оглянули визначні пам'ятки Києва, були на Андріївському спуску, зайшли в кафе пополюдувати. Екскурсія закінчилася о 15 годині. Майже всі отримали задоволення. Скільки часу минуло з моменту роздавання пиріжків до закінчення екскурсії?

Використання прийомів ейдетики у процесі вивчення математики передбачає залучення дітей до створення образів цифр, геометричних фігур, цікавих історій та малюнків з використанням математичного матеріалу, ознайомлення молодших школярів з прийомами ефективного запам'ятовування інформації (методом піктограм, методом зачіпки, трансформації) тощо. З цими прийомами доречно буде познайомити учнів у процесі гурткової роботи з математики. Наприклад, метод піктограм – це те саме малюнкове письмо, де слова замінені символами або спрощеними малюнками. Процес записування дуже індивідуальний, тому зрозумілий лише тому, хто його створив. Не до всіх слів можна намалювати піктограму, тому створюють образ-асоціацію до поданого слова. Але не зважаючи на це, діти залюбки перетворюють вірші, скоромовки в малюнки, схожі на комікси, а потім із задоволенням пригадують вивчене. Цей метод є не лише цікавим, а й правильним, доцільним, перспективним. Малюнок добре запам'ятовується, зміст «записаної» інформації легко і надовго залишається в пам'яті. Розвивати пам'ять у такий спосіб можна на всіх уроках, зокрема у процесі вивчення математики цей метод можна використати для запам'ятовування цифр, таблиці множення тощо [1, 7]. Наведемо приклади асоціативних малюнків до деяких цифр (Рис. 1).



Рис. 1. Малюнки-асоціації до цифри нуль і цифри два

Ознайомлення дітей з прийомами ейдетики у процесі гурткової роботи з математики спонукає їх до творчого вираження математичних понять, термінів. Так, наприклад, країну Математики учні 3-го класу школи «Аист» м.Вінниці зображали за допомогою геометричних фігур, цифр, які вони оживили, а жителів цієї країни малювали з прямокутників, трикутників, кругів (див. рис. 2).



Рис. 2. Жителі країни Математика (дитячі малюнки)

Діти використали у своїх малюнках яскраві кольори, що вказує на позитивне, спокійне, зацікавлене ставлення до математики.

Крім того, серед учнів даної школи нами було проведено експериментальне дослідження особливостей їхньої творчої уяви на основі виконання графічного тесту Торренса. Дітям

пропонувалось домалювати 10 незавершених, графічних зображень так, щоб отримати якийсь предмет. В результаті аналізу бланків-відповідей учнів 3-го класу, ми отримали такі результати: 33% учнів мають високий рівень розвитку творчої уяви, адже набрали бали в межах від 50 до 60; 46,7% учнів мають середній рівень розвитку творчої уяви; 20,3% учнів мають низький рівень розвитку творчої уяви, оскільки набрали менше 40 балів. Результати дослідження засвідчили, що використання прийомів дає позитивні результати щодо розвитку творчих здібностей учнів, втім проведення такої роботи повинно бути систематичним.

На занятті гуртка молодших школярів можна навчити запам'ятовувати цифри за допомогою методу зачіпки. Незважаючи на те, що можливості нашої пам'яті обмежені і людина запам'ятовує одномоментно від 5 до 9 цифр, метод зачіпки дозволяє розширити межі нашої пам'яті. Необхідно лише об'єднати цифри за якимось змістом.

Наприклад: Треба запам'ятати ряд чисел 2 3 5 5 0 5 1 2 1 9 7 4.

Розміщуємо їх в наступну комбінацію: 23; 55; 05; 12; 1974 і запам'ятовуємо як часовий ряд – без п'яти на дванадцяті п'ятого грудня тисяча дев'ятсот сімдесят четвертого року [2, 26].

Метод трансформації базується на тому, що кожній цифрі відповідає певний образ-асоціація предметів навколишнього світу. За допомогою цього методу легко запам'ятати багатоцифрові числа або велику цифрову інформацію, достатньо образи-асоціації поєднати між собою певним сюжетом і увявити події, які відбуваються. Наприклад, для запам'ятовування числа «пі» – 3,1415926535589 (до дванадцятої цифри) можна скласти таку фантастичну історію:

Нам подарували гарне пухнасте кошеня (3) і коли ми його пестили воно муркотіло, і вигинало доверху хвостик (1), схожий на одиничку. Кошеня мало свій будинок (4) з димарем (1). Там воно ласувало пирогом (5) з рибою (9). До нього прилетів його улюблений папуга (2), що пив чай з малесенької чашки (6) з ананасів (5). Цей чай був таким смачним, що за ним ланцюжком вишикувались всі зайчики (3) лісу і хотіли обмінити цей чудовий напій за капусту (5), з якої вони зробили сніговичка (8) з рибою (9) замість носа.

За допомогою прийомів ейдетики дітям цікаво вивчати таблицю множення. Аналогічно до попереднього завдання, достатньо числовий матеріал прикладів таблиці множення поєднати з образами-асоціаціями і створити відповідний сюжет. Г.А. Чепурний пропонує це робити так: до прикладу на множення він подає малюнок-асоціацію і невеликий віршик. Наприклад, щоб запам'ятати $2 \times 7 = 14$ він пропонує малюнок (рис.3), на якому зображений попугай Кеша, що асоціюється з цифрою 2, коса, яка схожа на цифру 7, а також гвіздок і стілець - відповідно цифри 1 і 4. Крім малюнка автор наводить приклад такого віршика:

$$2 \times 7 = 14$$

Кеша косою Гвіздок (1) забивав,
Щоб Стільчик (4) старенький міцніше стояв.

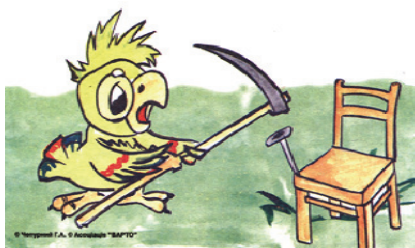


Рис. 3. Малюнок-асоціація до прикладу $2 \times 7 = 14$

Отже, використання прийомів ейдетики, розвиток образного мислення молодших школярів у процесі вивчення математики гармонізує навчально-пізнавальну діяльність, надає їй творчого характеру та виховує позитивну мотивацію до навчання взагалі і до вивчення математики зокрема.

Література:

1. Антошук С. В. Десять уроків чудової пам'яті / С. В. Антошук. – К., 2003. – 14 с.
2. Антошук С. В. 8 уроків ефективного запам'ятовування : Швидка педагогічна допомога від «Української Школи Ейдетики» / С. В. Антошук. – Вінниця : Поділля-2000, 2002. – 72 с.
3. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей / Д. Б. Богоявленська. - М. : Академія, 2002. - 320 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.

5. Кривошея Т. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку образного мислення молодших школярів / Т. М. Кривошея // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія. – № 15. - Вінниця, 2005. – С. 33-35.
6. Матюгин И. Ю. Запоминание цифр : книга по развитию образной памяти у детей / И. Ю. Матюгин, И. К. Рыбникова. – М. : Эйдос, 1992. – 77 с.
7. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 218 с.
8. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти томах. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 209-399.
9. Чепурний Г. А. Як навчитися легко вчитися. Як вивчати вірші, тексти, таблицку множення : навч-метод. посіб. / Г. А. Чепурний, Ю. В. Палійчук, С. В. Ковальова. – Вінниця : ВМГО «Розвиток», 2006. – 80 с.

*Швець Катерина,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ У СІМ'Ї ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним з основних завдань сучасної школи є формування у дітей загальнолюдських духовних цінностей та орієнтирів. Серед них – доброта, любов до ближніх, повага до навколишніх. Сьогодні стає очевидним, що будь-які порушення або відсутність культури поведінки, її моральних норм, негативно відбиваються на моральному та емоційному стані суспільства, його фізичному та психічному здоров'ї. У Законі України “Про освіту” метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Праця – основне джерело духовного, матеріального багатства суспільства, головний критерій соціального престижу людини, її священний обов'язок, фундамент особистісного розвитку. Трудове виховання учнів початкових класів у сім'ї – одна з основних складових у формуванні особистості.

В історичній ретроспективі позитивну роль трудового виховання в виховному процесі відзначали зарубіжні педагоги: Вітторіно да Фельтре, Т.Кампанелла, М.Квінтіліан, Я.Коменський, Д.Локк, Т.Мор, Р.Оуен, Й.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, Ш.Фур'є; вітчизняні педагоги: О.Духнович, М.Корф, Т.Лубенець, А.Макаренко, Я.Мамонтов, С.Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський, І.Франко, Я.Чепіга, С.Коновець, Г.Мельник, Т.Носаченко, В.Тименко, Д.Тхоржевський.

Метою цієї статті є розкриття проблеми трудового виховання молодших школярів у сім'ї як засобу розвитку їх духовності.

Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям, воно є найдавнішою формою виховання. Вже античні мислителі наголошували на необхідності виховання людини самостійної, здатної до життєвого самовизначення. До проблеми виховання дітей у процесі праці зверталися утопісти, зокрема, Томас Мор рекомендував маленьких дітей знайомити з працею людей і спонукати їх до посильної участі в трудових процесах [4, 379].

На думку Ж.-Ж.Руссо, дитину, яка фізично зміцніла і навчилася самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, слід залучати до фізичної праці, що забезпечить молодій людині власний кусень хліба, а відтак – незалежність і свободу [4, 238]. Г.Песталоцці пов'язав мотивацію праці з природою дитини, обґрунтував роль праці як частини педагогічної системи. У своїх працях К. Ушинський обґрунтував необхідність «вільної праці» для розвитку почуття людської гідності. Дитяча праця, на думку С.Русової, є основою виховання.

А.Макаренко та В.Сухомлинський особливу увагу приділяли трудовому вихованню дітей як у сім'ї, так і в школі, вихованню любові до праці, працьовитості, поваги до людей праці, бережливого ставлення до матеріальних і духовних благ людства.

В.Сухомлинський відзначав, що марне витрачання часу, байдюкування, ледарство проникає у життя дітей; та деякі батьки вважають, що їхні діти повинні тільки гратися, забавлятися, розважатися, а праця – це обов'язок дорослих. “Дітей перетворили у бездушних споживачів радощів, вони навіть не усвідомлюють, звідки та радість прийшла і якою ціною завойована. Такі батьки переконані в тому, що найбільше щастя дитинства – безтурботність, втіха, радісне життя” [8, 338].

Молодший шкільний вік – найсприятливіший період для виховних впливів, формування необхідних якостей і властивостей особистості в контексті трудового виховання. Дитина зберігає багато дитячих якостей, але вже починає втрачати дитячу безпосередність у поведінці. Саме в цей період дитина усвідомлює відносини між собою і оточуючими, починає цікавитися й розбиратися у суспільних явищах, мотивах поведінки, моральних оцінках. Праця молодшого школяра має власну специфіку, оскільки відрізняється від праці дорослих тим, заради чого організована. Формування у молодшого школяра психологічної готовності до праці відбувається у таких видах діяльності як: гра, навчання, побутова і продуктивна праця, технічна творчість.

Сутність та значення трудового виховання безсумнівно закладаються ще в сім'ї. Адже саме сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності.

Зокрема, господарське виховання в народній педагогіці носило свідомий характер і зводилося до привчання дітей з 5-6-річного віку до праці. Батьки плекали в малечі усвідомлення того, що “землю прикрашає сонце, а людину – праця”, “діло майстра величає”, “щоб людиною стати, треба працювати”.

У народі дітям постійно прищеплювалась ідея важливості праці для людини, для її життя та ідея праці як природна необхідність. У цьому зв'язку уже з малих років важливим засобом ефективного впливу на емоційну сферу були народні пісні, особливо на теми праці. Вони пробуджували інтерес до трудової діяльності дорослих, формували психологічну готовність до праці [2]. Діти наслідували родинні традиції, погляди, ставлення до різних подій та явищ життя. Часто у своїх іграх, розвагах вони відтворювали явища життя та праці, насамперед “господарювали”: сіяли, косили, збирали хліб, варили обід, будували хатинки з піску, робили човники тощо.

Ефективність виховання дітей у сім'ї безумовно залежить від її непорушного авторитету, любові до дітей і відданості обов'язку їх виховання, материнському покликанні жінки, піднесенні ролі батьків у створенні та захисті домашнього вогнища.

Оскільки саме у цьому віковому періоді дитина схильна до наслідування поведінки оточуючих, важливим фактором її формування стає загальна трудова атмосфера сім'ї [3, 34]. Адже, для дитини загальні сімейні повсякденні радощі й прикраси, успіхи та невдачі – це джерело, з якого народжуються чуйність і доброта, дбайливе ставлення до людей. Сім'я дає дитині перші уявлення про добро і зло, про норми моралі, правила співіснування, перші трудові навички. Саме в сім'ї укладаються життєві плани та ідеали людини.

Таким чином, трудове виховання в сім'ї передбачає формування у дітей високої духовності та моральної чистоти, любові до батьків, близьких, рідної мови [3, 104]. Саме в процесі трудової діяльності в сім'ї дитина вчиться поважати людей, піклуватися про менших і літніх осіб, співчувати і виявляти милосердя до тих, хто переживає горе.

На думку В.Сухомлинського, праця дитини нерозривно з'єднана з вихованням високих моральних почуттів до батьків та інших дорослих людей. “І якщо батьки хочуть, щоб їхні

діти вирости справжніми людьми, вони повинні забути про легке безтурботне дитинство для них. Життя дітей не мислиме без праці, без фізичної і духовної напруги” [7].

Дієвим чинником сімейного виховання є спільна трудова діяльність батьків і дітей. Дітей слід залучати до сімейної праці, вони повинні мати конкретні трудові обов'язки, адекватні їх віковим можливостям. Така співпраця дітей з батьками має сильніший виховний вплив, ніж словесні повчання.

Успіх сімейного виховання значною мірою залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя: порядку в сімейному господарстві, залучення дітей до розподілу бюджету сім'ї, загального режиму дня, визначення для кожного робочого місця, зокрема для навчальних занять, дотримання певних сімейних правил [2].

Також збільшує ефективність трудового виховання у сім'ї ознайомлення з працею дорослих, адже дитина бачить трудовий процес, його конкретні результати, пізнає їх роль у задоволенні потреб людини [3, 79].

Важливим у сімейному вихованні є те, наскільки родина живе інтересами всього народу, інтересами держави [3, 98]. Тому сім'я має прищепити шанобливе ставлення до традицій, звичаїв, обрядів, історії та культури свого народу, що відіграє велике значення у формуванні трудової культури підрастаючого покоління [5, 13].

З метою вивчення стану привчання дітей до праці в сім'ях, нами було проведено анкетування батьків учнів 3-4 класів Луко-Мелешківської загальноосвітньої школи I-III ступенів Вінницького району.

Батькам необхідно було дати відповіді на наступні запитання:

1. Скільки дітей у Вашій сім'ї? (вказіть вік і стать дітей.)
2. Чи живуть разом із Вами старші члени родини?
3. З якого віку Ви привчаєте дітей до праці? Як саме?
4. Чи мають Ваші діти постійні доручення в сім'ї? Які?
5. Чи поділяєте Ви для дітей роботу на чоловічу й жіночу? З якої причини?
6. Чи хотілося б Вам, щоб Ваші діти самостійно виконували доручені завдання?
7. Які форми спільної праці з дітьми практикуєте в сім'ї?
8. Яким видом ручної праці займаються Ваші діти?
9. Які трудові традиції є у Вашій сім'ї?

Аналіз анкетних даних дозволив виявити нам наступну тенденцію: трудове виховання на основі сімейних традицій здійснюється у сім'ях, де проживають старші члени родини. Там, де відсутня наступність поколінь, традиції у вихованні дітей застосовуються недостатньо. У 57% сімей до хатньої та господарської роботи дітей привчають ще з дошкільного віку, що пояснюється сільською місцевістю проживання респондентів. Переважними спільними формами праці є робота на городі, на подвір'ї, у саду, догляд за домашньою птицею, худобою. Проте постійні доручення мають тільки діти у 23% сімей.

Як бачимо, у переважної частини опитаних сімей у домашньому виховному процесі відсутні принципи систематичності, погодженості дій та послідовності. На запитання, чи займаються діти ручною працею, ствердно відповіли тільки 36% респондентів. У цих сім'ях діти у вільний час займаються вишивкою, в'язанням, лозоплетінням та іншими видами ручної праці. Традиція передачі професії від батька до сина практично відсутня, а якщо й є в окремих сім'ях, то це стосується сучасних спеціальностей, які жодним чином не пов'язані з ремеслами.

З метою підвищення рівня ефективності трудового виховання в сім'ї, на нашу думку, необхідно створювати батьківські клуби «Батьківська світлиця», для надання батькам необхідної інформації щодо виховання дітей засобами етнопедагогіки, раннього залучення їх до трудового життя сім'ї, для розширення практичних навичок батьків у вихованні самостійності та працьовитості дітей; проводити свята-обряди: “Свято першої борозни”, “Свято першого снопа”, “Свято Івана Купала”, “Зустріч весни”, “Весела масляниця” тощо, які допоможуть дітям у співпраці з батьками практично втілити набуті навички, а також творчо підійти до вирішення питань щодо проведення того чи іншого обряду; створювати гуртки з оволодіння народними ремеслами під керівництвом батьків тощо.

У висновку, хочемо зазначити, що трудове виховання є однією із найдавніших форм виховання, яке започатковується ще в сім'ї. Тому успішність трудового виховання дитини можлива лише у такій сім'ї, де панує дружба, любов і повага між батьками, де дітям прищеплюють найкращі риси, любов до праці, повага до старших. Також трудове виховання в сім'ї є одним із засобів розвитку духовності молодших школярів, яка базується на традиціях, яких дотримуються і відзначають в сім'ї, де зростає молоде покоління.

Література:

1. Бех І. Д. Праця - головний вихователь школярів : Псих. аспект труд. виховання мол. школярів / І. Д. Бех. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1983. – 32 с.
2. Болтарович З. Традиції сімейного виховання / З. Болтарович // Народна творчість та етнографія. – 1993. – № 2. – С. 84-89.
3. Кононко Е. Л. Трудовое воспитание детей в семье : учебное пособие / Е. Л. Кононко. – К. : Рад. школа, 1988. – 127 с.
4. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. : В. М. Кларик, А. Н. Джуриновский. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
5. Ладивір С. О. Сім'я і виховання працелюбності у дітей : наук. видав. / С. О. Ладивір. – К. : Знання, 1979. – 46 с.
6. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – М., 1981. – 720 с.
7. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : В 5 т. – К., 1977. – Т. 5. – С. 410-414.
8. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : В 5 т. – К., 1977. – Т. 4. – С. 7-377.

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

*Людмила Любчак,
м. Вінниця, Україна
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ

Підготовка вчителя-вихователя нової формації у вищому навчальному закладі передбачає формування комплексу фахових знань та вмінь, розвиток педагогічних здібностей, виховання особистісних і професійних якостей, які у подальшому стануть важливим підґрунтям для оволодіння майстерністю виховання і навчання дітей різного віку. Саме вищий педагогічний навчальний заклад покликаний забезпечити підготовку фахівця початкової та дошкільної освіти, здатного до творчої реалізації різноманітних освітніх програм, використання у професійній діяльності інноваційних технологій, готового до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями і формування креативної особистості.

Прояву педагогічної творчості, інноваційній діяльності вчителя-вихователя сприяє знання ним педагогічних технологій, які постійно оновлюються згідно вимог сучасного розвитку освіти в Україні.

У науковій літературі знаходимо різні тлумачення поняття “педагогічна технологія”: набір операцій щодо конструювання, формування та контролю знань, умінь і навичок дітей, а також стосунків між ними і педагогами; сукупність психолого-педагогічних установок, що складають спеціальний підбір та компонування форм, методів, засобів, прийомів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату...; мистецтво використання результатів наукових досліджень у сфері освіти; сукупність засобів і методів навчально-виховного процесу, що безперечно призведуть до запланованого результату тощо.

Інноваційна педагогічна технологія визначається Л.П.Загородньою та С.А.Тітаренко як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3]. Інтерактивне навчання, на нашу думку, належить до інноваційних педагогічних технологій, які забезпечують спрямованість майбутнього педагога на активне освоєння способів пізнання навколишньої дійсності, орієнтацію навчання на можливості особистості, забезпечення її саморозкриття та максимальної самореалізації.

Метою нашої статті є розкриття особливостей використання інтерактивних технологій навчання у вивченні курсу “Основи педагогічної майстерності” студентами напрямів підготовки початкова та дошкільна освіта.

Інтерактивні технології часто представляють як різновид активних методів навчання, які, за визначенням В.С.Кукушина, стимулюють студентів до активної мисленнєвої та практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. “Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована головним чином не на подачу викладачем готових знань, їх запам'ятовування та відтворення, а на самостійне оволодіння студентами знаннями та вміннями у процесі активної мисленнєвої і практичної діяльності” [7, 94].

Поява, розвиток та широке використання активних методів навчання студентів в умовах вищого навчального закладу зумовлено, у першу чергу тим, що перед процесом навчання майбутніх педагогів постали нові завдання: не тільки дати студентам знання, а й забезпечити формування і розвиток їх пізнавальних інтересів та здібностей, творчого мислення, умінь та навичок самостійної розумової праці. Це допоможе майбутньому

фахівцю постійно поновлювати свої знання шляхом самоосвіти, проявляючи при цьому пізнавальну активність та самостійність.

У середині минулого століття Є.Я.Галант описав дві основні моделі навчання, які й досі використовуються у сучасній освіті. Він розрізняв активну та пасивну моделі навчання залежно від участі учнів у навчально-пізнавальній діяльності. З позицій автора “пасивність” використовується як визначення низького рівня активності, репродуктивної пізнавальної діяльності учнів, відсутності самостійності і творчості [4].

Інтерактивні технології широко використовуються у теорії і практиці зарубіжних шкіл. Так, американський педагог Й.Бада поділяє всі методи навчання на дві великі групи: підхід домінування інструктора та підхід взаємодії. Перша група методів охоплює лекції, лекції-дискусії, роботу з підручниками, запропонованими викладачами, телеуроки, зустрічі зі спеціалістами. Застосування цих методів передбачає одностороннє спілкування, тому студент не може впливати на обсяг і зміст інформації, тобто почувати себе творчим суб'єктом навчального процесу. Друга група методів, що пропонує взаємодіючий підхід, передбачає застосування: сократівського діалогу, групового дослідження та обговорення, ігрової ситуації, бліц-гри, драматизації, брейн-штурмів тощо [3, 164].

Активні методи навчання виступають важливим засобом активізації особистості у процесі навчання. М.Новік засвідчує їх високий ефект при засвоєнні матеріалу, оскільки відбувається суттєве наближення навчального матеріалу до конкретної практичної або професійної діяльності і значно підвищується мотивація та активність навчання. Автор подає найбільш повну класифікацію активних методів навчання і виділяє неімітаційні (активізація навчання здійснюється через встановлення прямих і зворотних зв'язків між викладачем і студентами) та імітаційні (імітація індивідуальної або колективної професійної діяльності) групи методів. Імітаційні методи автор поділяє на ігрові та неігрові.

В.С.Кукушин здійснює детальну характеристику основних активних методів навчання, серед яких: проблемна лекція, аналіз конкретних ситуацій (ситуація-проблема, ситуація-оцінка, ситуація-ілюстрація, ситуація-вправа), імітаційні вправи-ігри, семінар-дискусія, ділова гра, круглий стіл, тренінг тощо [7, 95-119]. Саме запропоновані автором методи навчання пробуджують у студентів пізнавальну активність, яка спричиняє інтелектуально-емоційний відгук на процес навчання, бажання виконувати індивідуальні та загальні завдання, інтерес до діяльності викладача та інших студентів.

Проблема використання інтерактивних технологій навчання в Україні почала розроблятися вкінці минулого століття цілим рядом дослідників: Т.С.Назаровою, О.М.Пехотою, С.А.Смирноюю, Л.В.Артемовою, Г.В.Беленькою, О.І.Пометун, Л.В.Пироженко та ін. [1; 2; 5]. О.М.Пометун, Л.В.Пироженко дають характеристику пасивної, активної та інтерактивної моделей навчання. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Таке навчання передбачає використання інтерактивних методів і прийомів [8].

У науковій літературі немає єдиного підходу до класифікації інтерактивних технологій навчання. О.М.Пометун, Л.В.Пироженко пропонують виокремити чотири групи технологій інтерактивного навчання за формами навчання: інтерактивні технології кооперативного навчання (різновиди: робота в парах, змінювані трійки, робота в парах і четвірках, карусель, робота в малих групах, акваріум); інтерактивні технології колективно-групового навчання (різновиди: обговорення проблеми у загальному колі, мікрофон, незакінчені речення, “мозковий штурм,” “ажурна пилка”, “дерево рішень”, аналіз ситуації тощо); технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри або симуляції, спрощене судове слухання, громадські слухання, рольові ігри, бліц-ігри); технології опрацювання дискусійних питань (“метод ПРЕС”, “займи позицію”, “зміни позицію”, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати).

Суть інтерактивних технологій полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто оволодіває певною сумою знань. Це співнавчання, взаємонавчання

(колективне, групове, навчання у співпраці), в якому і педагог, і студенти є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Викладач виступає лише у ролі організатора процесу навчання, який пропонує проблеми для спільного вирішення, моделює реальні життєві ситуації, залучає до рольової гри тощо. Активна участь майбутніх педагогів у процесі засвоєння інформації, її трансформації на рівень власних знань дає найкращий результат.

Інтерактивна взаємодія виключає домінування як одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. При інтерактивному навчанні студенти вчаться бути демократичними, коректно спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати відповідальні рішення.

Суспільні тенденції гуманізації змісту, методів і форм педагогічного процесу, орієнтація на вияв індивідуальності кожної дитини у процесі навчання та виховання ставлять досить високі вимоги до особистості педагога, розвитку його творчого потенціалу [6]. Одним із можливих шляхів реалізації цього підходу є використання інтерактивних технологій у засвоєні майбутніми вчителями-вихователями курсу "Педагогічна майстерність".

Наведемо приклади використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх учителів початкових класів та вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі вивчення окремих тем вищезгаданого курсу.

У формуванні вмінь мімічної та пантомімічної виразності майбутнього педагога доцільно використовувати роботу в парах, трійках, а також у колі. Доречними при цьому будуть вправи на розвиток розуміння емоційного стану особистості; тренування єдності внутрішніх почуттів і їх зовнішнього вияву; тренінг мімічної та пантомімічної виразності ("Тепло руки", "Відшукай опору", "Невербальний подарунок", "Передай почуття невербально", "Артистичний прохід", "Умовна сцена" тощо).

Для розвитку комунікативних умінь студентів варто використовувати елементи тренінгу професійно-педагогічного спілкування. У процесі такого заняття майбутнім педагогам пропонується виконання вправ на розвиток здатності розуміння самих себе, розкриття своїх потенційних можливостей, гармонізацію взаємин із світом природи, культури, інших людей ("Риса, яка допомагає у житті...", заважає у взаємодії з іншими..." "Зроби комплімент", "Аукціон..." тощо). Можливий варіант обговорення зарання обраної теми дискусії в колі відповідно до розданих фішок ("К" і "Д" – конструктивна і деструктивна позиція у спілкуванні на обрану студентами тему).

З метою розвитку навичок сугестивного впливу на вихованців окрім виконання студентами вправ на визначення сутності та доцільності педагогічного навіювання ("Проаналізуй точку зору...", "Проаналізуй ситуацію...", "Першокласник" тощо); на визначення індивідуальної навіюваності студентів ("Запиши імена", "Розхитування", "Знайоме фото" тощо); на аналіз педагогічної техніки навіювання ("Промов команду", "Підбери техніку до ситуації", "Формула самонавіювання") їм пропонується підготувати педагогічну ситуацію, яка вимагає застосування педагогом однієї із форм сугестивного впливу (команда, наказ, розпорядження, настанова, непряме схвалення та засудження, натяк жартома (за аналогією)) та програти разом із студентами своєї мікрогрупи.

Майстерність педагогічної взаємодії з учнем можна сформувати шляхом залучення студентів до розв'язання психолого-педагогічних задач, що розвивають педагогічне мислення майбутніх педагогів: вміння виявити мотиви вчинків дітей, формулювати педагогічну задачу, вибирати, обґрунтовувати і планувати необхідний педагогічний засіб, метод впливу. Ігрове моделювання в ситуаціях застосування вчителем початкових класів методів заохочення і покарання (сюжет пропонується викладачем – робота в мікрогрупах) допомагає досягти дидактичної мети заняття.

Для вдосконалення артистичних умінь майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів можна використати один із видів технології колективно-групового навчання "навчаючи – учись". Ця форма дозволяє студентам брати участь у передачі своїх знань та умінь однокласникам. Кожній мікрогрупі пропонується виготовити один із видів лялькового театру та бути готовим до показу фрагменту вистави в аудиторії. Цінність такої роботи полягає не тільки у

тому, щоб продемонструвати майстерність програвання ролей та досконалість виготовленого власноруч обладнання для показу вистави, а й у можливості кожного студента спробувати себе у ролі будь-якого героя казки того чи іншого виду лялькового театру (пальчикового, тіньового, настільного тощо). Під час аналізу лялькових вистав звертається увага на такі вміння: триматися перед глядачами; володіти технікою мовлення, підпорядковуючи її особливостям образу; дотримуватися законів лялькового театру; ляльковедення; добирати музику; правильно виготовити декорації, ляльки; взаємодіяти з іншими героями вистави; взаємодіяти з глядачами, бути готовим до експромтів, імпровізацій.

Досвід використання конкретного різновиду інтерактивної технології, на нашу думку, потребує дотримання педагогом певних умов: урахування складності теми, яка виноситься на опрацювання; урахування специфіки аудиторії; урахування професійної компетентності викладача (досвід використання інтерактивних технологій, комунікативні, організаторські, перцептивні, науково-педагогічні здібності тощо).

Проведення занять з використанням того чи іншого різновиду інтерактивної технології потребує попереднього навчання майбутніх педагогів процедури. Викладач має враховувати і той факт, що він матиме менший контроль над обсягом і глибиною вивчення теми, часом і ходом заняття. Результати роботи студентів також менш передбачувані. Однак, правильне використання інтерактивних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дозволяє використовувати набуті знання студентів з різних предметів комплексно, трансформувати теоретичні знання на рівень професійних умінь і навичок, створити позитивний емоційний фон для засвоєння студентами навчального матеріалу, набутти досвіду суб'єкт-суб'єктного типу спілкування у процесі розв'язання навчально-виховних завдань тощо.

Література:

1. Артемова Л. В. Театр і гра / Л.В. Артемова. – К. : Томіріс, 2002. – 340 с.
2. Беленька Г. В. Інтерактивні прийоми викладання навчальної дисципліни у вищій школі (на матеріалах курсу “Методика ознайомлення дошкільників з природою”) / Г. В. Беленька. – К. : СП “ЧИП”, 2001. – 175 с.
3. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навчальний посібник / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми : Унів. книга, 2010. – 319 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Знання-Прес, 2004. – 445 с.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – 2-е видання, доповнене і перероблене. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
7. Педагогические технологии : учебн. пособие для студ. пед. специальностей / под общей ред. В.С.Кукушина. – Серия “Пед. образование”. – Москва : ИКЦ “МарТ”, 2004. – 336 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

*Раїса Загоруй,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Загальновідомо, що впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти базується на компетентнісному підході. Це означає, що мета педагогічної діяльності вчителя – формувати компетентнісну особистість молодшого школяра на основі розвитку пізнавального інтересу, навчити самостійно мислити, озброїти необхідними для цього знаннями, вміннями та навичками.

У новому Державному стандарті загальної початкової освіти виділяють такі ключові компетентності: вміння вчитися; громадянська; загальнокультурна; компетентності з ІКТ; здоров'язбережувальна; соціальна.

Через те, поряд з комплексом проблем, які висуваються перед педагогічною наукою у зв'язку з модернізацією освіти, досить актуальною є проблема формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз державних нормативних документів, які визначають стандарти методико-математичної підготовки вчителів початкових класів в Україні, узагальнення досліджень з професійної початкової освіти (В.Бондар, Н.Бібік, О.Біда, Т.Байбара, М.Вашуленко, П.Гусак, Л.Коваль, О.Комар, Н.Кічук, О.Кучерявий, С.Мартиненко, Л.Петухова, О.Савченко, Л.Хомич, Л.Хоружа) дозволив визначити поряд із знаннями, уміннями і навичками, такі якісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів: високий розвиток ціннісно-сміслових якостей особистості вчителя інтеграційний і творчий характер педагогічної діяльності; практико зорієнтована спрямованість освіти; формування мотивації самоудосконалення; академічна мобільність [1].

Н.А.Глузман визначила сукупність методологічних підходів до процесу формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, а саме: компетентнісний, системний, технологічний, особистісно діяльнісний.

Теоретичне опрацювання стану розроблення компетентнісної ідеї та її відображення у методико-математичній підготовці майбутніх учителів початкових класів дало можливість виокремити сутнісні проблеми, які потребують негайного розв'язання. Серед них Н.А.Глузман виокремила такі: реалізація ідеї компетентнісного підходу стала однією із найскладніших проблем нової системи оцінювання в початковій освіті; нового звучання в контексті компетентнісного підходу набуває моніторинг якості навчальних досягнень учнів; об'єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу є необхідність технологічної адаптації навчально-виховного процесу відповідно до нових вимог [1].

Майбутньому учителю важливо знати, що таке методико-математична компетентність. За визначенням Н.А.Глузман, методико-математична компетентність учителя початкових класів є системним особистісним утворенням, що відображає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань та умінь з математики та методики її навчання у початковій школі, ціннісного ставлення до вдосконалення результатів своєї професійної діяльності та засадах самоосвіти, самореалізації, соціалізації та особистісного розвитку [1].

На думку вчених, доцільним механізмом упровадження компетентнісного підходу в методико-математичну підготовку майбутніх учителів початкових класів є встановлення переліку компетенцій, які повинні бути сформовані при вивченні дисциплін методико-математичного циклу та їх змістовного наповнення. Ураховуючи результати контент-аналізу цього терміну, Н.А.Глузман у своєму дисертаційному дослідженні дотримується позиції, що "компетенція – це характеристика" ціннісних установок, базових професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, набутих студентом у процесі навчання у вищому навчальному закладі (математичних, дидактико-методичних, науково-дослідницьких, рефлексивно-творчих), які складають основу методико-математичної компетентності вчителя початкових класів.

Складові системи формування методико-математичної компетентності включають цілі та завдання, змістовий ресурс, організаційні форми, технологічне забезпечення та результативний компонент, які забезпечують формування в студентів професійної компетентності.

Функції системи формування методико-математичної компетентності полягають у спрямуванні на оволодіння студентами методико-математичної компетентністю, яка характеризується: особистісно-ціннісним ставленням до компетентнісної моделі навчання в початковій школі; усвідомленням системи теоретичних знань про цілі, зміст та методи, засоби та науково-дослідницької діяльності формування математичної компетентності молодшого школяра; уміння проектувати та проводити компетентнісні уроки математики в початковій школі; спрямованістю своєї діяльності на рефлексію, саморозвиток на самовдосконалення.

Відповідність системи формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів сучасному рівню розвитку професійної педагогічної освіти, вимогам особистісно зорієнтованої парадигми забезпечує включення студентів у професійно спрямованому компетентісно зорієнтовану діяльність, що припускає перенесення засвоєних професійно-педагогічних знань, умінь, способів діяльності з методико-математичної підготовки на педагогічну діяльність початкової освіти.

На думку дослідників, якість формування методико-математичної компетентності майбутнього вчителя значно підвищиться, якщо обґрунтувати склад проєктувальних умінь, якими він повинен оволодіти для моделювання та проведення уроків математики на засадах компетентісного підходу.

Аналіз сучасних досліджень з проблеми формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів дозволив виділити такі основні блоки структурно-функціональної моделі системи формування ММК учителя: теоретико-методологічний, проєктувально-технологічний, формувальний та результативно-оцінювальний.

Досить своєчасним на сьогодні є дисертаційне дослідження Н.А.Глузман, у якому розкритий теоретичний та технологічний етап формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Теоретичний етап експериментального навчання дослідниця пов'язує з процесом формування когнітивного компонента методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів, було спрямовано на оволодіння студентами різновидами педагогічних технологій компетентісно зорієнтованого навчання математики, що ґрунтується на концепціях Л.Занкова, Д.Ельконіна, В.Давидова, П.Гальперіна, Н.Талізної, Н.Істоміної; методичною системою навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі С.Скворцової; технологіями навчання молодших школярів за дослідженням Л.Коваль (формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів, організація диференційованого навчання, навчальної взаємодії вчителя з учнями, організації навчальної проєктної діяльності, ігрової навчальної технології, технології досягнення обов'язкових навчальних результатів молодшими школярами). У цьому процесі відбувалось залучення студентів до науково-дослідницької та пошукової діяльності через участь у проєктуванні способів майбутньої професійної діяльності, упровадження комплексу методико-математичних задач, що забезпечило позитивні зміни у математичній, дидактико-методичній та науково-дослідницькій складових когнітивного компонента методико-математичної компетентності студентів.

Технологічний етап формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Н.А.Глузман пропонує здійснювати під час засвоєння змісту інтегрованого курсу “Технології вивчення майбутніми вчителями початкових класів освітньої галузі “Математика” на засадах компетентісного підходу”, який надавав студентам-випускникам можливість розширити професійні знання, оволодіти професійно-педагогічними вміннями, відпрацювати педагогічні технології, опанувати понятійним інструментарієм компетентісного підходу і методиками реалізації компетентісно зорієнтованого навчання математики молодших школярів. Під час різних видів педагогічної практики та організації науково-дослідної роботи студенти мають можливість вчитися самостійно виокремлювати професійні задачі й сприймати їх як проблемну ситуацію, аналізували конкретні психолого-педагогічні умови їх виникнення та знаходили шляхи розв'язання. Значення такої діяльності на цьому етапі важко переоцінити, оскільки вона визначальним чином сприяла формуванню методико-математичної компетентності майбутнього вчителя.

Оскільки одним із завдань підготовки майбутнього вчителя до формування методико-математичної компетентності є підготовка його до моделювання уроків на компетентісній основі, то важливо брати до уваги дослідження О.Онопрієнко про особливості упорядкування системи навчальних завдань до уроку, побудованого на засадах компетентісного підходу [2].

Уміння вчитися – ключову компетентність початкової загальної освіти – О.Я.Савченко трактує як цілісне індивідуальне утворення, яке містить кілька компонентів, – змістовий,

мотиваційний та процесуальний (ядром цього вміння відомий дидакт вважає процесуальний компонент) [3].

1. Ключову роль у побудові процесу навчання на засадах компетентнісного підходу відіграє *мотивація діяльності учнів*. Для цього використовують навчальні завдання, які випереджують виклад нового матеріалу, полегшують сприйняття учнями нової інформації. У процесі їх виконання учитель заохочує дітей передбачити особистісне значення нового знання чи вміння, наприклад: “Я буду знати, як...”; “Я зрозумію, як можна ...”; “Якщо я вмітиму ..., то ...”; “Мені це потрібно вміти для ...” тощо.

2. Навчальні завдання, які супроводжують виклад нового матеріалу, його усвідомлене сприймання, можуть містити елементарні теоретичні відомості, правила, зразки виконання, алгоритми тощо.

3. Репродуктивні (пробні) завдання складності “розуміння”, які дозволяють учневі відновити щойно отриману інформацію, виконуються учнями за наданим зразком.

4. Тренувальні завдання для закріплення нової навчальної інформації рівня складності “застосування” передбачають виконання навчальних дій за інструкцією вчителя або з коментуванням.

5. Задачі (проблеми), які розв'язуються у частково змінених умовах, рівня складності “обґрунтування”. До їх числа віднесемо *компетентнісно зорієнтовані задачі* для застосування знань і вмінь у зміненій ситуації. Такі задачі ще називають життєвими, комплексними, контекстними або практично орієнтованими. Здатність розв'язувати ці задачі свідчить про виявлення учнями ознак предметної компетентності.

6. Завершальною ланкою системи є *рефлексія діяльності на уроці* [4].

Зважаючи на те, що реалізація компетентнісного підходу має діяльнісно-особистісний характер (О.Я.Савченко), формування математичної компетентності в учнів можна представити як гнучку модель організації навчального процесу, зорієнтованого на розвиток їхньої індивідуальності та самореалізації у діяльності. Відповідно до цього діяльність учнів у навчанні математики будемо розглядати як таку, що спрямована на оволодіння узагальненими способами навчальних дій, освоєння нового досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, розвиток здібностей, ціннісних орієнтацій тощо, тобто складових предметної математичної компетентності.

Аналіз та узагальнення експериментальних матеріалів з цієї проблеми дали змогу виділити педагогічні умови, необхідні для формування в учнів математичної компетентності. Однією із таких умов є розгортання змісту навчання та процесу його реалізації відповідно до структури предметної компетентності.

Як свідчать дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених одним із засобів впровадження компетентнісного підходу у навчанні математики є компетентнісно зорієнтовані задачі.

У фахових статтях використовують такі визначення поняття “компетентнісно зорієнтована задача”:

- проблемна практично зорієнтована ситуація, яка розв'язується засобами кількох освітніх галузей (М.В.Дубова, С.В.Маслова);

- завдання, яке дає змогу моделювати освітню ситуацію для освоєння і застосування діяльності шляхом урахування додаткових можливостей навчального матеріалу (І.С.Фішман);

- задача з неповними даними, яку мають доповнити учні на основі свого життєвого досвіду, й така, що дозволяє перевірити різноманітні уміння працювати з інформацією предметного змісту (М.Ю.Демидова);

- завдання, яке передбачає використання знань в умовах невизначеності за межами навчальної ситуації; організовує діяльність учня, а не потребує відтворення ним інформації чи окремих дій (І.М.Бистрова, І.М.Медведева) та ін.

Отже, автори відзначають практичну зорієнтованість таких задач, їх комплексний характер; використання під час розв'язування інформації, яка виходить за межі певної теми; залучення життєвого досвіду; спрямованість на дійовий характер учіння.

Майбутньому учителю важливо знати що, у межах уроку компетентісно зорієнтовані задачі сприятимуть реалізації дидактичних цілей, пов'язаних із формуванням як предметної математичної, так загально предметних компетентностей. Цей аспект забезпечує:

- застосування під час розв'язування знань і вмінь, засвоєних на уроках математики;
- використання в ході розв'язування задач знань і вмінь з інших навчальних предметів;
- розвиток в учнів загальнонавчальних умінь.

У “Дидактиці початкової школи” вміння вчитися представлено через сукупність провідних загальнонавчальних умінь і навичок [4].

Викладене вище свідчить про те, що компетентісно зорієнтовані задачі відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу – застосування у змінених умовах. У зв'язку з цим їх доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення теми (в межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень учнів. Таким чином компетентісно зорієнтовані задачі можуть виконувати відповідно формувальну, узагальнюючу або контролюючу функції.

Пропонуємо майбутньому учителю фрагмент уроку математики, розробленого з урахуванням компетентісного підходу до навчання з досвіду роботи вчительки початкових класів I категорії Валентини Гавриш (Шостаківський НВК Катеринопільського р-ну Черкаської області).

Т е м а. Порозрядне додавання двоцифрових чисел. Задачі на знаходження суми двох чисел. Задачі з двома запитаннями. Розпізнавання багатокутників.

Мета. Формувати в учнів *ключові компетентності*, а саме:

- *вміння вчитися* – самоорганізовуватися до навчальної діяльності у взаємодії, планувати свої дії, доводити роботу до кінця; вчитися контролювати свої дії;
- *загальнокультурну компетентність* – дотримуватися норм мовленнєвої культури, зв'язно висловлюватися в контексті змісту;
- *соціальні компетентності* – проектувати стратегії своєї поведінки з урахуванням інтересів та потреб інших, продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі, виявляти ініціативу, використовувати різні ролі й функції в колективі;
- *громадянську компетентність* – бережливо ставитися до природи;
- *здоров'язберезувальну компетентність* – усвідомлювати здоров'я як вищу життєву цінність.

Формувати в учнів *предметні компетентності*:

- удосконалювати навички додавання двоцифрових чисел, що ґрунтуються на прийомі порозрядного додавання;
- вчити розв'язувати задачі на знаходження суми двох чисел, задачі з двома запитаннями;
- вчити розпізнавати вивчені види багатокутників;
- розвивати логічне мислення, увагу, спостережливість;
- виховувати позитивне ставлення до предмета.

Обладнання: комп'ютер, мультимедійний проектор; мультимедійна презентація, музичне оформлення, набір геометричних фігур, підручник – Ф.М.Рівкінд, Л.В.Оляницька “Математика, 1 клас”, с. 135.

Тип уроку: узагальнення та систематизація знань.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Створення позитивного настрою. Формулювання мети, привабливої для учнів.

Ви почули всі дзвінок,
Він покликав на урок!
Кожен з вас приготувався,
На перерві постарався.
Зараз сядуть всі дівчатка,
А за ними і хлоп'ятка.

- Діти, сьогодні я отримала листа, який прийшов до нас із зоопарку. Тварини зоопарку просять помирити їх. Річ у тім, пишуть вони, що зайці посперечалися з їжачками: зайці вважають, що математика – цариця всіх наук, а їжачки переконані, що без математики можна прекрасно прожити. А ви як вважаєте, діти? (*Відповіді дітей*). Ну що, помиримо звірів? Для цього нам слід відвідати зоопарк та познайомитися з його мешканцями.

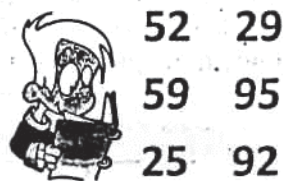
II. Перевірка рівня засвоєння змісту навчального матеріалу.

1. Гра «Хто швидше?»

- Для початку нам слід придбати квитки до зоопарку. Касирка, яка продає квитки, запропонувала вам позмагатися з нею. Хто швидше впорається із своїм завданням: чи вона підрахує вартість всіх наших квитків, чи ви за допомогою цифр 5, 2, 9 запишете різні двоцифрові числа. Цифри у числах не повинні повторюватися. (*Діти виконують завдання*).

А ось і наші квитки. Хочу вас привітати – ви зі своїм завданням упоралися швидше. Молодці! Перевірте свої результати. *Слайд для перевірки:*

Гра «Хто швидше?»

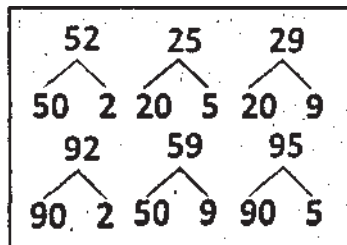


- Отже, ми всі разом можемо зайти до зоопарку. А ось і перший мешканець – їжачок. Їжак – невеличка тваринка. Довжина тіла: 25-30 см, довжина голок – до 3 см. Їжак активний уночі. Вдень тварина ховається в будь-яких затишних місцях: заростях кущів, порожнинах дерев або в неглибоких норах. Харчується гусінню, жуками, слимаками, дощовими черв'яками, равликами, мишами і гадюками, їжачок не любить математику, тому не може сам виконати завдання. Допоможемо йому.

2. Робота з двоцифровими числами.

Кожне з чисел розкладіть на розрядні доданки: 52; 25; 29; 92; 59; 95.

Об'єднайтеся у пари і виконайте взаємоперевірку. (*Взаємоперевірка*). А тепер перевірте самі себе. *Слайд для перевірки:*



- Йдемо далі! Нам назустріч поспішають зайчики. Заєць – невеличка лісова тваринка. Він вирізняється довгими вухами, коротким піднятим хвостом, довгими задніми ногами, завдяки чому рухається стрибками. Зайці живуть у споруджених ними гніздах у невеликих ямках. Зайчики вітають нас та пропонують разом з ними виконати математичний диктант.

3. Математичний диктант за завданням № 1 у підручнику. (*Вчитель диктує, діти записують лише відповіді. Один учень працює біля дошки*).

Перевірка: 94, 0, 100, 77, 89, 44, 69, 70.

Висновки.

Оскільки Державний стандарт початкової загальної освіти базується на компетентнісному підході, то досить актуальною є проблема формування методико-математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Вона є системним особистісним утворенням, що відображає інтеграцію теоретичних практико-орієнтованих, дослідницьких знань та умінь з математики та методики її навчання у початковій школі.

Одним із засобів впровадження компетентнісного підходу у навчанні математики є компетентнісні задачі, які у межах уроку сприяють реалізації дидактичних цілей, пов'язаних з формуванням як предметної математичної, так і загально предметних компетентностей.

Література:

1. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореферат дис. ... докт. пед. наук / Н. А. Глузман. – Луганск, 2011. – 43 с.
2. Онопрієнко О. Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності учнів / О. Онопрієнко // Початкова школа. – 2013. - № 3. – С. 23-25.
3. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – С. 34-46.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи /О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

*Ірина Лапшина,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім.М.Коцюбинського*

ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ОНОВЛЕННЯМ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА „РОСІЙСЬКА МОВА” ДЛЯ ШКІЛ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Реалізація пропедевтичного курсу російської мови, орієнтованого на формування комунікативної компетентності, – важливе завдання сучасної початкової школи. Суттєву роль в його вирішенні відведено шкільному підручнику. З вересня 2012 року у практику початкової освіти впроваджуються підручники нового покоління, що відповідають оновленому Державному стандарту початкової загальної освіти та базовій навчальній програмі [2, 98-137]. В багатьох фахових виданнях вже проаналізовано зміст варіативних підручників з російської мови для учнів 1-го та 2-го класів (авторських колективів – В.І.Стативки, О.І.Самонової та І.М.Лапшиної, Н.М.Зорьки), презентація підручників відбулась на численних науково-практичних семінарах Всеукраїнського та обласних рівнів, методичних об'єднаннях вчителів загальноосвітніх шкіл I ступеня. З вересня 2014 року розпочинається апробація підручників для 3 класів. Тому є потреба ознайомити студентів напряму підготовки „Початкова освіта” із оновленням змісту варіативних підручників „Російська мова. 3 клас” для загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання.

Підручник з російської мови (автори – І.М.Лапшина, Н.М.Зорька – ВД „Освіта”, 2013) відповідає вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та базової навчальної програми. Авторами реалізовано змістове наповнення курсу «Интегрированное обучение чтению и письму. Развитие умений устной и письменной речи. Язык. Правописание», а саме мовленнєвої, мовної та соціокультурної ліній.

Систематична увага приділяється розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню, говорінню, читанню й письму, удосконаленню умінь школярів користуватися мовою як засобом спілкування та пізнання. Наведемо приклади деяких тем уроків, пропонованих у підручнику: „*Слушаем, обсуждаем прослушанное*”, „*Учимся слушать, соотносить содержание текста с его планом. Ставим вопросы по прослушанному*”, „*Учимся рассказывать о прочитанном*”, „*Составляем диалог по рисунку*”, „*Пишем сочинение. Слушаем, обсуждаем написанное*”) [3, 11]. Так завдання уроку „**Слушаем, учимся определять тему и основную мысль произведения**” пропонують учням спочатку послухати казку М.Пляцковського „Щасливий день” (впр.13) та відповісти на запитання, задані до слухання казки, потім школярі отримують можливість обрати правильний варіант відповіді щодо визначення теми казки (з трьох пропонованих) та пояснити, чому обраний варіант більш точний, ніж інші (вправа 14). Далі вправа 15 пропонує третьокласникам попрацювати в парах для обговорення питань: „*Почему день возвращения домой*

был самым счастливым в маминной жизни? Как вы считаете, был ли этот день счастливым и для страусят? Почему?” З метою формування культури мовленнєвої поведінки школярам пропонуються вирази, які бажано використати при побудові діалогу, зокрема: *Как ты думаешь? Надор подумать. Может быть, ты и прав (права)*. В якості домашнього завдання дітям пропонується ще раз прочитати текст казки, доповнити й записати висловлювання щодо ідеї прочитаного твору. Таким чином, на уроці дітям запропоновано взяти участь у різних видах мовленнєвої діяльності: прочитати питання, передбачити можливий зміст твору, призначеного для сприймання на слух, сформулювати відповіді на питання до прослуханого твору, визначити його тему, прокоментувати рівень допомоги підручника при виконанні завдання, обговорити в парах ідейне спрямування казки, придумати серію малюнків за змістом казки, словесно їх описати, сформулювати письмове висловлювання за результатами обговорення тексту казки.

Учням систематично пропонуються дидактичні завдання на повноцінне сприймання усного й писемного повідомлення, побудову діалогічного і монологічного висловлювання із урахуванням комунікативних можливостей дітей 8-9 років (*32 аспектих урока*). Наприклад: *„Читаем молча, обсуждаем тему и основную мысль прочитанного. Говорим: составляем высказывание”*, *„Анализируем построение текста. Говорим: пересказываем сказку, дополняем её по рисунку”*, *„Пишем пересказ. Читаем, обсуждаем написанное”*, *„Учимся слушать, соотносить содержание текста с его планом. Ставим вопросы по прослушанному”* та інші.

Паралельно із завданням мовленнєвого розвитку передбачено формування у школярів елементарних відомостей про мову та мовних умінь, необхідних для забезпечення нормативності мовлення, передусім це стосується синтаксичного, фонетико-графічного і лексичного матеріалу, пропедевтики засвоєння морфології (*текст, речення – 9 годин; склад, наголос, звуки й букви – 14 годин; значення слова – 7 годин*).

Важливе місце у змісті уроків російської мови відводиться також розширенню уявлень школярів про норми соціальних стосунків, що виявляються у мовленнєвій поведінці, наприклад: *„Умеешь ли ты слушать собеседника”*, *„Учимся задавать вопросы”*, *„Учимся формулировать собственное мнение”*, *„Учимся отстаивать собственное мнение”*, *„Учимся участвовать в дискуссии”* тощо. Наприклад, вправа 5 спряє формуванню уявлень третьокласників про правила участі у діалозі: *Побеседуйте в парах: расскажите друг другу, что вам запомнилось на летних каникулах. Внимательно послушайте собеседника, задайте ему вопросы. Используйте в диалоге выражения: Повтори, пожалуйста, я не совсем понял (поняла). Мне кажется... Я думаю...*

Виконуючи вправу 55 (*Прочитай, дополни сказанное*), учні сформулюють для себе правила ввічливого співрозмовника (*Тот, кто говорит, должен подумать... А тот, кто слушает, должен знать...*), а потім за текстом казки М.Пляцковського „Нерозлучні друзі” пояснять, які правила спілкування порушили друзі, чому у них виникло непорозуміння.

Навчальний матеріал підручника чітко структурований. Мовленнєві і мовні уроки логічно змінюють одне одного, що дозволяє перспективно удосконалювати комунікативні уміння учнів та закріплювати для цього елементарні лінгвістичні знання й уміння мовного аналізу. Зокрема, темі уроку *„Анализируем построение текста. Составляем высказывание по зачину и заключению”* передують такі теми уроків: *„Читаем молча, обсуждаем тему и основную мысль прочитанного. Составляем высказывание”*, *„Слушаем, учимся определять тему и основную мысль произведения. Пишем о прочитанном”*.

При поясненні явищ російської мови цілеспрямовано використовується позитивне перенесення набутих знань й умінь з уроків рідної мови, зокрема прийом міжмовного зіставлення: *Из уроков украинского языка тебе известно... Ты знаешь, что ... Обрати внимание!* З цією метою учням пропонуються завдання для сприймання на слух та аналізу пізнавальних висловлювань, для самостійного читання й осмислення матеріалу про мову та мовлення, обговорення фактів і формулювання власного висновку в ході парної чи групової дискусії (наприклад: **Обрати внимание:** *в диалоге из упр.106 выделены обращения. В русском языке, как и в украинском, обращение может стоять в начале, в конце и в середине предложения. Найди примеры этого в диалоге. Какие знаки претинания стоят при обращениях?*)

Підручник містить різноманітні можливості для організації учнями самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Школярам пропонують самостійно виокремити навчальну проблему, продумати спосіб її вирішення, дібрати тренувальні завдання для закріплення стереотипу виконання, продумати можливості для застосування в різних ситуаціях з власного життєвого досвіду (*Как ты думаешь, почему материал этого упражнения так расположен? Что дано в левой части? Что в правой? С какой целью?*). Завдання „Поработайте в парах” стимулює учнів визначитися з вибором партнера для розв’язання мовленнєвих або лінгвістичних питань (більш підготовлений для підтримки, менш підготовлений для утвердження власних можливостей), підготуватися до виконання завдань з різним рівнем допомоги вчителя чи підручника (*Поработайте в парах: один из вас задает вопрос по рассказу, другой отвечает, собеседник соглашается или не соглашается с ответом. Потом вы меняетесь ролями. Постарайтесь задавать вопросы разных типов...*).

Уроки „Перевір себе!” дозволяють учням здійснити самоконтроль рівня навчальних досягнень. Так, школярам пропонуються завдання на перевірку рівня сформованості умінь мовного аналізу: „*Проверь, как ты разобрался в том, что говорилось на предыдущих уроках о тексте. Выполни тестовые задания, которые предложит учитель*”; а також перевірні завдання на визначення рівня опанування мовленнєвих навичок: „*Внимательно прочитай рассказ. Определи, все ли слова тебе понятны. Понимаешь ли ты весь текст в целом? Прочитай рассказ так, как он записан. Ещё раз прочитай текст так, как его следует произносить. Сравни произношение и написание слов. Отметь для себя места возможных ошибок. Внимательно спиши текст. Обращай особое внимание на места возможных ошибок. Проверь свою работу*”.

Мова підручника зрозуміла для учнів 8-9-річного віку, відповідає нормам літературної російської мови. Це досягається чіткістю формулювання правил і визначень, висновків, побудови навчально-пізнавальних текстів, очевидністю логічних зв’язків між їх частинами, належною довжиною речень, доступністю їх лексичного наповнення. Як ілюстрацію цієї тези розглянемо впр. 92.

Прочитай, спиши поговорки. Объясни, как ты их понимаешь.

1. И мудрому человеку совет требуется.
2. После дела за советом не ходят.

*Обрати внимание на то, что в первом из этих предложений содержится утверждение. Говорящий, высказывая какую-то мысль, будто подтверждает: „Да, это так”. Это **утвердительное предложение**. А во втором предложении содержится отрицание. Говорящий не соглашается с чем-то, отрицает: „Нет, не так”. Это **отрицательное предложение**.*

Виконання вправи передбачає два кроки: перший – коментування змісту приказок (у першому виразі міститься ствердження думки, що підсилюється вживанням сполучника *и*; у другому – заперечення певної дії, формальним виявом якого є використання частки *не*), таким чином школярі активно вживають ключові слова (*утверждается, отрицается*); другий крок має на меті в інший спосіб підтвердити (переформулювати) основний висновок попередніх дій, назвати вид речення, що містить диференційовану ознаку. З цією метою використовуються споріднені слова: *подтверждает, утвердительное; отрицание, отрицательное*.

Тексти підручника „Русский язык. 3 класс” поєднують ознаки наукового і науково-популярного стилів, містять інформаційний та емоційно-ціннісний компоненти змісту. Вони використовуються не лише як матеріал для мовного розбору, а й для удосконалення навичок читання й письма, тому перспективно мають чергуватися короткі, прозорі та більш тривалі й складні тексти. На цьому зауважувала провідний фахівець з підручникотворення для початкової школи І.П.Гудзик: „Считаем, что обязательной характеристикой учебника, предназначенного для компетентностно ориентированного обучения языку должно быть достаточное количество и небольших, и довольно значительных по объему текстов. Лишь при таком условии можно утверждать, что учебник содействует решению одной из важнейших задач начального обучения – развитию умения читать вслух и молча” [1, 24].

Подамо співвідношення обсягу навчальних текстів у вигляді таблиці.

Довжина тексту	Всього	%	Стиль тексту		
			навчально-науковий	пізнавальний	художній
До 0,5 стор.	99	67,8	26	16	57
До 1 стор.	29	19,8	6	8	15
До 1,5 стор.	11	7,5	2	2	7
До 2 стор.	5	3,4			5
Понад 2 стор.	2	1,5			2

Як бачимо, абсолютну більшість складають невеличкі за обсягом тексти (до 0,5 стор.). Це тексти приблизно на 100-120 слів, які учні 3-го класу зможуть вперше прочитати самостійно за півтори-дві хвилини, що дозволить протягом уроку в 40 хвилин повторно перечитати твір для детального аналізу й коментування (2-3 різноманітних повтори: наприклад, суцільно ланцюжком, вибірково за завданням учителя, виразно в особах), виконати репродуктивні або мовленнєво-творчі завдання.

Більш складні тексти може спочатку читати учитель або один із найбільш підготовлених учнів, а потім учні читатимуть у парі / групі, розподіливши частини твору для індивідуального читання з наступним груповим обговоренням.

Наприклад впр. 138: *Поработайте в парах. Найдите в рассказе те эпизоды, когда мальчик пытается работать вместе с родителями. Всерьёз или шутя описывает это автор? Выскажите свое мнение о планах Алеши. Как он проявил себя в описанных ситуациях?*

Важливим аспектом аналізу мови викладу навчального матеріалу в підручнику є співвідношення діалогічного та монологічного мовлення, що вважається одним із факторів, які впливають на читабельність текстових матеріалів, їх доступність для самостійної роботи дітей.

Діалог		монолог з діалогом		монолог	
12	10%	65	54,8%	42	35,2%

Таким чином, діалогічні тексти (діалог та монолог з діалогом) становлять 64,8% навчальних текстів, що є виправданим, оскільки одним із завдань навчання є розвиток діалогічного мовлення. Крім того, особистісно орієнтоване навчання передбачає діалог учителя (авторів підручника) з учнями, а не штучний монолог-повідомлення. Діалог в підручнику певною мірою наближає текст до більш зрозумілого дітям розмовного мовлення, дещо зменшує труднощі сприймання тексту з явними ознаками наукового стилю.

Наприклад, впр. 163: Прочитай.

Ты помнишь самое важное правило об обозначении на письме гласных звуков? Оно простое: „Без сомнения пиши буквы, обозначающие ударные (сильные) гласные. А буквы, обозначающие безударные гласные, требуют проверки”.

Есть ли похожее правило и для обозначения согласных звуков? Когда перед буквой, обозначающей согласный, зажигается фонарик и сигналит: „Осторожно, не сделай ошибки!”?

Як бачимо, проблема ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із аспектами оновлення змісту в нових підручниках з елементарної мовної освіти є складною, недостатньо дослідженою, разом з тим, актуальною й виправданою. Цікавими питаннями аналізу сучасних підручників має бути забезпечення розвитку уміння працювати в парах та групах; уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом; країнознавче наповнення змісту підручника з мови та ін.

Література:

1. Гудзик И. Ф. Цели школьного курса языка и их реализация в учебнике. Сравнительный анализ учебников по русскому языку для начальных классов с точки зрения компетентностно ориентированного обучения / И. Ф. Гудзик // Русская словесность в школах Украины. – 2006. - №6. – С.24-28.
2. Російська мова. Русский язык. Программа для общеобразовательных учебных заведений. 1-4 классы. / Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2011. – С. 98-137.
3. Лапшина И. Н. Русский язык : учебник для 3 кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на украинском языке / И. Н. Лапшина, Н. Н. Зорька. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2013. – 176 с.

*Валентина Литовченко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Входження України в європейський і світовий освітній простір супроводжується розбудовою системи національної освіти, докорінною її модернізацією. Однією з головних цілей сучасної освіти є виховання мовної особистості з українознавчим світоглядом, тобто такої особистості, яка „повинна володіти цілісною системою мовотворення усних і писемних українських текстів, вільно поводитися в різних комунікативних ситуаціях, усебічно сприяти розширенню суспільних функцій мови, створюючи її соціальну престижність” [3, 121].

Формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, здатної комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови, повинно розпочинатися ще в молодшому шкільному віці. Державний стандарт початкової загальної освіти наголошує на тому, що основною змістовою лінією мовної освіти в початковій ланці є комунікативна, яка орієнтує на опанування всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо [1, 28].

У зв'язку з новими підходами до вивчення мови у початкових класах відбувається зміна пріоритетів й у професійній підготовці майбутнього вчителя, адже загальноновизнаною істиною є те, що визначальним унікальним суб'єктом у вирішенні завдань початкової освіти є вчитель. А тому в процесі лінгвістичної підготовки майбутнього фахівця основні зусилля повинні спрямовуватися не стільки на засвоєння певного обсягу мовних знань та умінь, скільки на формування мовної особистості.

Поняття „мовна особистість” було введено в лінгвістику в середині ХХ століття В.Виноградовим. Психологічні аспекти проблеми формування мовної особистості розробляли Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін, М.Жинкін, О.Запорожець, Г.Костюк, О.Леонт'єв, Л.Проколієнко, І.Синиця. Лінгводидактичні питання розглядуваної проблеми знайшли своє відображення у працях Г.Богіна, О.Біляєва, С.Єрмоленко, Ю.Караулова, Л.Мацько, Л.Скуратівського, Н.Шумарової. Ряд наукових досліджень присвячено методиці формування мовної особистості в різних ланках освіти. Так, А.Богущ, Н.Гавриш, К.Крутії розглядають проблему розвитку мовної особистості дошкільника; у працях Л.Варзацької, М.Вашуленка, О.Хорошковської розкрито шляхи й методи формування мовної особистості молодшого школяра; у розробках М.Пентилюк, Т.Симоненко, Г.Шелехової – учня середньої школи. У докторській дисертації Л.Паламар визначено теоретичні засади розвитку мовної особистості студента-філолога. На жаль, ґрунтовні дослідження щодо формування мовної особистості майбутнього вчителя початкових класів поки що відсутні.

Тому метою нашої статті є розгляд інноваційних шляхів формування мовної особистості студента напряму підготовки “Початкова освіта» у процесі вивчення курсу „Сучасна українська мова з практикумом”.

У навчально-виховній концепції вивчення української мови наголошується, що мовна особистість – це такий носій мови, який досконало її знає, усвідомлено нею володіє, користується мовою як органічним засобом самостворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних і емоційно-вольових можливостей та як засобом *соціалізації особи* [виділення наше – В.Л.] в даному суспільстві [2, 29]. А.Богущ так трактує поняття мовної особистості: „Під мовною особистістю розуміємо високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнонародської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення” [5, 36]. Таке розлоге визначення мовної особистості свідчить про її досить складну структуру.

Складовими мовної особистості, як неодноразово підкреслювалося дослідниками, є не тільки ґрунтовні мовні знання і мобільність їх використання, а й національно-мовна свідомість, мовні здатності й здібності, мовне чуття, мовно-ціннісні орієнтації, мовна культура, мовний смак тощо. Мовна особистість повинна володіти цілою низкою компетенцій: мовною, мовленнєвою, предметною, прагматичною, комунікативною. Складовими мовної особистості є також постійний інтелектуальний і психічний розвиток, духовне багатство й акумулювання мовних традицій.

Таким чином, мовна особистість постає як багатогранний феномен, складне поєднання лінгвістичних, соціальних і психологічних характеристик. А тому формування мовної особистості – процес тривалий, складний і різноплановий.

Л.Мацько виділяє 5 етапів формування мовної особистості:

- рівень мовної правильності. Його досягають завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовною системою. Цей рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, уміння будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними;

- рівень інтеріоризації – вміння реалізувати себе у мовленні, володіти основними формами усного і писемного спілкування. Це рівень виразності і комунікативної достатності;

- рівень насиченості – володіння багатством і різноманітністю мовних засобів;

- рівень адекватного вибору передбачає досконале володіння функціональними стилями літературної мови, уміння говорити відповідно до ситуації мовлення та відгукуватися точною мовленнєвою реакцією;

- рівень фахової метамови – володіння терміносистемами, фразеологією, мовними формулами тощо професійного мовлення [4, 3].

Тому ми глибоко переконані, що традиційна методика навчання мови, побудована на засадах системно-описового підходу, в якій основний акцент робився на засвоєнні суми (системи) знань, не відповідає вимогам часу. Адже для того, щоб користуватися багатствами рідної мови, студенти повинні не лише запам'ятати схеми розборів, структурні типи і моделі речень тощо, а й розуміти закономірності їх функціонування, знати соціальні, ситуативні й контекстуальні правила, яких дотримуються носії мови. Принциповою ознакою якісно нового навчання мови, на наш погляд, повинно стати те, що студенти навчаються думати і розуміти суть мовних явищ, самостійно орієнтуватися у проблемах. А, отже, головну увагу необхідно приділяти всебічному мовленнєвому розвитку студентів, забезпечити єдність мовної освіти і мовленнєвого розвитку.

Мовну освіту майбутніх учителів початкових класів ми базуємо на 3-х вихідних позиціях: грамотність, лінгвістичне мислення і національно-мовна свідомість, відштовхуючись від таких педагогічних принципів: свобода вибору, відкритість (не тільки давати знання, а ще й показувати їх межі), діяльність, зворотній зв'язок.

У відповідності до цього нами розроблені й впроваджуються понад 10 років у навчальну практику інституту педагогіки, психології і мистецтв „Зошити з друкованою основою”, які дозволяють раціонально й регулярно контролювати процес навчання за допомогою розвиненої системи прийомів зворотнього зв'язку.

Вправи і завдання з мови – це не ілюстрація до вивчення теоретичного матеріалу, а необхідна складова частина у засвоєнні й удосконаленні знань з навчальної дисципліни. Лише добре продумана і випробувана система завдань забезпечує пізнавальну діяльність студентів.

Основний акцент усіх запропонованих у Зошитах завдань – це осмислення мовних фактів і явищ, побудоване на спостереженні та аналізі їх. Такий метод роботи наближає студентів до самостійного розв'язання проблем, допомагає вникнути у сутність мовних фактів, явищ, процесів, осмислити зв'язки між ними і теоретичними висновками, що з них випливають.

Удосконалення змісту навчання мови у ВНЗ неможливе без використання проблемного навчання, яке ефективно впливає на підвищення рівня самостійної роботи студента, активізацію його пізнавальної діяльності, на розвиток творчої активності. З цією метою в Зошитах містяться завдання проблемно-пошукові, виконання яких вимагають від студента не

тільки знання матеріалу на репродуктивному рівні, самостійної роботи з додатковою лінгвістичною літературою, а й кмітливості. Серед них – лінгвістичні загадки, мовні жарти, відшукування «зайвих» елементів, проблемні ситуації тощо. Такі завдання корисні для майбутнього вчителя, оскільки навчають його складати подібні завдання для учнів 1-4 класів і цим активізувати їх мислительну діяльність. Проблемності навчання підпорядковані і всі лекції, які проводяться, як правило, у вигляді наукових диспутів за опорними схемами.

Розвитку творчих здібностей студентів значною мірою сприяє алгоритмізація матеріалу як важливий елемент проблемного навчання. У Зошитах до багатьох тем, передусім із синтаксису, орфографії, пунктуації подаються алгоритми – чітка логічна послідовність розумових операцій, що неминуче приводить до правильних висновків. Алгоритми побудовані у вигляді схем, які виконують, водночас, і роль унаочнення.

Чимало завдань – комплексних: 1) спостереження за виражальними можливостями слова, речення, інтонації, які поєднуються з добором влучних мовних засобів, словесним малюванням; 2) доповнення, поширення, відновлення, редагування, трансформація тексту; 3) побудова розповідей, казок, описів тощо. Практикуються вправи творчі, а також побудовані на матеріалах, здобутих експериментальним шляхом самим студентами.

Важливу увагу в процесі формування мовної особистості студента – майбутнього вчителя початкових класів – приділяємо дидактичним матеріалам. Усі тексти вправ і завдань у Зошитах дібрані з творів класичної і сучасної літератури. У переважній більшості вони мають патріотичний, культурологічний, моральний, естетичний зміст і, крім фахового, виразне виховне спрямування. Таке ж завдання ставимо перед студентами у процесі індивідуально-самостійної роботи: тексти, які вони добирають чи самостійно складають до певної мовознавчої теми, повинні оптимально відповідати інтелектуальним і духовним потребам майбутніх педагогів як гармонійних, гуманітарно розвинених особистостей, в т.ч. й мовних.

У площині формування мовної особистості майбутнього педагога важливим вважаємо також розвиток ораторських здібностей. У зв'язку з цим активно пропагуємо проведення студентських науково-практичних конференцій, присвячених актуальним питанням культури українського мовлення. У лютому 2014 р. на черговій (уже 12-ій) конференції „Українська мова: минуле, сучасне, майбутнє” студенти виголосили змістовні доповіді й повідомлення „Т.Шевченко – основоположник норм сучасної української літературної мови”, „П.Куліш – фундатор українського правопису”, „Роль І.Котляревського в історії нової української мови”, „Стилістичне багатство лексики української мови”, „Традиції й новаторство українського мовленнєвого етикету”, „Іншомовна лексика в українській мові” тощо.

Отже, особистість інтелектуально розвиненого, комунікативно вправного вчителя початкових класів, здатного сформувати мовленнєву компетенцію своїх вихованців, можлива тільки в процесі систематичної й цілеспрямованої роботи щодо формування мовної особистості студента в період навчання його у ВНЗ.

Література:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.
2. Єрмоленко С. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / Світлана Єрмоленко, Любов Мацько // Дивослово. – 1994. - № 7. – С.28-31.
3. Єрмоленко С. Формування української мовної особистості / Світлана Єрмоленко // Українознавство. – 2010. - № 1. – С.120-123.
4. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспективі педагогічного дискурсу / Любов Мацько // Дивослово. – 2006. - № 7. – С. 2-4.
5. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / за заг. редакцією А. Богуш. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2008.

*Інна Козак,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасний зміст дошкільної освіти передбачає гармонійний та всебічний розвиток дитини, формування її життєвої компетентності, розвиток ціннісного ставлення до світу культури, природи, суспільства та до самої себе. З огляду на це Базовий компонент та чинні програми дошкільної освіти орієнтують педагогів на упровадження у практику цілісного підходу до розвитку, виховання і навчання дитини, що передбачає формування життєздатної, свідомої, всебічно розвиненої, творчої особистості. Такими інтегративними можливостями впливу на свідомість, почуття і поведінку дитини старшого дошкільного віку володіє з одного боку, слово, мовленнєва діяльність, а з іншого – художній образ як узагальнений спосіб відображення дійсності з позицій певного естетичного ідеалу в конкретно-чуттєвій формі.

Думки про необхідність інтеграції художньо-естетичної та мовленнєвої діяльності дитини знайшли своє підтвердження у педагогічній творчості К.Д.Ушинського, С.Ф.Русової, Є.О.Фльоріної тощо. Психолого-педагогічні дослідження розвитку художньої творчості дітей (Н.О.Ветлугіна), створення художнього образу у різних видах дитячої творчої діяльності (Н.В.Гавриш, І.Л.Дзержинська, В.О.Єзикеєва, Т.Г.Казакова, Н.С.Карпинська, Н.П.Пакуліна, Л.С.Фурмина) підтверджують слушність таких висновків. Дійсно, художній образ, що присутній у різних видах мистецтв – літературному, образотворчому, музичному, театральному, впливає на сприймання й мислення дитини, викликає зорові, тактильні, слухові уявлення з усією „чуттєвою переконливістю примушує „бачити” притаманний їм зміст” [4, 43]. У мовленнєвій же діяльності сприйняті художні образи знаходять своє вираження та творчу інтерпретацію. Крім того, мовлення і супроводжує процес сприймання, і бере у ньому активну участь. Сучасні дослідники проблем художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку підкреслюють такий зв'язок: чим тонше дитина сприймає, усвідомлює, переживає художні образи, тим повніший, яскравіший відбиток знаходять вони у виконанні художнього твору чи складанні власної розповіді, створенні зображення тощо [1, 46].

Таким чином, розуміння сутності поняття художньо-мовленнєвої діяльності дітей як полікомпонентного утвору, пов'язаного зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах репродуктивної та творчої діяльності дає підстави виділити такі її види: літературно-мовленнєву, театральну-мовленнєву, образотворчо-мовленнєву та музично-мовленнєву. Зазначимо, що усі види художньо-мовленнєвої діяльності перебувають у взаємозв'язку. Пояснимо це тим, що мовленнєвотворча діяльність – вагома підстава для об'єднання різних видів дитячої художньої діяльності у межах поняття „художньо-мовленнєва діяльність” у контексті інтегративного підходу до використання різних видів мистецтва.

Визначивши вузлові питання сутності поняття „художньо-мовленнєва діяльність” дітей дошкільного віку, перейдемо до розкриття змісту статті, мета якої полягає у з'ясуванні доцільних шляхів підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. Саме старший дошкільний вік у програмі виховання і навчання дітей „Дитина” названо „періодом розквіту художніх видів діяльності” [2, 245]. Дійсно, у дітей 6-7 років з одного боку, вже сформовані певні технічні прийоми образотворчої, конструкторської, художньої діяльності. Водночас їх мовлення здатне виконувати планувальну, регулювальну, контактостановлювальну функцію. А з іншого – усі технічні процеси, образне мислення, творча уява готові до створення та втілення власних творчих задумів. Завдання педагога – створити умови для продуктивно-естетичної діяльності дошкільника, що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова.

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до реалізації завдань художньо-мовленнєвого виховання дітей потребує актуалізації їх власного культурно-естетичного потенціалу, мовленнєвої компетенції та формування вузько професійних знань, умінь, навичок до здійснення означеної педагогічної діяльності. Очевидно, що зміст і обсяг професійних функцій і трудових умінь, якими мають оволодіти майбутні педагоги у напрямку художньо-мовленнєвого розвитку дошкільників ґрунтується, передусім, на когнітивних, аксіологічних, мовленнєво-комунікативних аспектах їх особистісного потенціалу. Ще Я.А.Коменський зазначав: „хай учитель слугує дзеркалом добрих звичаїв, і те, чого він вчить або збирається навчити, хай демонструє на собі, як на зразкові” [3, 39]. Дійсно, сукупність особистісних можливостей майбутнього вихователя, здатного самостійно й ефективно зреалізувати цілі педагогічного процесу, потребує синтезу багатьох якостей розуму, почуттів і волі особистості.

Розглянемо професійно значущі особистісні якості педагогів детальніше:

- когнітивні: уявлення про різні види мистецтва (літературне, образотворче, музичне, театральне, архітектурне, декоративно-ужиткове), їх характерні особливості, засоби виразності; знання народних і авторських літературних, музичних творів різної тематики та форм; художній досвід аналізу мистецьких творів;

- аксіологічні: знання, уміння й навички здійснювати оцінку творів художньої культури, особистісно-оцінне ставлення до художнього слова, самооцінювання власної естетичної та мовленнєвої культури;

- мовленнєво-комунікативні: уміння спілкуватися українською мовою у різноманітних ситуаціях буття, уміння добирати доречні фонетичні, лексичні, граматичні конструкції відповідно до стилю і форми мовлення на основі усвідомлення їх функціональної значущості.

Визначений нами культурно-особистісний потенціал майбутніх педагогів потребує свого доповнення, уточнення, корекції, удосконалення в умовах вузівського навчання. Водночас професійне становлення вихователів ДНЗ ґрунтується на сформованості спеціальних знань, умінь і навичок у напрямку організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільнят. Серед них виділимо такі:

- теоретико-методологічні: знання наукових, філософських, психолого-педагогічних засад процесу організації сприймання, розуміння і відтворення дітьми змісту художніх творів у різних видах мовленнєвої діяльності на репродуктивному та творчому рівнях;

- методичні: знання варіативних методів, прийомів, засобів, форм організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку; вміння ефективно організовувати художньо-мовленнєву діяльність дошкільників, застосовувати на практиці основні положення методичної науки;

- проектно-прогностичні: знання, уміння і навички планувати різні види роботи з розвитку мовлення засобами художніх мистецтв: у різних вікових групах, із дітьми різних категорій і за різних соціальних умов;

- корекційні: вміння й навички коригувати відхилення і вади у мовленні дітей дошкільного віку з використанням арт-терапевтичних засобів.

Усі названі нами компоненти професіоналізму майбутнього вихователя ДНЗ перебувають у взаємозв'язку та дозволяють ефективно зреалізовувати цілі педагогічного процесу на засадах компетентнісного становлення.

З метою вивчення програмно-методичного забезпечення підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільнят з позицій удосконалення професійно значущих особистісних якостей та набуття спеціальних знань, умінь, навичок педагогів у цій сфері діяльності нами було проаналізовано навчальний план підготовки бакалавра з галузі знань 0101 „Педагогічна освіта” за напрямом підготовки 6.010101 „Дошкільна освіта” денної форми навчання, затверджений у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського у 2013 році, а також навчальні програми дисциплін гуманітарної та професійної і практичної підготовки.

За результатами аналізу навчального плану виявлено, що підготовка майбутніх фахівців до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей передбачає забезпеченість й у

теоретико-методологічному напрямку (дисципліни „Філософія”, „Психологія дитяча”, „Педагогіка дошкільна”, „Психологія дитячої творчості” тощо), й у методичному (дисципліни „Дитяча література”, „Дошкільна лінгводидактика”, „Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей”, „Теорія і методика музичного виховання”, „Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ”), й у проектно-прогностичному („Організаційна і методична робота у ДНЗ”) та корекційному напрямках („Основи дефектології та логопедії”).

Водночас у аналізованому навчальному плані ми виділили дисципліни гуманітарної та фундаментальної підготовки, що здатні поглибити сформований культурно-особистісний потенціал майбутнього фахівця (дисципліни „Історія української культури”, „Етика й естетика”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)” тощо). Однак відсоткове співвідношення годин на вивчення цих дисциплін до загальної кількості годин за навчальним планом критично низьке – усього 6,6% (576 год.). Дисципліни ж професійної та практичної підготовки, що прямо чи опосередковано готують педагогів до художньо-мовленнєвої діяльності дітей, складають третину сумарного навчального навантаження – 36,9% (3186 год.) і кількісно цілком задовольняють потреби.

Таким чином, для ефективного становлення фахівців дошкільної ланки освіти необхідно удосконалювати зміст професійної підготовки бакалаврів на засадах збільшення питомої ваги дисциплін гуманітарного, художньо-естетичного та мовленнєвого циклів, забезпечувати можливість інтеграції предметів гуманітарної й практичної підготовки.

Вивчення нами навчальних програм з дисциплін цього напрямку підготовки фахівців переконує у необхідності посилення аксіологічної, проектно-прогностичної та корекційної складових. Так, основні завдання вивчення дисципліни „Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ” характеризуються збільшеною увагою до когнітивного компоненту навчальної діяльності порівняно з моральним та емоційно-вольовим. Недолік такого підходу може призвести до того, що випускники педагогічних закладів освіти отримують за період навчання досить високий обсяг знань та практичних умінь і навичок, однак малу здатність ефективно використати свої знання на практиці за відсутності власного особистісно-ціннісного ставлення до художніх творів, до накопиченого досвіду творчої активності у сферах літературного та інших видів мистецтв.

Подолати суто інформативний підхід до оволодіння навчальною інформацією у межах навчальної дисципліни, перевести його у русло практично-дійового способу засвоєння інформації покликаний контекстний спосіб ведення занять, що проектує освітній процес як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Так, лабораторні заняття з дисципліни „Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у ДНЗ” носять квазіпрофесійну спрямованість згідно із умовами і динамікою протікання реального навчального процесу в ДНЗ. За попередньо підготовленим авторським конспектом заняття, з використанням відповідних демонстраційних та роздаткових матеріалів, студенти розгортають власну педагогічну діяльність, націлену на художньо-мовленнєвий розвиток старших дошкільнят. Зазначимо, що „програвання” ситуації, яка моделюється, є умовно визначеною і залежить не лише від передбаченого плану заняття, а й від дій „вихователя” і „дітей” і носить творчий характер. У такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності. Так, у процесі проведення занять з моделювання образотворчо-мовленнєвої діяльності старших дошкільнят, студенти відпрацьовують різні форми інтеграції зображувальної та мовленнєвої діяльності:

- словесне малювання (педагог через сприймання поетичного тексту показує дітям приклад художнього опису явищ природи, предметів та явищ довкілля);

- коментар зображеного або розповіді на тему зображеного (педагог спонукає дітей до вербалізації художніх переживань з приводу обраних творів (картин, репродукцій) та власних малюнків);

- акомпанування процесу малювання засобами штрих мовлення або графічна розповідь: дитина складає і одночасно малює історію. Засобами мовлення відбувається доповнення,

розгортання ідеї, стимулювання зображувальних дій, які будуються не за законами побудови зв'язного мовлення;

- ілюстрування власних зв'язних висловлювань з метою їх увиразнення, доповнення.

Таке контекстне навчання студентів завершується взаємо- та самоаналізом виконаної роботи з точки зору загальнопрофесійних, дидактичних та методичних характеристик. Отже, така суто навчальна та практико-зорієнтована діяльність, коли студент із самого початку ставиться у діяльнісну позицію, є фактором активізації творчого потенціалу майбутніх фахівців, посилення їх зорієнтованості до роботи з дітьми, а тому може розглядатись як один із дієвих шляхів їх професійного становлення.

Зробимо висновки зі сказаного. Ефективна підготовка вихователя ДНЗ як моделі спеціаліста, націленого до організації художньо-мовленнєвої діяльності дошкільнят, потребує інтеграції предметів гуманітарної й практичної підготовки. Необхідною умовою такої інтеграції є збільшення питомої ваги дисциплін художньо-естетичного та мовленнєвого циклів, що сприятиме поглибленню як культурно-особистісного потенціалу майбутнього фахівця, так і його професійної та практичної підготовки.

Доцільним шляхом підготовки фахівців з визначеного напрямку є посилення аксіологічної, проектно-прогностичної та корекційної складових навчальних дисциплін. Удосконалення ж змісту професійної підготовки можливе з використанням контекстного способу ведення занять, що проектує освітній процес як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Саме за такого підходу студент із самого початку ставиться у діяльнісну позицію, свідоме оволодіння якою передусім вимагає критичного, усвідомленого розуміння суті педагогічного явища та сформованості творчої активності. А це сприятиме компетентнісному становленню фахівця як особистості і як суб'єкта професійної діяльності.

Література:

1. Богущ А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2006. – 304 с.
2. Дитина: програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / Наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна. – 3-є вид. доопрац. та доп., – К. : Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2012. – 429 с.
3. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський. – М. : Учпедгиз, 1939. – 200 с.
4. Флєрина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флєрина. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 216 с.

*Ольга Грошовенко,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ІНТЕГРУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Трансформація змісту освіти, що відбувається на сучасному етапі її розвитку, активний пошук нових концепцій та моделей освіти викликали потребу в творчій активності вчителя, здатного до ефективного розв'язання складних освітянських проблем. Реформування системи освіти України зумовило перехід на нові Державні стандарти.

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачено реалізацію освітніх галузей початкової школи, визначено їх зміст, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [1].

Освітня галузь “Природознавство” Державного стандарту початкової загальної освіти головним завданням передбачає формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння ними системи інтегрованих знань про природу, розвиток розумових здібностей та пізнавальної активності [1]. У контексті останнього важливого значення набуває проблема професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань предмету “Природознавство” у початковій школі.

Проблема підготовки майбутнього вчителя знаходить своє відображення у низці сучасних наукових досліджень. Так, питанням формування і розвитку педагогічних умінь майбутніх учителів присвячені праці В.Бондаря, С.Гончаренка, І.Зязюна, О.Коберника, В.Кузя, О.Пометун та ін. Підготовка учителя до інноваційної діяльності досліджувалась такими вченими, як І.Гаврик, О.Комар, О.Пометун, С.Сисоєва, О.Шапран та ін. У контексті досліджуваної проблеми актуальними є праці, у яких розкриваються особливості професійної підготовки вчителя початкової школи (А.Алексюк, Н.Бібік, О.Біда, Л.Коваль, С.Лисенкова, С.Мартиненко, Л.Присяжнюк, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошнікова та ін.).

Науковий експерт доказово підтверджує той факт, що проблема професійної підготовки вчителя має суспільно-історичний характер, залежить від ряду факторів та нерозривно пов’язана із соціальним замовленням. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, які розкривають проблему підготовки фахівців, питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання природничих дисциплін залишається малодослідженим і потребує всебічного обґрунтування, що забезпечить підвищення рівня професіоналізму та компетентності вчителів і відповідатиме новим соціальним та освітнім вимогам.

Метою статті є обґрунтування необхідності інтегрування природничих дисциплін у процесі професійної підготовки вчителя початкової школи у ВНЗ.

Сучасний педагог повинен володіти високими кваліфікаційними характеристиками, бути готовим до здійснення інноваційної діяльності, вміти виробляти індивідуальний педагогічний стиль. Основними напрямками підготовки майбутнього вчителя початкової школи є комплекс методологічних, педагогічних та методичних проблем, які розв’язуються через залучення студентів вищої школи до здобуття теоретичних знань та практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня їхнього професіоналізму.

Аналіз практики викладання предмету “Природознавство” у початковій школі засвідчив наявність широкого кола суперечностей між змістом шкільної природничої освіти та соціальним запитом, необхідністю формування природничої компетентності молодших школярів та невідповідністю шкільної освіти до виконання цих завдань. Вчителі, у більшості випадків, відчувають деякі труднощі у своїй професійній діяльності. Так, значна кількість вчителів підтверджує факт недосконалої професійної підготовки, неготовності до використання специфічних для природничої освіти методів, прийомів, форм. У більшості випадків вчителі відчувають деякі труднощі у викладанні предмету “Природознавство”, пов’язані із незнанням фактичного матеріалу елементарного курсу природознавства. Сьогодні, на жаль, спостерігаємо дестабілізацію зовнішньо-середовищних умов у школі, порушення умов праці та відпочинку молодшого школяра, нехтування новітніми педагогічними технологіями тощо.

Ураховуючи вище сказане, переконуємося в тому, що дидактична та методична підготовка майбутніх учителів початкових класів потребує удосконалення. Сучасний навчальний план вищих педагогічних закладів, який відображає зміст професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до викладання природничих дисциплін передбачає вивчення курсу “Методика навчання освітньої галузі “Природознавство”.

Безперечно, у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів навчальна дисципліна “Методика навчання освітньої галузі “Природознавство”, посідає вагоме місце, має великий інтеграційний потенціал, зумовлений безпосередньою практичною спрямованістю. Методика навчання освітньої галузі “Природознавство” орієнтує студентів на викладання предмету “Природознавство”, що включений до навчальних планів початкової школи. Мета курсу – підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного конструювати цілісний процес навчання природознавства в різноманітних формах і методах організації, прогнозувати

його та здійснювати педагогічне управління відповідно до специфіки змісту навчального предмета й психологічних можливостей дітей молодшого шкільного віку.

Вивчення методики навчання природознавства передбачає розв'язання низки завдань: формування в майбутніх педагогів ціннісного ставлення до організації та здійснення процесу навчання природознавства в початковій школі, здатності до прогнозування результату такої діяльності; забезпечення студентів психолого-педагогічними знаннями про сутність і структуру процесу навчання природознавства, об'єктивні зв'язки і відношення між його компонентами; формування уявлень про цілісну методичну систему навчання природознавства та її складові: власне педагогічні цілі, зміст навчального предмета, методи, засоби, форми організації процесу навчання природознавства, їх сутність і загальні закономірності реалізації; вироблення в майбутніх учителів початкових класів практичних умінь у доборі та самостійному конструюванні прийомів, методів, засобів та форм організації різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів відповідно до конкретних педагогічних ситуацій; забезпечення студентів знаннями можливих шляхів удосконалення навчально-виховного процесу з природознавства та практичними вміннями їх реалізації; формування здатності студентів до здійснення рефлексії щодо своєї майбутньої педагогічної діяльності.

Методика навчання освітньої галузі “Природознавство” як одна з галузей педагогічної науки є складовою частиною загальної методики викладання біології, досліджує закономірності зв'язків між складовими навчального процесу і на цій основі розробляє шляхи його оптимізації. Вона допомагає вчителю правильно відбирати найістотніші елементи основ наук і викладати навчальний матеріал у формах і зв'язках, найдоступніших для розуміння і запам'ятовування. Крім того, методи науки, основи якої вивчаються, також знаходять своє відображення і у специфічних методах навчання.

Варто наголосити, що забезпеченню природничо-теоретичної підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань предмету “Природознавство” у початковій школі сприяє навчальна дисципліна “Основи природознавства”. Метою курсу “Основи природознавства” є глибоке вивчення на науковій основі тем, що складають основу шкільної програми природознавства. Об'єктом вивчення основ природознавства є система загальнонаукових знань про предмети і явища навколишнього світу, їх особливостей та взаємозв'язків. В процесі вивчення навчальної дисципліни основна увага акцентується на необхідності формування у майбутніх вчителів системи природничих знань, світоглядних орієнтирів, цінностей, переконань. Реалізація цих завдань відбувається у складному симбіозі інформації, методів та форм її засвоєння та переосмислення, що дає можливість сформуванню мислячу, інтелектуальну особистість.

Відтак, реалізація інтегрованого підходу у засвоєнні змісту природознавчих дисциплін у ВНЗ забезпечить майбутніх вчителів необхідними природничо-теоретичними знаннями та дозволить на компетентнісній основі реалізувати завдання предмету “Природознавство” у початковій школі.

В основу інтеграції навчальних дисциплін “Основи природознавства” та “Методика навчання освітньої галузі “Природознавство” професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи є загальні дидактичні цілі та власне предметний зміст цих дисциплін.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування природничих понять у молодших школярів не може здійснюватися без урахування завдань нової навчальної програми “Природознавство” (автори Т.Гільберг, Т.Сак, Д.Біда). Програма навчального предмета “Природознавство” розроблена на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, її зміст структурований за спіралью-концентричним принципом, який передбачає неперервне розширення і поглиблення знань та повторне вивчення певних тем з метою глибшого проникнення в сутність явищ та процесів відповідно до вікових особливостей дітей. Вона має інтегрований зміст, поєднує пропедевтику біології та екології, географії, фізики, астрономії, хімії [5, 186].

Основна мета навчального предмета “Природознавство” – формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способами навчально-пізнавальної і природоохоронної

діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи. Під поняттям “природознавча компетентність” слід розуміти особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв’язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов’язані з реальними об’єктами природи у сфері відносин “людина – природа”. Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких основних завдань: формування базових, загальнопредметних і предметних компетентностей; формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності у природі та місце людини в ній; формування елементарних уявлень і понять про об’єкти та явища природи, їхні взаємозв’язки у системі “жива – нежива природа”, “природа – людина”, усвідомлення свого місця в навколишньому світі; формування дослідницьких умінь та умінь учнів спостерігати за об’єктами та явищами живої і неживої природи; формування досвіду навчально-пізнавальної й практичної природоохоронної діяльності учнів; формування способів навчально-пізнавальної діяльності учнів; мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об’єктів; вироблення уміння розкривати причинно-наслідкові зв’язки у природі; формування навиків самостійної роботи учнів з інформацією; засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи [5, 186].

Майбутній учитель початкових класів повинен знати, що навчально-пізнавальний процес у початковій школі базується на компетентісно орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій (розвиток критичного мислення та креативності, проблемний підхід, проектні технології). Викладання предмету “Природознавство” вимагає використання вчителем місцевого природознавчого та краєзнавчого матеріалу, проведення регулярних екскурсій у природу, музей, планетарій, обсерваторію. Важливе значення для емоційно-естетичного сприйняття природи молодшими школярами відіграватимуть спостереження за природою, дидактичні ігри, уроки, проведені у формі подорожі, усного журналу, репортажу з місця подій, святкування дня Землі, космонавтики, прильоту птахів, власні дослідження, творчі завдання, екологічні акції тощо. Відтак, майбутній учитель повинен володіти методикою проведення таких навчальних занять, мати ґрунтовні теоретичні знання, вміти застосовувати інноваційні методики, інформаційно-комунікаційні засоби.

Викладання предмету “Природознавство” вимагає активного використання специфічних методів, прийомів і засобів навчання. Першорядне значення учитель повинен надавати спостереженням у природі, власним дослідженням учнів, практичним роботам, демонстраційним і фронтальним дослідом, виготовленню моделей явищ природи та вмінням користуватися ними, екологічному моделюванню та прогнозуванню, вирішенню ситуативних завдань, роботі з інформаційними джерелами, а також практичній діяльності з охорони природи. Таким чином, аналіз навчальної програми з природознавства виявив, що вчитель початкових класів повинен бути готовим до реалізації змісту навчального предмету “Природознавство”, формування системи природничих уявлень і понять у молодших школярів.

Таким чином, вважаємо, що реалізація інтегрованого підходу у засвоєнні змісту природничих дисциплін у ВНЗ забезпечить майбутніх вчителів необхідними теоретичними знаннями та дозволить на компетентісній основі реалізувати завдання предмету “Природознавство” у початковій школі.

Література:

1. Біда О. А. Підготовка майбутніх вчителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : Теоретико-методичні засади : [монографія] / О. А. Біда. – К. : Науковий світ, 2002. – 322 с.
2. Грошовенко О. П. Методика навчання освітньої галузі “Природознавство” : навчально-методичний посібник для студентів денної та заочної форми навчання за напрямом підготовки “Початкова освіта” / О. П. Грошовенко. – Вінниця : ФОП Корзун Д.Ю., 2014. – 200 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. - № 18 (594). – 43 с.
4. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти : дошкільник-педагог : Навчально-методичний посібник для ВНЗ / Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2009. – 400 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.

6. Тарасенко Г. С. Дивосвіт. Технологія естетико-екологічного виховання / Г. С. Тарасенко. – 2-ге вид., із змінами. – К. : Рута, 2000. – 208 с.
7. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 201 с.

*Петро Сарафинюк,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВАЛЕОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Валеологічне виховання в початковій школі тлумачать як якісний, системний і динамічний процес, що опирається на загальнокультурний розвиток школяра як невід'ємної частини всього навчально-виховного процесу, що виконує навчальні, виховні, культурні і розвивальні функції.

Мета валеологічного навчання і виховання полягає в тому, щоб озброїти педагогів сучасними знаннями про закономірності росту і розвитку організму молодшого школяра, про складові його здоров'я, про профілактику найбільш поширених шкільних патологій і хвороб, про методи, що лежать в основі підтримування високої працездатності при різних навчальних і фізичних навантаженнях протягом року.

Аналіз психологічних, педагогічних і медичних досліджень показує, що на сьогодні недостатньо наукових розробок, дидактичних і методичних матеріалів, які можна було б використати для поліпшення валеологічної освіти в Україні та формування в учнів уявлень про здоров'я, як особистісну цінність. Навіть у ґрунтовних наукових працях з проблем валеології Г.Л.Апанасенка, І.І.Брехмана, В.П.Войтенка, О.М.Кудрявцевої, Ю.П.Лісіцина та ін. зазначена проблема не знайшла достатнього розвитку [3, 124].

Освіта та здоров'я є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття дітей та молоді. Зміни в суспільній свідомості зумовили появу нової оздоровчої парадигми освіти. Стандартизація освіти та її базові компоненти обумовлюють ситуацію, коли навчання в сучасній школі пов'язується зі сприйняттям та засвоєнням учнями значної кількості інформації за обмежений час, що спричиняє збільшення навантаження на центральну нервову систему, зоровий та слуховий аналізатори, опорно-руховий апарат, на весь організм у цілому. Спостерігається поширення серед учнів психогенних захворювань типу неврозів, які негативно впливають на функціональний стан їхнього організму, успішність у навчанні, формування особистості [2, 18].

Глобальна задача суспільства – зберегти здоров'я школярів. Підтвердженням цього є значне погіршення стану здоров'я підростаючого покоління, нестійка мотивація в збереженні і зміцненні свого здоров'я, відсутність впровадження принципів валеологічної парадигми в практику роботи більшості навчальних закладів [7, 29].

Водночас, проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів на сьогодні не отримала достатнього теоретичного осмислення і висвітлення у педагогічній літературі. Зокрема, залишаються без належної відповіді питання професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів, освоєння ними необхідних знань, умінь та навичок валеологічного змісту, використання ефективних форм та методів валеологічного виховання учнів молодшого шкільного віку.

У зв'язку з недостатнім науково-педагогічним дослідженням цих питань в умовах сучасної освітньої практики виявляють себе протиріччя між потенційними можливостями вищої педагогічної школи та їх обмеженим використанням у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів; між багатоаспектним

змістом зазначеної підготовки вчителів та невизначеною методикою засвоєння теоретичного й практичного досвіду організації валеологічного виховання учнів початкових класів [1, 13].

Тому головними пріоритетами системи освіти в Україні, згідно із Законом України “Про освіту”, Державною програмою “Освіта. Україна XXI століття”, Національною програмою “Діти України”, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та іншими нормативними документами, є збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров’я учнів, виховання в них свідомого та дбайливого ставлення до здоров’я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення різнобічного розвитку людини як найважливіших умов формування освіченої, творчої, культурної, духовної особистості. У Державні стандарти середньої освіти, до базових навчальних планів уведено освітню галузь „Здоров’я і фізична культура”, яка також передбачає формування в учнів свідомого ставлення до власного здоров’я як до найвищої соціальної та особистісної цінності, сприяє їх фізичному розвитку й формує основи знань з валеології [3, 124].

Валеологізацію освітнього середовища розуміють як впровадження до системи освіти методик по збереженню здоров’я, які базуються на таких принципах: організація зорієнтованого навчання з урахуванням індивідуальних можливостей особистості; діагностика рівня індивідуального здоров’я з урахуванням психофізіологічного стану та соціально-духовних особливостей учня; вибір ефективних педагогічних технологій та навчальних програм з урахуванням вікових та статевих особливостей школярів, соціального та екологічного середовища; формування здобутих знань особистісних можливостей і особливостей соматичного, психічного, інтелектуального, духовного та соціального здоров’я, індивідуальних потреб особистості; оволодіння методами самодіагностики, самооцінки, самоконтролю й самокорекції психосоматичного стану організму на різних етапах життя; оптимізація соціально-гігієнічних умов життєдіяльності дітей, вихователів, педагогів [6, 203].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики актуального характеру набувають питання підготовки майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів. Посилення уваги вчених, психологів, педагогів, медичних працівників, діячів культури до цих питань зумовлено тим, що навчально-виховна діяльність учителів початкових класів є одним із найважливіших чинників збереження та зміцнення здоров’я учнів, формування у них валеологічної свідомості, розвитку вмінь і навичок правильної організації життєдіяльності. Формування педагогічної майстерності вчителів, підвищення їх професійної культури та забезпечення готовності до здійснення валеологічного виховання у початковій школі має соціальне, культурологічне та педагогічне значення [5, 93].

Соціально-економічна модернізація українського суспільства передбачає активну участь працівників освіти у поширенні серед дітей та молоді валеологічних цінностей, знань, умінь і навичок організації здорового способу життя. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров’я і здоров’я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. За участю вчителів початкових класів виявляється можливим здійснення ефективної валеологічної освіти, медико-санітарного просвітництва, упровадження активних форм та методів збереження і зміцнення індивідуального здоров’я молодого покоління [1, 34].

Важливим виявом культуротворчого процесу в системі суспільного та особистісного розвитку є дотримання принципів здорового способу життя, організація його за законами гармонії, цілісності та краси. Ціннісне ставлення до власного здоров’я формується з дитинства, коли під впливом батьків та вчителів, прикладу їх особистого життя молодь наслідує способи правильної організації навчання, праці, спілкування, відпочинку, дозвілля та творчої діяльності. Важливо, щоб у молодшому шкільному віці було закладено необхідні уявлення та поняття про культуру здоров’я, освоєно найважливіші способи раціональної організації життєвої діяльності, забезпечено свідоме дотримання необхідних вимог щодо харчування, відпочинку, навчання та праці [4, 68].

Формування культури здоров'я у молодших школярів є важливим і, водночас, складним педагогічним завданням, що передбачає надання дітям своєчасної педагогічної допомоги, передачу необхідного теоретичного й практичного досвіду, який би забезпечував їх самостійність і відповідальність під час прийняття рішень щодо формування, збереження та зміцнення власного здоров'я.

У сучасних умовах, коли відбувається різнопланове за своїм змістом і характером інформування дітей про ставлення до власного здоров'я, виникає гостра потреба у своєчасній і кваліфікованій педагогічній допомозі. Найбільш відчутною вона має бути у молодшому шкільному віці, коли ще відсутні достатні важелі саморегуляції поведінки, немає необхідного досвіду осмислення та практичного вирішення актуальних питань збереження власного здоров'я. Готовність учителів початкових класів до послідовного вирішення цих питань набуває актуального характеру, покликана нейтралізувати шкідливі звички учнів, забезпечити умови для повноцінного розвитку їх фізичних, психічних, духовних та соціальних якостей [8, 23].

Необхідність глибокого вивчення та послідовного вирішення зазначеної проблеми спонукає вчених у галузі філософії, психології, валеології, культурології, педагогіки до здійснення наукового пошуку. Організаційно-методичні основи валеологічного виховання особистості учнів визначають дві групи принципів: організація валеологічного виховання особистості учнів і керівництво діяльністю даного процесу.

Реалізація даних принципів валеологічного виховання повинна опиратися на такі критерії: гуманізація, демократизація, диференціація, індивідуалізація, дієвий підхід, цілісність, наочність, оздоровча направленість та комплексність оздоровчих засобів, що дозволяє формувати і зберігати здоров'я учнів на рівні „Особистість – організм”.

Разом з цим необхідно дотримуватись таких принципів як формування здоров'я і його збереження, індивідуальний підхід з урахуванням вікових та фізичних можливостей учнів молодших класів, раціональна і оптимальна організація процесу формування культури здорового способу життя та розвиток мотивації молодших школярів до ведення здорового способу життя.

Формування культури здоров'я у молодших школярів є важливим і, водночас, складним педагогічним завданням, що передбачає надання дітям своєчасної педагогічної допомоги, передачу необхідного теоретичного й практичного досвіду, який би забезпечував їх самостійність і відповідальність під час прийняття рішень щодо формування, збереження та зміцнення власного здоров'я.

Література:

1. Авдєєва О. В. Підготовка майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Авдєєва. – 2009. – 170 с.
2. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – Л. : Наука, 1997. – 123 с.
3. Булич Е. Г. Валеология. Теоретичні основи валеології : Навч. посібник / Е. Г. Булич, І. В. Муравов. – К. : ІЗМН, 1997. – 224 с.
4. Валеология в школі і вдома : Посібник для батьків / Т. Бойченко, Н. Колотій, А. Царенко [та ін.]. – К. : Логос, 1999. – 88 с.
5. Воспитание. Третий класс : Пособие / М. П. Осипова, С. И. Козлович, М. А. Бесова [и др.]. – Брест, 2002. – 399 с.
6. Волков В.Н. Теория и практика валеологического воспитания личности учащихся в образовательных учреждениях нового типа : дис... докт. пед. наук : 13.00.04 / В. Н. Волков. – Коломна, 2000. – 331 с.
7. Гнатюк О. В. Основи здоров'я і фізична культура : Підруч. для 4 кл. / О. В. Гнатюк. – К. : Промінь, 2004. – 142 с.
8. Філіпп'єва О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Філіпп'єва. – 2008. – 248 с.

*Наталія Пахальчук,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти все більшого розмаху набуває процес упровадження інновацій в усі сфери життя дошкільних навчальних закладів. У цьому контексті гімнастика як система спеціально підібраних фізичних вправ має потужні можливості для розв'язання завдань педагогічно-оздоровчого характеру. Інноваційний підхід до оздоровчої гімнастики спрямований на забезпечення взаємодії рухової сфери дитини з природними ритмами Всесвіту, досягнення рівноваги між особистістю та соціоприродним середовищем, становлення екологічної свідомості та прийнятті твердження: «людина – не споживач благ природи, а частинка живої матерії на планеті Земля».

Серед здоров'язбережувальних, оздоровчих та здоров'яформувальних технологій визначаються «Театр фізичного виховання й оздоровлення дітей» Миколи Єфименка; освітньо-оздоровчі програми з валеології; психогімнастика; оздоровчі системи східних народів; оздоровчо-коригувальна гімнастика «Богатир» для дітей старшого дошкільного та молодшого дошкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату Юрія Кожа, еколого-оздоровча робота з дітьми в дошкільному навчальному закладі Михайла Курика; остеопатична гімнастика як система нейтралізації впливу сучасної екології та стресів, калланетика, ботмерівська гімнастика тощо.

Так, остеопатична гімнастика – це система різноманітних поз і рухів у поєднанні з правильним діафрагмальним диханням, яка дозволяє максимально компенсувати негативний вплив сучасної екології та стресів, знайти рівновагу і гармонію в конкретному людському організмі, враховуючи вихідний фон здоров'я, психологічний стан, умови життя тощо [1]. Комплекс був розроблений у 1990 р. в Росії під керівництвом директора «Російської академії остеопатичної медицини» Л.Ласовецької в рамках програми «До здорової сім'ї через дитячий садок». Остеопатична гімнастика підходить для дітей старше трьох років. Її можна проводити окремо або в комплексі з іншими видами гімнастики. Наводимо приклад такого інтеграційного гімнастичного комплексу:

1. Ранкова гімнастика в поєднанні з адаптаційною гімнастикою (АГ відновлює природну біомеханіку рухів тіла, забезпечує правильне функціонування організму як єдиного цілого та складається з 21 вправи).

2. У перервах між навчальними заняттями протягом 1 хв виконується гімнастика для очей з метою поліпшення роботи головного мозку.

3. Денний гімнастичний комплекс після сну:

– остеопатична гімнастика в ліжку (комплекс із 16 вправ, для виконання необхідний махровий рушник 45*110 см, який згортається у валик).

– тренажерний шлях (для кращого переходу від сну до активної діяльності діти на шляху від ліжка до вмивальника йдуть потоком по гумовим килимкам і ребристим дошкам, виконуючи фізичні вправи на пробудження (1 хв.).

4. Адаптаційна гімнастика.

Наведемо приклади фізичних вправ остеопатичної гімнастики:

Розтягування нижньогрудного відділу хребта (20 с).

1. «Відпочиваємо на валику»: лягти спиною на валик так, щоб він проходив по нижніх кутах лопаток. Руки відкинути вгору за голову.

2. «Усмішка»: посміхаємось губами, очима, животом, грудьми, почуття радості, світла розливається по всьому тілу.

Перекласти валик під шию і потиличну область, підборіддя в нейтральному положенні, шия пряма.

3. «Вмиваємо долоні»: розтерти долоні до тепла. Вмити долонями обличчя. Долоні лежать на обличчі, мізинцями разом, великі пальці торкаються мочок вух. Ведемо долонями по обличчю вгору, назад за голову. При цьому великі пальці описують коло навколо вух. Потім переводимо руки на шию і з'єднуємо їх на грудях.

4. «Вмиваємо руки»: беремо ліву руку правою рукою хватом знизу в районі мізинця і ведемо по внутрішній поверхні від променевоzap'ясткового суглоба до ліктьового, плечового суглобів, до талії. При цьому фіксуємо увагу на кожному суглобі. Повторити вправу з правою рукою.

5 та 6 вправи включають в себе систему рухів на «вмивання ніг та живота».

7. Витягування в довжину (3 рази): руки скласти в замок на животі, прямі ноги разом, носки відтягнуті. Вдих – руки вгору, долоні від себе, носки на себе. Потягнутися долонями вгору, п'ятами вниз. Видих – руки на живіт, відтягнути носки як балерина, розслабитись.

В комплекс остеопатичної гімнастики також включаються вправи «синхронне перехресне повзання», «потягування навскіс», «діафрагмальне дихання», «витягування сидячи і стоячи», «витягування у ходьбі».

Ще одним видом оздоровчої гімнастики є калланетика. Це тонічно-оздоровча гімнастика, заснована на активізації глибоко розташованих м'язових груп у процесі повторення відносно простих рухів (переважно статичного характеру) тіла. Виконання комплексу вправ спрямоване на одночасне розтягування і скорочення всіх груп м'язів та сприяє тому, що всі системи організму налаштовуються на правильну роботу, гармонізується морфологічний і функціональний розвиток дітей. Калланетика розроблена американкою Каллан Пінкней на початку 60-х років XX століття. Комплекс складається з 29 статичних вправ, створених на основі різних видів східної гімнастики (йогівських асан і силової гімнастики). Вправи з калланетики виконуються шляхом фіксації й утримування пози певний час, що дозволяє уникнути різких рухів і травматизму. Педагоги-практики [3] у роботі з дітьми старшого дошкільного віку пропонують комплекс вправ підготовчої (розігріву, розминки), основної та заключної частин. Подаємо приклад вправ підготовчої частини:

Розігрів (підготовка м'язів до основних вправ):

1. В. п.: о.с., ноги нарізно; 1 – руки в сторони, долоні вгору; 2 – руки за голову, напівприсід; 3 – лікті вгору; 4 – в.п.

2. В.п.: о.с., ноги нарізно; 1 – нахил вперед, потягнутися плечима до підлоги; 2 – в.п.; 3 – нахил вліво; 4 – в.п.; 5 – нахил вправо; 6 – в.п.

Розминка (виконання більш інтенсивних рухів):

1. В.п.: о.с., ноги нарізно; 1 – руки вгору, тягнутись догори; 2 – напівприсід, руки вперед; 3 – нахил вперед, руки назад, витягнути вперед підборіддя і шию; 4 – перевести руки вперед; 5 – перевести руки назад; 6 – в.п. Повторити 5 разів. Всі вправи виконуються повільно з фіксацією кожної пози.

Осмисленій взаємодії з власним тілом допомагає також й ботмерівська гімнастика або гімнастика Ботмера. Вона названа по імені її творця – графа Фріца фон Ботмера (1883-1941), учителя фізичного виховання в першій вальдорфській школі. Елементи ботмерівської гімнастики можна використовувати із старшими дошкільниками у формі загальнорозвивальних вправ із предметами або без предметів; хороводу як єдиного дійства під ритмічний супровід.

Якщо архітектура – це застигла музика (Фрідріх Шеллінг), то ботмерівська гімнастика – це музика, яка ожила [2; 3]. Початком і кінцевою точкою кожної гімнастичної вправи Ф.Ботмер зробив людину, яка стоїть прямо. Таке положення називається ще «нульовою точкою», врівноваженим станом просторових сил. Це – виключно людське положення тіла, що відрізняє людину від всіх інших істот, які живуть на Землі. Вихідними положеннями ботмерівської гімнастики є:

1. Рух – це перехід від точки спокою до якого-небудь напряму простору. Перехід від одного напряму до іншого, тобто перехід від однієї фігури, розгорнутої в просторових вимірах, до іншої.

Наводимо приклад вправи «Трикутник», яка характеризує визначене твердження: в.п. – ноги нарізно; 1 – стрибок у широку стійку з одночасним рухом рук через сторони вгору, долоні рук в положенні «руки вгору» звернені вперед; 2 – нахил вперед-вниз, ненапружені руки вільно

падають вниз погойдуючись; 3 – руки торкаються пальців ніг; 4 – руки вгору долонями вперед; 5 – стрибок у зімкнуту стійку; 6 – руки опустити через сторони вниз долонями вниз; 7 – плавний рух рук вперед-вгору (долоні в положенні «руки вперед» звернені вниз, в положенні «руки вгору» – звернені вперед); 8 – плавний рух рук в сторони-вниз. Отже, виконуючи вправи ботмерівської гімнастики, діти знаходять геометрію простору у власному тілі.

2. Тіло не є кордоном для людини. При виконанні вправ відбувається поєднання з навколишнім простором. Долоні в ботмерівській гімнастиці не зтискаються в кулаки, адже так відбувається обмеження тіла людини, а завжди розкриті всьому навколишньому та Космосу. Вправа «Промені»: в.п. – о.с., ноги нарізно, тіло ненапружене; 1 – повільне підняття рук в сторони; стати навшпиньки; уявити, що руки – це промені, які не закінчуються пальцями, а йдуть далеко за межі нашого тіла; 2 – повільно повернутись у в.п.

3. З метою відчуття дітьми єдності, цільності власної групи деякі вправи виконуються в колі. З огляду на це положення, обов'язковим елементом заняття фізичною культурою в ДНЗ має бути виконання хороводів із ритмодекламацією. Хоровод можна використовувати як активний відпочинок між виконанням основних вправ тощо.

Для вправ ботмерівською гімнастикою можна використовувати предмети. Так, для виготовлення м'ячиків необхідно взяти чотири шаблона у формі пелюстки та зшити, залишаючи збоку між двома «пелюстками» отвір для наповнення. З метою очищення м'ячиків від пилу та бруду в процесі їх виготовлення, доцільно використати шкіру або заміник шкіри. Потім щільно наповнити попередньо обжареною крупю (найкраще брати просто, за його відсутності також можна ще гречку або горох). Вправи з м'ячиками можуть виконуватись фронтально, індивідуально, в парі, по підгрупах, в групі.

Таким чином, модернізація змісту дошкільної освіти передбачає її орієнтацію на гуманізацію життєдіяльності дошкільника, формування його рухової сфери, на охорону та зміцнення здоров'я, на створення розвивальних умов для повноцінного прояву дитиною базових особистісних якостей у взаємодії з гармонією простору. Будь-яка програма екологічної профілактики чи оздоровлення буде лише тоді корисною й ефективною, коли вона проводитиметься щоденно. Заняття визначеними в статті видами оздоровчої гімнастики можуть супроводжуватись музикою – спокійною, класичною чи етнічною, яка сприятиме нормалізації серцево-судинної діяльності, заспокоєнню та зняттю напруги.

Література:

1. Коваленко В. С. Руководство по подготовке родителей к рождению и воспитанию здорового ребёнка / В. С. Коваленко. – СПб. : Фоллиант, 2004. – С. 269-288.
2. Милаков Д. Ботмеровская гимнастика / Д. Милаков. – Режим доступу: <http://waldorfvrn.ru/pedagogy/botmerovskaya-gimnastika/>.
3. Турилова Е.К. Гимнастика калланетика в системе физкультурно-оздоровительной работы / Е. К. Турилова, И. Д. Клишева // Медицинское обслуживание и организация питания в ДОУ. – 2013. – № 4. – Режим доступу: <http://www.resobr.ru/materials/43/43392/>.
4. Petersson G. Bothmergymnastik / G. Petersson. – Режим доступу <http://bothmergymnastik.se/>.

*Валентина Кленко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ

Корінні зміни у розвитку освіти вищих навчальних закладів становлять стратегічні завдання сучасного етапу суспільного розвитку. Українська система освіти інтенсивно збагачується європейським досвідом. Однією з особливо актуальних для діяльності вузів постає проблема розробки теоретико-методологічних та технологічних проблем розвитку творчого

ставлення до праці у майбутніх спеціалістів в умовах інтеграції у європейський загальноосвітній простір. В умовах перетворень, які інтенсивно проводяться в освіті зростає потреба студента із прагненням до реалізації гуманістичних принципів засобами соціально-культурної діяльності.

Актуальність питання формування творчого ставлення студентів до праці зумовлена необхідністю з'ясувати, яке ж творче ставлення студентів до майбутньої професії, які його складові. Творчість відноситься не до природжених здібностей, а до повсякденного способу дії потребнісно-мотиваційної сфери особистості, в основі якої закладений пріоритет ціннісних орієнтацій, здатність до саморозвитку, оригінальності, рефлексії, конструктивності, творчого підходу до вирішення професійних проблем майбутніх фахівців.

Метою даної статті є вивчення проблеми формування творчого ставлення студентів до майбутньої професії в контексті європейських освітніх парадигм. У контексті реалізації мети визначаємо такі завдання дослідження: визначити сутність творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності, дослідити вплив європейських освітніх парадигм на формування творчого ставлення студентів до майбутньої професії.

Необхідно відзначити, що проблема формування творчого ставлення студентів розглядається представниками різноманітних наук – філософами, педагогами, психологами, культурологами.

Зокрема, у класичній педагогічній літературі питання формування творчого ставлення до будь-якої діяльності були розглянуті у працях П.Блонського, А.Луначарського, А.Макаренка, В.Сухомлинського, С.Шацького та ін. Великий інтерес для сучасних дослідників проблем творчості складають праці таких відомих психологів, як Г.Балл, І.Бех, С.Максименко, В.Моляко, В.М'ясищев, В.Рибалка, В.Роменець, С.Рубінштейн, Ю.Трофімов та ін. Творчий підхід до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах досліджений у педагогічних працях О.Акімової, Н.Гузій, Н.Кічук, В.Орлова, С.Сисоєвої, Г.Тарасенко, О.Федій, В.Шахова, О.Шестоपालюка та ін. Психолого-педагогічні аспекти формування творчого ставлення до професійної діяльності також знайшли відображення у дисертаційних роботах В.Бурдуна, І.Єненка, Л.Макрідіної, С.Омельченка, М.Сопільняк, В.Фрицок та ін.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених показує, що були зроблені значні кроки у вивченні проблеми формування творчого ставлення, але без врахування сучасних європейських освітніх парадигм.

Важливим завданням, яке постало перед вищою освітою в умовах інтеграції України до Європейського Союзу, є підготовка конкурентоздатного фахівця, який би був готовий до гнучкого реагування на динамічні зміни навколишнього середовища.

Зауважимо, що формування системи високоякісної вищої освіти і навчання було визнано невід'ємною складовою стратегії економічного розвитку країн Європейського Союзу.

Урахування провідних положень Копенгагенської декларації має важливе значення і для стратегії розвитку вітчизняної системи вищої освіти [7, 4]. Реалізація цих положень сприятиме входженню України в європейський освітній простір, розширенню міжнародного співробітництва в галузі забезпечення якості й відкритості вищої освіти і навчання, підвищенню соціальної активності, конкурентоспроможності й мобільності виробничого персоналу, можливостей його працевлаштування на вітчизняному й міжнародному ринках праці.

Згідно із філософським осмисленням освітнього суспільства XXI ст, в якому освіта поширюється на всі сфери життя суспільства: вона стає формою існування „цивілізації на базі суспільного інтелекту”, що забезпечує стійкість соціоприродної еволюції [7, 4]. За таких умов актуальним стає перехід до діяльнісно-ціннісної парадигми неперервної вищої освіти на гуманістичних і фундаментальних засадах, спрямованих на інтелектуальний і творчий розвиток особистості фахівця, формування його творчого ставлення до праці та духовно-моральних якостей, які допоможуть йому гармонійно взаємодіяти в еко-економіці й еко-суспільстві.

В науковій літературі парадигма (грец. *paradeigma* – приклад, зразок) – це система форм, уявлень та цінностей одного поняття, які відображають його видозміну, історичний шлях, заради досягнення ідеального поняття. В основі розробки парадигми лежить принцип аналізу за одиницями, який був запропонований Л.Виготським, відповідно до якого,

реальність розчленовується на одиниці, які містять в собі головні риси, притаманні цій реальності як цілісній структурі [1, 25].

В теперішній час у вітчизняній педагогіці відбувається перехід від парадигми «людини знаючої» (тобто озброєною системою знань, вмінь та навичок) до парадигми «людини, підготовленої до життєдіяльності» (тобто здатної активно та творчо мислити і діяти, само розвиватися, інтелектуально, морально та фізично самовдосконалюватися) [2, 12].

У забезпеченні такого рівня підготовки майбутніх фахівців важлива роль належить новому поколінню державних стандартів, в яких будуть відображені сучасні кваліфікаційні вимоги до фундаментальних знань, необхідних для досягнення ефективних результатів у роботі, а також професійно значущих знань і вмінь, які можна використовувати на різних робочих місцях, у різних виробничих ситуаціях.

На особистісному рівні фундаментальність підготовки майбутнього спеціаліста забезпечує формування фахівця як цілісної особистості, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати професійні завдання і життєві проблеми [7, 5]. Це буде ефективним в ситуаціях, коли метою діяльності стають не конкретні дії, а завершений процес, що потребує від фахівця розуміння загального кінцевого результату, коли зміст праці ґрунтується не на емпірично накопичених навичках, а на відповідному обсязі теоретичних і спеціальних знань, умінь, котрі дають можливість творчо підійти до ситуації, що склалася [7, 5].

На важливості забезпечення високого рівня функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей, наголошує В.Кремень [4, 9]. Стратегічним завданням сучасної вищої освіти є створення необхідних організаційно-педагогічних умов для формування у майбутніх фахівців творчого ставлення до праці, інтелектуальний і культурний розвиток, неперервне професійне самовдосконалення. Адже не секрет, що сучасному виробництву потрібні фахівці, не тільки науково ерудовані в конкретній професійній галузі, й здатні до творчого мислення, професійного вдосконалення, використання нових знань у конкретній виробничій діяльності, здатних творчо підходити до розв'язання поставлених проблем, завдань тощо.

Аналіз попередніх досліджень доводить, що творча, креативна людина, яка здатна до генерування і використання нових підходів, рішень, ідей, краще орієнтується, приймає рішення в сучасних умовах, що постійно змінюються. Творчість базується на розвинених інтелекті, уяві та мисленні та є його похідним.

Водночас готовність до творчості, творчого вирішення проблем, креативності є загалом одним із механізмів психологічного захисту людини в складних соціальних, економічних, екологічних умовах [6, 326].

У ширшому розумінні творча самореалізація складає головну якість, невід'ємну характеристику психічно здорової людини. Як стверджує А.Маслоу, психічно здорова людина – це щаслива людина, яка живе в гармонії з собою, не відчуває внутрішнього розладу, захищається, однак першою не нападає, любить навколишній світ, людей і творчо працює, реалізуючи свої здібності й обдарованості [5, 158].

Творче ставлення, яке виявляється у винахідництві, раціоналізаторстві у сучасній професійній діяльності, забезпечують найважливіші прогресивні зміни у виробництві та соціумі. Для сучасного суспільства є важливим не лише генерація нових ідей та рішень, а й уміння сприймати нове, поважати свіжі, інколи незрозумілі ідеї, впроваджувати їх, не протистояти сучасному.

Сьогодні креативність стає одним з обов'язкових атрибутів успішного фахівця. Для митця, наприклад, ключове значення в його діяльності мають почуття, емоції, натхнення, а на творче ставлення спеціаліста будь-якої сфери впливає чітке розуміння, що потрібно створити, навіщо і для кого. Нова система цінностей призводить до того, що в самому понятті креативності з'являється елемент гуманізму [3, 10].

Вимога сучасності – це творчий фахівець, у якого на передньому плані виступатиме творче ставлення до справи та гуманне ставлення до людей. Нарешті, формування такого

ставлення у студента з нормальним інтелектом, можливе, шляхом ставлення до нього як до особистості, що прагне до самовизначення та самореалізації.

Завданням сучасних педагогів є творчий розвиток студентів, який передбачає поступове формування у них здатності до творчості та відповідно до творчого ставлення – невід’ємної якості особистості, що поєднує творчі вміння та психічні процеси, спрямованість та мотиви, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і формують здатність людини творчо ставитися до праці.

Відзначимо, що ставлення передбачає активний і свідомий зв’язок суб’єкта (студент) з об’єктом (знання), що виявляється у бажанні та прагненні зрозуміти та вивчити його. Якщо студент має виражену схильність до певного виду діяльності, існує два шляхи її закріплення. Перший – це формування звичного ставлення, другий – творче ставлення до діяльності. Звичайно ж, кращі перспективи розвитку пов’язані із другим шляхом.

Отже, для того, щоб природжена креативність особистості реалізувалася у творчому ставленні, необхідно забезпечити по-перше психолого-педагогічний супровід цієї особистості, по-друге цілеспрямований педагогічний вплив на особистість, що забезпечить успіх у її творчій діяльності. Саме тому такого важливого значення набуває оволодіння викладачем методиками діагностування творчих «якостей» студентів, без чого «побачити» рівень розвитку особливо творчих умінь та психічних процесів неможливо [9, 11]. Зазначимо також, що творчість невід’ємно пов’язана з почуттями особистості. Адже, творчість не можлива без емоцій, почуттів, натхнення, які мають велике значення для духовного та морального розвитку особистості.

Творчість є процесом, який має певну специфіку, який призводить до створення чогось нового, у відповідності до внутрішнього джерела студента, його здатності до творчих досягнень, вмінням створювати нові поняття, програми та формувати нові навички, тобто здатністю відмовитися від стереотипних способів мислення знаходити нові способи вирішення проблем, що, на думку К.Роджерса, А.Маслоу та ін., є основою потреби особистості [2, 12].

Таким чином, підготовка майбутніх спеціалістів європейського рівня повинна ґрунтуватися на оволодінні студентами змістом інноваційної професійної діяльності, новими теоретичними, інформаційними та іншими знаннями, вміннями системно структурувати досвід творчої та науково-дослідної роботи, аналізу та осмислення результатів власної діяльності, творчий саморозвиток у ній.

Ми провели пілотне дослідження на базі Вінницького філіалу Київського національного університету культури та мистецтв з метою виявити творчий потенціал та творче ставлення студентів. В опитуванні взяли участь 56 студентів I та II курсів. Проведене дослідження свідчить, про незадовільний стан творчості студентів, та, відповідно, творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності. У навчальному процесі не вистачає гуманістичної спрямованості, співробітництва.

Опитування дозволило зафіксувати високий пріоритет самостійної діяльності студентів. Більше половини опитуваних (59%) студентів бажають більше самостійності в навчальному процесі. На думку 45% опитуваних, вона дає можливість рішуче впливати на розвиток творчого потенціалу на заняттях зі спеціальності. Також проведений нами аналіз показує, що на заняттях рідко виникають дискусії, про це свідчать відповіді 44% опитуваних. Одночасно, половина студентів не задовольняє ступінь проблемності заняття. Головним мотивом (78% опитуваних) участі у розвитку творчості є необхідність підвищення професійної майстерності. В той же час, отримані дані показують, що близько 75% опитуваних студентів хочуть уникнути невдачі, що свідчить про їх занепокоєність, невпевненість, занижену самооцінку, пояснення своїх невдач зовнішніми впливами.

Отримані результати дозволяють зробити висновки, що процес підготовки висококваліфікованих спеціалістів у ВНЗ культури і мистецтва потрібно розпочинати із розвитку творчого ставлення студентів до обраної професії. З цією метою потрібно потужно використовувати естетичні, зокрема мистецькі фактори творчого розвитку особистості студента. Це допоможе педагогам максимально враховувати емоційну мобільність та готовність студентів з насолодою виконувати творчі завдання, які стосуються майбутнього

фаху. Крім того, формування творчого ставлення студентів до професії необхідно здійснювати системно, протягом всього періоду навчання у ВНЗ, поетапно ускладнюючи зміст і форми творчої підготовки в усіх видах навчальних занять і фахової практики.

Також для формування творчого ставлення студентів до майбутньої професії потрібно створити особливе соціально-педагогічне середовище організоване на європейських педагогічних засадах. До них ми можемо віднести: проблемне навчання, співробітництво між викладачем та студентом, діалог як форма творчої діяльності, педагогіка оптимізму та успіху, самостійна робота студентів. Викладач, дотримуючись вищезгаданих засад у навчально-виховному процесі зможе більш ефективно та цілеспрямовано розвивати в студентів творче ставлення та творчі здібності.

Література:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологические очерки: Книга для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Горбачева Д. А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксеологический поход : Автореф. дис... док. пед. наук: 13.00.08 / Горбачева Д. А. ; Московский государственный университет культуры и искусств. – М., 2009. – 21 с.
3. Давидов П. Г. Формування креативного мислення студентів вищих технічних закладів засобами індивідуальної науково-технічної творчості / П. Г. Давидов // Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Вища освіта України, 2009. – Додаток 4, том VI (18). – С. 135-141.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 276 с.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
6. Психология: Підручник / За ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2000. – 558 с.
7. Радкевич В. О. Фундаменталізація професійної підготовки виробничого персоналу в умовах ринку праці / В. О. Радкевич // Теорія і практика професійно-технічної освіти в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: тези звітної науково-практичної конференції. – К. : Всеукр. інформ.-аналіт. центр ПТО, 2008. – Ч. 1. – С. 3-6.
8. Роменець В. А. Психологія творчості : Навчальний посібник. 2-ге вид., доп. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : Підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

*Інна Стахова,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький обласний
інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

Модернізація суспільства та зміна загальних цінностей впливають на складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових підходів до здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Складні суспільні трансформації потребують творчої участі в цих процесах усіх членів суспільства та створення сприятливих умов для творчості кожного. У гуманному цивілізованому світі креативний розвиток особистості стає самоціллю всіх суспільних відносин, саме тому діяльність шкіл, інститутів післядипломної освіти та самі педагоги мають сприяти формуванню суспільно-активного, творчого вчителя. Швидкий перебіг інформації, прискорений темп політичних, економічних, суспільних відносин змушують вчителя до прийому миттєвих та нестандартних рішень, які дають максимальний результат. Тренувальним майданчиком для вчителя при прийомі швидких оригінальних рішень стають педагогічні ситуації. На думку дослідників, педагогічні ситуації – сукупність умов і обставин, які вимагають швидкого прийому педагогічно правильних рішень. Складні педагогічні ситуації виникають часто, і педагог має бути готовим до них. Уміння передбачати ситуацію, готовність впливати на неї зміцнюють авторитет учителя, стимулюють його творчу активність та карбують педагогічну майстерність [2, 8].

Проблема креативності та розвитку творчих здібностей вивчалася багатьма науковцями (Дж.Гілфорд, А.Маслоу, Т.Андерсон, А.В.Брушлінський, С.С.Гольдентріхт, О.М.Матюшкін), філософами (В.А.Кан-Калик, І.Кант, В.С.Біблер, В.А.Цапок), психологами (І.Д.Бех, Н.А.Бердяєв, Я.А.Пономарьов, Л.В.Сохань, І.Т.Єрмаков) і педагогами (Ш.О.Амоношвілі, І.Б.Волкова, В.І.Барко, І.В.Бушовський, О.А.Захарченко, М.М.Поташник, О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, Ю.К.Бабанський, Н.В.Кузьміна, Т.А.Каширська). Велике значення для розв'язання досліджуваної проблеми мають праці дослідників (С.В.Єлканов, О.О.Леонтєв, А.С.Макаренко, С.А.Рубінштейн, Л.І.Рувинський, В.О.Сухомлинський та ін.) з питань творчого розвитку вчителя, формування його творчого потенціалу (О.В.Акімова, В.І.Андрєєв, І.А.Зязюн, Н.В.Кічук, В.І.Лозова, С.О.Сисоєва, Т.І.Сущенко, Г.С.Тарасенко та ін.); професійного розвитку особистості в педагогічній діяльності (М.В.Гриньова, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.О.Сластьоніна та ін.).

У працях науковців з'ясовано сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації у педагогічному процесі. Педагогами запропоновано визнання педагогічної ситуації як сукупності вимог та умов, за яких її треба задовольнити. При всьому розмаїтті вивчення проблеми підвищення вчительської креативності в процесі розв'язання педагогічних задач, це питання залишається розкритим не в достатній мірі, що стимулювало нас до детального вивчення та опрацювання його проблематики. Метою статті є виявлення особливостей і шляхів зростання творчого потенціалу вчителя початкових класів у процесі розв'язання педагогічних ситуацій.

Педагогічна діяльність – процес постійної творчості. Продуктом креативності педагога є розвиток оригінально мислячої особистості. Творчо працюючий педагог створює свою педагогічну систему, яка допомагає йому влучно та нестандартно розв'язувати складні педагогічні ситуації та вчити цьому учнів. Тільки творчий педагог проводить глибокий аналіз виникаючих ситуацій, намагається усвідомлювати сутність проблеми внутрішнім шляхом, експериментувати, знаходити нові оригінальні шляхи та способи їх вирішення. Г.С.Тарасенко обґрунтовує використання педагогічної евристики як одного із засобів забезпечення розумової діяльності вчителя в нестандартних ситуаціях та основу педагогічної творчості. Автором описані творчі методи сучасної евристики, які можна використовувати педагогові для зростання власної творчої активності, це методи емпатії, смислового й символічного бачення, припущення, гіперболізації, аглютинації, синектики, заборони, інверсії, “навчального мозкового штурму”, фактів, метод конструювання понять. Використання таких методів, на думку науковця, здатне не тільки допомогти вчителю знайти раціональний вихід з будь якої педагогічної ситуації, а й пропонує найвищу форму людської поведінки – творчість, яка є універсальною передумовою набуття духовної цілісності, засобом розкриття сутнісних сил особистості [5, 59].

О.М.Полякова вважає педагогічні задачі підґрунтям творчості вчителя. В основу класифікації ситуацій покладено принцип поступового професійно-інтелектуального ускладнення педагогічних задач. Відповідно до цього визначено такі види:

- 1) репродуктивні (призначені для наслідування, наочної демонстрації різноманітних шляхів і способів реалізації педагогами вмінь розв'язувати педагогічні виховні задачі);
- 2) конструктивні (спрямовані на знаходження нових, власних способів розв'язання педагогічних ситуацій на основі відомих, типових шляхів розв'язання задач);
- 3) творчі (потребують аналізу попередніх ситуацій та підбору нових ефективних рішень розв'язання, змушують вчителя до креативного пошуку, нестандартного погляду на стандартні ситуації) [3, 142].

Намагаючись визначити наскільки вправно та творчо вчителі справляються з педагогічними ситуаціями, ми запропонували їм декілька завдань. В опитуванні брало участь 20 вчителів початкових класів Вінниччини зі стажем роботи від 10 до 15 років.

Для першого завдання ми, використовуючи метод синектики (перевтілення), запропонували вчителям поставити себе на місце педагога з оповідання Б.Д.Грінченка “Украла” та придумати власний розвиток подій. Вчителі дуже жваво обговорювали це оповідання, кожним було запропоновано декілька варіантів відповідей. Вчителька Літинської СЗШ І-ІІІ ст. № 2, О.В.Маринчак, запропонувала створити в класі спільні обіди, де учні ділитимуться їжею,

пригощатимуть одне одного. А.П.Ковальчук, вчителька Тростянецької СЗШ І-ІІІ ст. № 1, на місці вчителя, нагодувала б Олександру в своїй кімнаті та провела б бесіду з дітьми. Вчителька Журавлівської СЗШ І-ІІІ ст. Барського району, О.С.Мотрич, запропонувала скликати батьківські збори та обговорити цю ситуацію з батьками і, обов'язково, провести бесіду з дітьми.

Другим завданням став аналіз педагогічної ситуації та шляхів її вирішення. На вчительський розсуд ми запропонували типову задачу (учитель виявив, що учень колекціонує його словесні "перли"). Як бути:

- ✓ суворо сказати: "Ну, літописець, вставай, ідемо до директора!";
- ✓ якщо це робиться у спеціальному записнику, забрати його і викликати батьків;
- ✓ весело запитати: "Коли будеш закінчувати школу, залишиш мені копію на пам'ять?";
- ✓ час від часу навмисне говорити дурниці, постійно запитуючи: "Петренко, ти встиг записати?";
- ✓ для початку запитати: "Для чого ти це робиш?";
- ✓ суворо сказати: "Тобі що, немає чим зайнятися на уроці? Йди до дошки відповідати";
- ✓ зробити вигляд, що нічого не помітив, але пізніше "зловити" учня на незнанні, демонстративно покаравши його негативною оцінкою;
- ✓ ваш варіант відповіді.

Учителі активно коментували ситуацію, обговорювали доцільність використаних шляхів виходу з неї. Цікавим став той факт, що 15 вчителів запропонували власний варіант, вони вирішили не подати знаку, що помітили і на майбутнє слідкувати за своїм мовленням та займатися самовдосконаленням, щоб в учня навіть думки не виникло колекціонувати вчительські недоліки. Ця ситуація змусила педагогів задуматися та використати власний творчий потенціал, для того щоб коректніше знайти потрібний вихід з неї. Такі показники свідчать про те, що вчителя турбує його інтелектуальний рівень та вміння розумно виходити із будь-якої ситуації.

Третім завданням стало розігрування педагогічних ситуацій. Ми запропонували вчителям змодельовати такі ситуації:

1. Учитель побачив на дошці карикатуру на себе. Що робити?

Вчитель початкових класів Калинівської СЗШ І-ІІІ ст. № 2, О.Н.Мельник, вирішила ситуацію таким чином: учитель посміхнувся, підійшов до дошки, підправив малюнок і почав урок. Вчитель початкових класів Морозівської СЗШ І-ІІІ ст. Хмельницького р-ну, О.Ф.Стародуб, запропонувала учням порахувати кількість прямих, ламаних ліній, кіл та точок на фігурі. Вчитель початкових класів Немирівської СЗШ І-ІІІ ст. № 1, О.Л.Комарчук, запропонувала на уроці образотворчого мистецтва перемалювати фігуру кожному учневі на альбомний лист та зробити з неї принцесу, а потім влаштувати конкурс на краще перевтілення.

2. Вчителеві стало відомо, що діти постійно дратують одну школярку через темний колір шкіри. Учениця, навіть, вирішила перейти в іншу школу. Як бути?

О.М.Рокоман, вчитель початкових класів СЗШ І-ІІІ ст. № 8 м.Вінниці, запропонувала провести інтегрований урок та здійснити подорож до Африки, де переважає темношкіре населення, познайомити дітей з особливостями життя, побуту, культури цих людей, зацікавити історією їх розвитку. Були також варіанти: зробити газету з досягненнями темношкірих людей; запропонувати дівчинці посаду старости класу з правом виставлення оцінок за поведінку, запросити на виховну годину темношкірого співака (спортсмена, танцюриста), який міг би зацікавити дітей своїм талантом.

3. До вашого класу потрапив син колеги, яка постійно навідується та дає поради для покращення навчально-виховного процесу. Вас така ситуація починає дратувати. Як зберегти гарні робочі стосунки та продемонструвати власну обізнаність у педагогічній справі?

Вчителі пропонували відверто поговорити з колегою, запросити її на відкритий урок та вразити власною педагогічною майстерністю, запропонувати вчительці організувати спільний похід їхніх класів до театру, музею, кіно. А О.П.Зух, вчитель початкових класів Устянської СЗШ І-ІІІ ст. Бершадського району, завітала б кілька разів на день до класу колеги та порадила їй би щось.

Загалом, вчителі працювали дуже плідно. Вони були зацікавлені завданнями, активно обговорювали педагогічні ситуації та шляхи їх вирішення, ділилися власним досвідом та наполегливо шукали нові підходи до вирішення звичних ситуацій. Ми намагалися допомогти вчителеві відшукати власний творчий потенціал, знаходити оригінальні шляхи виходу з різних ситуацій, які змусять не тільки педагога, але й оточуючих до творчого пошуку.

Г.С Тарасенко вважає, що процес творчого професійного становлення педагога можна тлумачити як розгортання цілісної органічної системи, кожна частина якої передбачає розвиток інших і функціонує лише в межах цілісної системи. Це визначає саморозвиток і саморегуляцію професійної культури вчителя, піднімає її рівень свідомої, креативної діяльності [6, 61].

С.О.Сисоєва у своїх дослідженнях виділяє чотири рівні творчої педагогічної діяльності вчителя (репродуктивний, конструктивний, раціоналізаторський і новаторський рівні) [4, 245]. Критерії прояву педагогічної творчості вчителя знаходимо у працях Ю.К.Бабанського (професійна майстерність, новаторський і дослідницький рівні) [1, 372]. Взявши за основу виділені ними етапи творчого розвитку вчителя, ми вивели власні рівні розвитку творчого потенціалу педагога, за якими проведемо оцінювання вчительської креативності:

1) репродуктивний рівень характеризується тим, що вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці та індивідуально – психологічним особливостям учнів;

2) конструкторський рівень характеризує діяльність вчителя тоді, коли на основі власного досвіду, самоаналізу власної діяльності й знань психолого-педагогічних особливостей кожного учня та учнівського колективу в цілому, вчитель, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструює власні варіанти вирішення педагогічних проблем, прагнучи до найбільш оптимального їх розв'язання;

3) творчий рівень характеризується тим, що вчитель підходить до вирішення педагогічних проблем на принципово нових засадах, які відрізняються новизною, оригінальністю та високою результативністю.

Проаналізувавши творчий потенціал учителів школи першого ступеня, ми отримали наступні результати: на репродуктивному рівні працює лише 10% респондентів; на конструктивному рівні – 74%; на творчому – 16% педагогів.

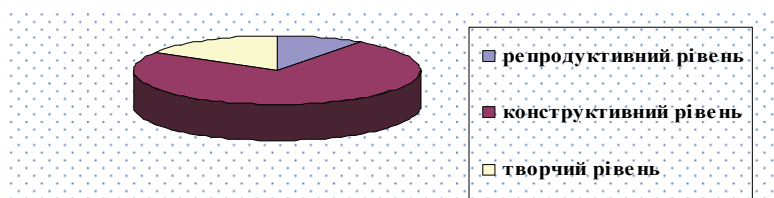


Рис.1.Рівні розвитку творчого потенціалу вчителів початкових класів у процесі розв'язання педагогічних задач

Отже, репродуктивний рівень притаманний 10% вчителів, які звикли шаблонно вирішувати педагогічні ситуації, стандартно мислити та за зразком проводити навчально-виховний процес. До творчих пошуків такі педагоги ставляться з обережністю, хоча не слід забувати, що копіювання – це також творчий процес, хоч і на низькому рівні. Таким вчителям ми б порадили використовувати у своїй практиці елементи новаторського досвіду педагогів, які отримали високі показники успішності учнів та схвальні відгуки педагогічної еліти, врешті решт, це призведе до творчості самого вчителя. Більшість педагогів (74%) працює на конструктивному рівні творчої діяльності, що вказує на готовність вчителів до пошуку нових нестандартних оригінальних рішень. Це також свідчить про те, що педагогів не задовольняють типові шляхи розв'язання будь-яких педагогічних завдань, вони усвідомлюють потребу навчання і виховання креативних учнів, тому починають розвивати творчий потенціал в собі, щоб передати свої надбання іншим. Таким вчителям, ми радимо проводити чіткий аналіз власних педагогічних здобутків, робити доцільні висновки з педагогічної літератури та новаторського досвіду і на їх основі намагатися збудувати свою

педагогічну систему творчих вирішень типових проблем. Ще 16% вчителів знаходиться на творчому рівні, що говорить про вміння швидко приймати нестандартні, креативні рішення. Такі педагоги досягли своєї акмеологічної вершини, вони розвивають творчий потенціал школярів, вчать їх відходити від шаблонного способу мислення, відстоювати свою точку зору, впроваджувати власні ідеї у життя, саме творчі педагоги виховують креативне суспільство.

Педагогічні ситуації підштовхують вчителя до творчості на протязі усієї педагогічної діяльності, пошук доцільних шляхів виходу з них тренують мислення вчителя, його пам'ять, увагу, уяву, змушують приймати нестандартні рішення, які приносять великі продуктивні результати. Педагогічні ситуації завжди триматимуть вчителя у творчому тонусі та підштовхуватимуть до нових креативних пошуків, які проявляються як і в навчально-виховному процесі, так і в науковій діяльності вчителя. На нашу думку, зростання творчого потенціалу вчителя розпочинається з вміння нестандартно розв'язати просту педагогічну ситуацію, зростає протягом розробки нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, імпровізації в педагогічному процесі й об'єднує весь творчий потенціал педагога в умінні реалізації унікальних можливостей учня.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
2. Полякова О. М. Формування творчої активності майбутніх учителів у процесі розв'язання педагогічних задач : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Полякова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1999. – 18 с.
3. Полякова О.М. Теоретичні засади застосування педагогічних виховних задач для формування професійно-творчої активності майбутніх учителів та його ефективність // Педагогічні науки : Збірник наукових праць Сумського державного педагогічного інституту ім. А. С. Макаренка / Відп. ред. М. О. Лазарев. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПІ, 1998. – С. 138-146.
4. Сисосва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник / С. О. Сисосва. – К.: Міленіум, 2006.– 346 с.
5. Тарасенко Г. С. Використання педагогічної евристики у фаховій підготовці вчителя початкових класів / Г. С. Тарасенко, О. А. Тішик // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2009. – № 4. – С. 56-61.
6. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя : Монографія (Методологічний аспект). – Вінниця : РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 1997.

*Наталія Коляда,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОСВОЄННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сфера вищої освіти є однією з найважливіших сфер розвитку євроінтеграції, де вона набула форм Болонського процесу. Зазначимо, що болонський процес – процес зближення і гармонізації систем освіти країн Європи в рамках Болонської угоди з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти [1].

Однак, аналіз доповідей та моніторингових звітів стосовно впровадження Болонського процесу в Україні свідчить про незадовільний рівень інтеграції національної системи вищої освіти в європейський освітній простір.

Для пришвидшення інтеграції із загальноєвропейським освітнім середовищем процес освоєння майбутніми учителями передового педагогічного досвіду є необхідним, адже це сприятиме не тільки підвищенню конкурентоспроможності наших педагогів, а й полегшить процес впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці та поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Явище готовності вчителя до вивчення та використання передового педагогічного досвіду (ППД) у своїй практичній діяльності потребує ґрунтового та глибокого вивчення і

дослідження, адже теоретичне осмислення сутності використання передового досвіду дає змогу дійти до висновку, що його реалізація потребує не лише володіння інформацією про здобутки ППД, але й потенційної *готовності* фахівця до даного виду діяльності.

Основу будь-якої діяльності становить готовність людини до її виконання. У психолого-педагогічних джерелах «*готовність*» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання [2, 14].

В.О.Моляко наголошує, що готовність — це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності особи, міра її професійної здібності.

Аналіз досліджень з даної проблеми свідчить, що наповнюваність категорії «*готовність*» конкретним змістом обумовлюється тим видом діяльності, оволодіння яким є метою підготовки. У нашому випадку – це впровадження передового досвіду у практичній діяльності вчителя.

Готовність учителя до освоєння передового педагогічного досвіду характеризується стійким прагненням до постійного вивчення та використання кращого досвіду навчально-виховної роботи, глибокими психолого-педагогічними знаннями з проблеми впроваджуваного досвіду, вмінням творчо застосувати на практиці провідну ідею передового досягнення. Відповідно до вищезазначеного, а також на основі структури психологічної готовності вчені виділяють такі складові компоненти готовності вчителя до вивчення та використання ППД: мотиваційний, змістовно-процесуальний та конструктивний [3, 86].

Серед компонентів готовності до освоєння передового досвіду основоположним є *мотиваційний*. Він забезпечує усвідомлення суспільної і особистої значущості освоєння досвіду, появу стійкого інтересу до передових ідей, виникнення потреби в опануванні ними. Ядро мотиваційного компонента становить потреба в ознайомленні із передовим досвідом та його подальшому використанні.

Змістовно-процесуальний компонент готовності до освоєння передового педагогічного досвіду складають психолого-педагогічні знання вчителя з проблеми впроваджуваного досвіду, обізнаність з кращим досвідом навчально-виховної роботи, розуміння суті передового досягнення, процесуальні вміння освоєння нового: аналіз і порівняння власного досвіду з передовим, узагальнення матеріалів порівняння, виділення основної ідеї об'єкта впровадження.

Тривалі спостереження за навчально-виховною діяльністю вчителів свідчать, що тільки високий рівень культури вчителя і глибокі психолого-педагогічні знання дають йому змогу успішно освоювати передовий досвід. Специфіка педагогічної праці не допускає копіювання і механічного переносу чужого досвіду у власну методичну систему. Використання досвіду завжди носить персоніфікований, творчий характер, потребує від учителя наукового осмислення впроваджуваного, з'ясування суті передового досягнення, його структури, виділення загального.

У формуванні складових *змістовно-процесуального* компонента готовності вчителів до освоєння передового досвіду беруть участь методичні служби всіх рівнів, велику роль відіграє самоосвітня діяльність учителя, неабияке значення має вузівська підготовка. Формування цього компонента потребує від організаторів оперативного інформаційного забезпечення процесу освоєння досвіду [4, 86-88].

Основу *конструктивного* компонента становлять уміння творчо трансформувати передові форми і методи роботи інших учителів у власну педагогічну систему. До них належать вміння конструювати навчально-виховний процес відповідно до освоюваної ідеї, прогнозувати наслідки впровадження, виявляти і аналізувати зміни, що відбуваються в практиці під впливом використання досвіду [3, 38].

Як бачимо, конструктивний компонент готовності до освоєння передового педагогічного досвіду тісно пов'язаний з попередніми, його складові акумулюють в собі все, що досягнуто вчителем у справі вивчення змісту і з'ясування суті того чи іншого передового досягнення, і забезпечують практичну реалізацію передової ідеї. Особливістю формування цього компонента готовності є те, що проходить воно в реальних або ж близьких до реальних умовах (наприклад, в процесі навчально-педагогічної гри) і значною мірою залежить від узгодженості й систематичності дій учителів та організаторів впровадження досвіду.

Окремі компоненти готовності до освоєння передового досвіду перебувають в органічній єдності і взаємозв'язку, недостатня сформованість одного з них призводить до зниження загального її рівня. Будучи динамічною якістю, готовність учителя до освоєння досвіду може досягати різного рівня розвитку. У нашій роботі ми опираємось на численні дослідження Л.Л.Момот, Т.М.Хмари, О.Г.Ярошенко, Л.І.Прокопенко, В.В.Сгадової, Я.С.Турбовського, М.Ю.Красовицького, Е.Б.Бочковського, які виділяють 4 рівні прояву готовності вчителя до освоєння передового досвіду: елементарний, середній, достатній, високий.

Констатувальний експеримент нашого дослідження, проведений на базі випускного курсу напряму підготовки «Початкова освіта» інституту педагогіки, психології і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, був спрямований на визначення стану готовності майбутніх учителів початкових класів до вивчення та використання передового педагогічного досвіду. Беручи за основу вищезазначені рівні, а також складові компоненти готовності вчителя до освоєння передового досвіду, ми розробили діагностичну картку оцінки рівнів готовності педагогів до цієї діяльності.

Студентам було запропоновано діагностичну карту, яка містила 15 параметрів оцінки готовності до освоєння досвіду. Карта розроблена таким чином, що кожній складовій готовності відповідає по 5 пунктів. За 5-ти бальною шкалою студентам пропонувалось самим оцінити кожне положення. Відповідно до вимог діагностування було проведено також експертне оцінювання, яке передбачало коригування самооцінок студентів (трапляється, вчитель переоцінює, або, навпаки, недооцінює свою діяльність).

Максимальна кількість можливих набраних балів – 75, відповідно бали було розподілено за рівнями: елементарний – 15-44 бали, середній – 45-54 бали, достатній – 55-64 бали, високий – 65-75 балів.

Визначення рівня готовності студентів до освоєння передових педагогічних досягнень вираховувалось як середнє арифметичне між самооцінкою та експертною оцінкою.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що у більшості студентів переважає середній (35%) та достатній (30%) рівні готовності до освоєння ППД. Елементарний рівень готовності наявний у 20% опитаних, що є свідченням неготовності даних студентів до освоєння передового педагогічного досвіду. 15% майбутніх учителів мають високий рівень готовності до освоєння перспективного досвіду.

Як бачимо, група майбутніх учителів із середнім та достатнім рівнем готовності становить переважну більшість. Високого рівня ця важлива професійна якість досягла у невеликої кількості майбутніх педагогів. Природно, це не може забезпечити належне освоєння передового досвіду, тому потребує методичного втручання з метою покращення рівня готовності студентів до даного виду діяльності.

Також порівняння самооцінки та експертної оцінки дозволили зробити висновки про те, що у 55% студентів простежується завищення оцінки своїх показників, 25% опитаних адекватно оцінюють свої знання та можливості з даного питання, і 20% студентів занижує свою готовність до даного виду діяльності. Дане явище можна пояснити несформованістю у студентів-випускників чіткого розуміння явища передового педагогічного досвіду та його компонентів, що і спричиняє їхню завищену або занижену самооцінку.

Результати констатувального експерименту, які свідчать про необхідність змін у фаховій освіті вчителів початкових класів, зокрема у процесі формування готовності педагогів до вивчення та використання передового педагогічного досвіду, зумовлюють пошук та моделювання найбільш оптимальних шляхів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до цього виду діяльності.

У процесі розробки моделі як вихідної теоретичної конструкції фахової підготовки ми виходили з розуміння готовності як результату цієї підготовки, орієнтованого на формування полісуб'єктної професійно-особистісної позиції майбутніх учителів початкової школи (рис. 1).

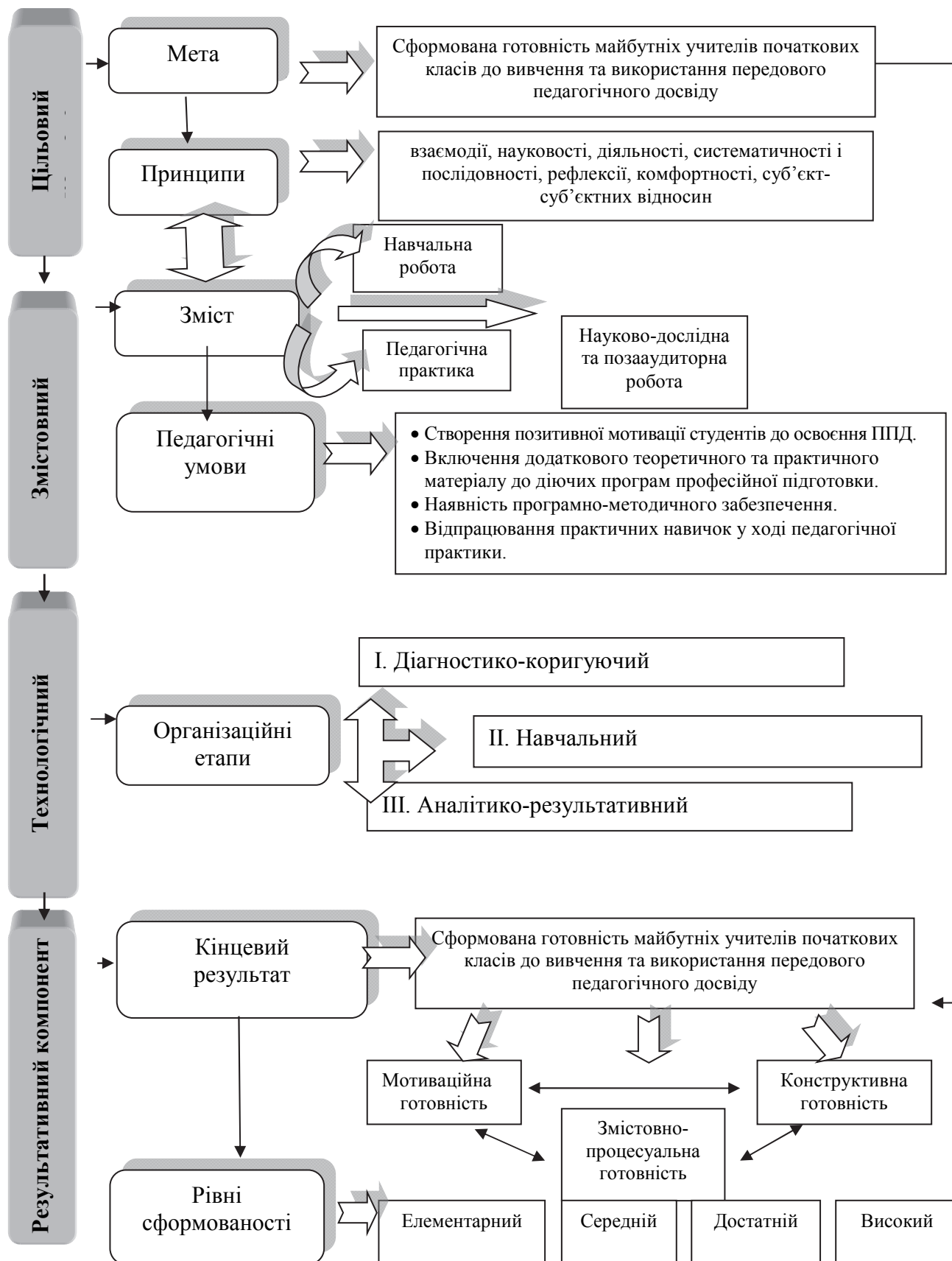


Рис. 1. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення та використання передового педагогічного досвіду

Рівноцінними складовими в рамках розробленої нами моделі є цільовий, змістовий, технологічний і результативний компоненти, які комплексно відображають мету, принципи, зміст, педагогічні умови та організаційні етапи впровадження технології. Цільовий компонент репрезентує кінцевий результат розробленої моделі, який передбачає сформованість професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до вивчення та використання передового педагогічного досвіду в рамках окреслених складових (мотиваційна, змістовно-процесуальна та конструктивна) та рівнів (елементарний, середній, достатній, високий).

В основу моделювання процесу підготовки майбутніх учителів до вивчення та використання ППД були покладені наступні принципи організації навчального процесу: взаємодії, науковості, діяльності, систематичності і послідовності, рефлексії, комфортності, суб'єкт-суб'єктних відносин.

Аналіз освітньо-професійної програми підготовки бакалавра напряму «Початкова освіта», а також навчальних програм та планів дозволив зробити висновки, що підготовка студентів до освоєння передового педагогічного досвіду є органічною складовою циклу професійної та практичної підготовки майбутнього фахівця у педагогічному ВНЗ, яка передбачає комплексне вивчення студентами курсів загальнопедагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Основи педагогіки», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Основи наукових досліджень», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Порівняльна педагогіка», «Педагогічні технології в початковій школі», «Школознавство», «Родинна педагогіка»), методик викладання навчальних дисциплін у початковій школі та проходження педагогічної практики.

Змістовний компонент розробленої моделі передбачає включення до всіх вищезазначених дисциплін додаткового теоретичного (лекції) і практичного (лабораторні та практичні заняття) матеріалу, а також забезпечення умов для відпрацювання практичних навичок у ході педагогічної практики.

Реалізація розробленої моделі професійної підготовки майбутніх учителів до вивчення та використання передового педагогічного досвіду передбачає певні організаційні етапи цієї роботи: діагностико-коригуючий, навчальний та аналітико-результативний. Вважаємо, що мета буде досягнута, якщо в ході фахової підготовки студенти перейдуть на якісно новий, вищий рівень готовності до вивчення та використання передового педагогічного досвіду навчально-виховної роботи в умовах школи I ступеня.

Запропонована модель є програмою організації і проведення експериментального етапу дослідження, що передбачає перевірку ефективності її функціонування. Вона, на нашу думку, в умовах вищої педагогічної освіти допоможе підготувати для початкової школи компетентного вчителя-професіонала із високим рівнем культури та глибокими психолого-педагогічними знаннями, обізнаного із численними зразками передового педагогічного досвіду, зі стійкими внутрішніми мотивами до вивчення та використання кращого досвіду, а також умінням творчо впроваджувати уже існуючі результативні ідеї, форми, методи роботи у власній навчально-виховній роботі. Підготовка професіоналів із такими знаннями, навичками та уміннями буде сприяти підвищенню рівня інтеграції Української освіти до єдиного Європейського освітнього простору та відповідати встановленим нормам і стандартам.

Література:

1. Болонський процес [Електронний ресурс] / Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses>
2. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К.: Знання, 1989. – 46 с.
3. Передовий педагогічний досвід : теорія і методика / За ред. Л.Л. Момот. – К. : Рад. школа, 1990. – 141 с.
4. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / В. І. Уруський – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
6. Хаустова О. В. Формування готовності педагога до інноваційної діяльності як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / О. В. Хаустова // Інтернет журнал – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gumal/pages/vyp2/upravlenie/haustova.pdf

*Маріанна Василенко,
м. Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВНЗ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Головною метою реформування сучасної вищої школи Міністерством освіти і науки України визнано створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України; виховання особистості, здатної навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Разом з цим інтеграція у світовий простір зумовлює необхідність посилення виховного аспекту всіх навчально-виховних закладів, оскільки Європейська освіта має чітку гуманістичну спрямованість. Особливо це стосується вищих навчальних закладів педагогічного профілю, адже провідну роль у вихованні підростаючих поколінь відповідно до сучасних вимог належить майбутньому вчителю. У зв'язку з цим постає потреба в посиленні виховного впливу педагогічного процесу вищих педагогічних закладів освіти як основи удосконалення підготовки вчителів, спрямованого на розвиток особистісних і професійних характеристик кожного студента, розкриття талантів, здібностей, відновлення духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Спрямованість нової парадигми освіти на особистість, на задоволення її освітніх потреб передбачає створення умов, що забезпечуватимуть майбутнім фахівцям досягнення компетентності у професійній діяльності, відповідного культурного рівня, розвитку потреби до творчості. Ці умови – відповідне освітньо-виховне середовище – повинні стати “життєвим простором”, у якому відбуватиметься професійне та особистісне становлення майбутнього спеціаліста. Йдеться також і про вчителя-вихователя початкової школи, який через сферу майбутньої професійної діяльності впливатиме на моральну свідомість вихованців.

Аналіз наукових джерел з проблеми виховання студентської молоді дозволив виділити декілька основних напрямів наукових досліджень, близьких до обраної теми: загальні питання теорії і практики виховної роботи (А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, І.Д.Бех, О.А.Дубасенюк та ін.); проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів (В.Г.Кремень, Л.В.Кондрашова, С.Г.Карпенчук, С.С.Вітвицька); педагогічні умови організації виховної роботи у вищих закладах освіти (В.Є.Штифурак, В.Т.Британ, Л.В.Делінгевич, Л.В.Мороз, С.Д.Смирнов, Т.Ф.Погорелова); основи виховної діяльності педагога в студентському середовищі (В.М.Ізбедська, І.А.Зязюн, О.В.Тадля, Л.О.Бобко).

Важливими є дослідження, у яких розкрито сутність поняття “освітнє середовище” (Є.Бондаревська, А.Лукіна, В.Веснін, І.Левицька, Л.Кепачевська, І.Улановська), “освітньо-виховне середовище” (Л.Буєва, Ю.Мануйлов, Л.Новикова, Н.Селиванова, В.Петрівський, І.Якиманська, В.Ясвін), “творче освітньо-виховне середовище” (Г.Любимова, О.Гуменюк, К.Приходченко, В.Ясвін), “розвиваюче освітнє середовище” (А.Валицька, Б.Ельконін, І.Фурман), “освітній простір”, “виховна система” (В.Докучаєва, Л.Новикова, С.Савченко, В.Селиванова).

З огляду на вищезазначене метою даної статті є аналіз впливу вузівського освітньо-виховного середовища на становлення професіоналізму, особистісне зростання майбутнього вчителя початкової школи.

На сучасному етапі розвитку вищої професійно-педагогічної освіти однією із суттєвих проблем стає узгодження потреб майбутньої практичної діяльності випускників вузів із змістовим та операційним компонентами їх підготовки. Модель професійної діяльності повинна бути орієнтиром фахової підготовки, а її зміст спрямовуватись на формування професійних та особистісно значущих якостей сучасного фахівця: інтересу до професійної діяльності; умінь і навичок рефлексії; сформованості духовних цінностей; ступеню усвідомленості власних професійних дій; опори в роботі на знання особливостей предмету

власної діяльності; сформованості найважливіших моральних якостей; спостережливості; здатності працювати за різними технологіями і методичними системами [1, 26].

Соціальна ефективність та якість, оптимізація сучасної вищої професійної освіти, її відповідність європейським та світовим стандартам визначається взаємодією наступних чинників, як от – зміст навчання; високий професіоналізм та компетентність викладацького складу вузів; застосуванням активних форм та методів навчання, новітніх освітніх технологій, спрямованих на розвиток пізнавальної активності й самостійності майбутніх фахівців; гуманістичною спрямованістю навчально-виховного процесу, індивідуальним підходом [2, 8].

Система підготовки вчителів початкової школи у ВНЗ містить, з одного боку, формування й розвиток необхідних професійних якостей (педагогічних знань, умінь, інтуїції), що забезпечать їм професійний підхід до діяльності, а з іншого – створення умов для постійного удосконалення власної педагогічної майстерності (формування установки на саморозвиток, залучення до експериментальної роботи). Професійна підготовка повинна забезпечити оволодіння майбутнім педагогом усім комплексом знань та практичних умінь для надання багатопрофільних послуг у навчанні й вихованні дитини, її соціалізації, розвитку творчих здібностей, корекції поведінки.

Майбутній педагог, отримавши професійну освіту у ВНЗ, повинен володіти системою компетенцій, а саме – педагогічною (знаннями з теорії та історії педагогіки, загальної, педагогічної та вікової психології, знаннями методик, педагогічних технологій та стратегій виховання та навчання; уміннями організувати навчально-виховний процес, готовністю до визначення оптимального змісту, форм та методів згідно об'єктивних умов); соціально-правовою (відповідними законодавчо-правовими знаннями у контексті використання їх у професійній діяльності; вміннями визначати власний соціальний статус; уміннями спілкуватися з членами родини, творчими уміннями й навичками (здатністю до педагогічного імпровізування, використання спеціальних педагогічних здібностей; уміннями оперативного реагувати на незаплановані зовнішні впливи, створювати оптимальні умови освітнього процесу, що стабілізуватимуть психоемоційний стан дитини тощо).

На основі вищезначених компетенцій відбувається становлення професіоналізму фахівця як сукупності психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються у людини в процесі оволодіння та довготривалого виконання певної діяльності, та забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах [2, 124]. Професіоналізм – це інтегральне особистісне утворення, а його досягнення передбачає не тільки професійну майстерність, а й відповідні індивідуально-професійні якості.

Професіоналізація процесу навчання у вищій школі починається зі створення спеціального освітньо-виховного середовища, яке має відповідні якісні характеристики, компоненти, складові й повинно стати об'єктивною умовою та чинником формування майбутнього спеціаліста.

На думку З.Курлянд, професіоналізація процесу навчання у вищій школі відбувається шляхом створення професійно-креативного навчально-виховного середовища. В такому середовищі складається система умов організації життєдіяльності майбутніх спеціалістів, які спрямовуються на формування їх ставлення до світу, до своєї професійної діяльності. Головними складовими середовища виступають: сучасні засоби навчання, зокрема аудіовізуальні, що мають чітку професійну спрямованість; активні методи навчання (“мозковий штурм”, “метод кейсів”, метод проектів тощо); сучасні технології навчання, такі як “Дебати”, “Диспут”, “Колаж”, ігри-тренінги тощо; науково-дослідна робота студентів різного рівня складності стосовно проблем майбутньої професії, а також великий арсенал методів і форм позааудиторної виховної роботи.

Функціонування освітньо-виховного середовища професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів передбачає необхідність моделювання змісту освіти через збагачення теоретичних знань з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін; актуалізацію набутих теоретичних знань у процесі практичних, лабораторних занять,

індивідуальної самостійної, науково-дослідної роботи; “занурення” в активну професійну діяльність під час проходження різних видів практик; усвідомлення студентами значущості й необхідності розвитку професійно-особистісних якостей через систему виховної роботи ВНЗ.

Позааудиторна виховна робота як умова ефективного функціонування освітньо-виховного середовища повинна формуватися з урахуванням принципу професійної спрямованості виховної роботи у ВНЗ. Його реалізація у навчально-виховному процесі може відбуватися шляхом залучення майбутніх педагогів до активної організації та проведення виховних заходів, що реалізуються через форми виховної роботи – складові компоненти системи виховної роботи, спрямовані на оптимальну реалізацію величезного виховного потенціалу для підготовки майбутніх учителів. Велику роль у професійному становленні особистості майбутнього вчителя початкової школи відіграє позанавчальна діяльність і тому, що саме в ній студент може пізнати специфіку виховних ситуацій, типових для майбутньої професійної діяльності, навчитися знаходити правильні рішення у різноманітних ситуаціях, опиняючись у умовах, які є наближеними до майбутньої самостійної діяльності.

Як стверджує заступник декана з виховної роботи інституту педагогіки, психології і мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського Н.О.Комарівська: “Участь студентів у виховних заходах сприяє отриманню основних навичок організації виховного процесу, розвиває їх емоційну сферу, запобігає виникненню стресів, виховує впевненість у собі, формує демократичність, самостійність, розвиває позитивне ставлення до світу та стимулює бажання до самоактуалізації та самовдосконалення”.

Опираючись на дані опитування студентів відносно професійної спрямованості виховної роботи у педагогічному вузі, ми з’ясували наступне:

30% респондентів вважають, що виховна робота у вузі сприяє оволодінню необхідним досвідом самостійної організаторської діяльності, для того щоб краще підготуватися до реалізації себе в професії;

23% – розвитку творчого потенціалу особистості;

15% – професійному та особистісному росту;

12% – успішній соціалізації майбутнього фахівця в суспільстві;

10% – сприяє формуванню особистості студента як майбутнього фахівця, його свідомості та самосвідомості;

7% – формуванню активної громадянської позиції;

3% – примноженню духовних цінностей студентської молоді.

Важливу роль у вихованні студентської молоді відіграє особистість викладача. Тому організація співпраці суб’єктів навчально-виховного процесу у такому освітньо-виховному середовищі буде спрямована на підвищення активності кожного студента в оволодінні професійними вміннями, що є прогресивною й необхідною умовою в реалізації основних виховних завдань у вищих навчальних педагогічних закладах.

Під час проведення експериментального дослідження ми намагалися з’ясувати, яким чином виховна діяльність куратора впливає на професійне становлення студента, майбутнього вчителя-вихователя початкової школи. Ось найбільш характерні відповіді студентів: “Куратор дає життєві знання, допомагає вирішити проблеми, але великого впливу на особистісне професійне становлення він не має” – (30%). 24% студентів вважають, що наставник групи бере на себе місію старшого колеги в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу лише як “ситуації соціального досвіду поведінки”. Дехто з респондентів (18%) відзначив, що куратор зовсім не знає про їх існування. Лише 9% студентів дуже схвально відгукнулися про виховну діяльність куратора (забезпечує систематичність виховної роботи в академічній групі, чітку організацію високого рівня виховного процесу, проведення, хоча й не часто, виховних заходів у межах групи – виховні бесіди, екскурсії і т.д.).

Таким чином, ми визначили вагоме місце професійно спрямованої виховної роботи у педагогічному ВНЗ. Адже студент педагогічного навчального закладу готує себе не лише до навчання дітей, а й до їх виховання. Тому на навчальний заклад покладено велику місію –

формувати духовність майбутнього вчителя, його професійно-педагогічну культуру, потребу у самовдосконаленні, що забезпечить успішну реалізацію ним виховних функцій.

Поява, формування й розвиток особистого стилю професійної діяльності майбутнього вчителя без перебільшення відбувається саме у процесі практичної підготовки, що також є сутнісним елементом освітньо-виховного середовища ВНЗ. Як інтегрований базовий компонент особистісно-професійного становлення фахівця, вона виступає у якості взаємопов'язуючої ланки між теоретичним навчанням майбутніх педагогів та їх самостійною роботою. Практика – це процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей, формується потреба самовдосконалення.

Розробляючи теоретико-методичні підходи до організації педагогічної практики майбутніх учителів у ВНЗ, необхідно розглядати її як неперервний процес, що охоплює систему різноманітних видів педагогічної практики, які проводяться протягом усього періоду навчання за наскрізною програмою, з поступовим ускладненням її завдань, змісту, форм і методів; практичного спрямування теоретичної підготовки (використання технології контекстного навчання, опору у процесі викладання на досвід педагогічної діяльності, яким оволоділи студенти під час практики); залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, до вирішення конкретних педагогічних проблем і ситуацій, з якими вони зіткнулися під час практики; виконання лабораторних завдань, практичних та курсових робіт, змістовно та організаційно пов'язаних з елементами практики; організації спільно з працівниками освітніх установ методичних конференцій, присвячених обговоренню, осмисленню й розробці можливих шляхів вирішення актуальних питань педагогічної діяльності.

Саме таке розуміння практичної підготовки забезпечить реалізацію провідних завдань, серед яких – поглиблення та вдосконалення теоретичних знань, встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю; розвиток особистісних якостей, необхідних вчителю початкової школи у професійній діяльності; формування професійних умінь і навичок: комунікативних, організаторських, діагностичних, проєктивних, дидактичних, аналітичних; оволодіння сучасними педагогічними технологіями групової, індивідуальної роботи з різними категоріями учнів; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування власного стилю діяльності; формування творчого й дослідницького підходів до професійної діяльності; розвиток навичок професійної рефлексії.

Щодо виховних аспектів функціонування такого середовища, то конструювання змісту професійної підготовки, добір активних методів навчання, ретельно організована практична підготовка сприяє становленню сталих професійних інтересів особистості, здатна підвищити соціальну відповідальність кожного студента. Активізація навчальної діяльності студентів, формування у них прагнення до самостійного вибору мети, вміння брати відповідальність за особистісний вибір та його наслідки, проєктування траєкторії власної навчальної діяльності, ефективність її реалізації з урахуванням особистісних потенційних можливостей, об'єктивної оцінки власних досягнень та корекція і регулювання власної пізнавальної діяльності залежить, в першу чергу, від зовнішніх факторів мотивації активної навчальної діяльності кожного студента, а саме – від стратегічних цілей системи освіти, суспільно-економічних вимог та особистості викладача вищої школи, його професіоналізму.

Створення особливого освітньо-виховного середовища у ВНЗ з інноваційною, професійно-креативною спрямованістю впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок майбутніх спеціалістів, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до реалізації себе у професії, а отже, підвищується якість освіти. Її реалізація відбувається на засадах взаємотворення суб'єктів освітньо-виховної діяльності; концептуальними засадами є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний розвиток всіх учасників освітньо-виховного середовища, а очікуваним результатом стає позитивна динаміка сформованості професійних та особистісних якостей.

Отже, створення й функціонування освітньо-виховного середовища ВНЗ як чинника професійного становлення майбутніх вчителів початкової школи буде ефективним, якщо конструювання та відбір змісту професійної освіти відповідатиме моделі майбутньої фахової діяльності, організація навчально-виховного процесу буде будуватися на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва, створення психологічного комфорту, свободи вибору способів вирішення навчальних завдань, забезпечення ситуації успіху для кожного студента.

Література:

1. Завалевський Ю. І. Сучасний вчитель: вимір часу: навч.-метод. посібник / Ю. І. Завалевський. – К. : „Букрек”, 2008. – 288с.
2. Казакова А. Г. Педагогіка професійного образования: Монографія / А. Г. Казакова. – М. : Экон-Информ, 2007. – 551с.
3. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проспект, 2004. – 432 с.
4. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу: навчальний посібник / К. І. Приходченко. – Харків : Видавнича група «Основа» : „Тріада+”, 2007. – 160 с.
5. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : Монографія / Л. О. Хомич. – К. : „Магістр-S”, 1998. – 200 с.
6. Погорелова Т. Ф. Сучасні аспекти побудови системи професійного виховання у вищій школі / Т. Ф. Погорелова // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Зб. наук. пр. / АПН України, Нац. техн. ун-т „Харк. політехн. інст”. – Х., 2003. – Вип. 1 (5). – С. 160-164.
7. Глазиріна В. М., Артьоменко О. І. Виховна робота в педагогічному ВНЗ як складова частина професійної підготовки майбутнього вчителя / В. М. Глазиріна, О. І. Артьоменко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 194-197.
8. Кузь В. Підготовка вчителя до виховної роботи в освітніх закладах різного типу / В. Кузь // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 29-33.

*Юлія Мельник,
м.Вінниця, Україна,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНТЕРЕСУ ДО МОВНИХ ЯВИЩ ЯК СКЛАДОВОЇ ЇХ МОВНОЇ СВІДОМОСТІ

Загальновизнаним є той факт, що майбутнє будь-якої держави визначається тим, яка в ній буде створена система освіти. Вирішального значення для економічної ефективності і конкурентоспроможності країни, забезпечення її інтелектуального потенціалу і власного місця в сучасному світі набувають наукові, технічні знання, високі моральні якості особистості, її творчий потенціал, ініціатива, відчуття нового, здатність адаптуватися до умов, що швидко змінюються.

Інноваційні процеси в початковій школі потребують сьогодні всебічно розвиненого, духовно багатого вчителя з високим рівнем комунікативної мовної компетенції, що знайшло відображення у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Стандарті мовної освіти. Це, у свою чергу, вимагає перегляду змісту, форм і методів підготовки педагогів, зокрема вчителів початкових класів. Висока культура мовної комунікації – невід’ємна, органічна риса сучасного педагога, запорука його успішної навчально-виховної діяльності. Якісна лінгвістична підготовка та добре володіння літературною мовою є підґрунтям педагогічної майстерності майбутнього вчителя, обов’язковою умовою його професійної компетентності.

Питання лінгвістичної культури постає одним з найважливіших для сучасного вчителя як представника тієї професії, що навчає та виховує особистість. Уміння користуватися словом – основна умова формування мовної компетентності, а тому і культури майбутнього педагога [3, 21].

Необхідність формування інтересів до мови та її явищ обумовлена не тільки об'єктивними вимогами суспільного розвитку, але й самим походженням мовної освіти як творчого процесу.

Особливості пізнавального інтересу і проблеми його розвитку мають досить широке висвітлення в педагогічній і психологічній літературі, де його визначають як первинну, фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності (С.Т.Шацький, В.Н.М'ясищев, В.Г.Іванов, Н.Г.Морозова).

Пізнавальний інтерес – це особлива вибіркова спрямованість особистості на пізнання в тій чи іншій галузі знань [1, 138].

Формування у студентів інтересу до української мови як мови професійного спілкування є важливим складником формування їх мовної свідомості і передбачає виховання мовної особистості, яка не тільки знає українську мову, володіє нею, а й здатна творчо самовиражатися нею, пропагувати її, ставитися до неї свідомо.

Для визначення стану сформованості у майбутніх вчителів початкових класів інтересу до мови, бажання поглиблювати свою мовну культуру та мовну свідомість нами було проведено анкетування серед студентів 3 курсу напряму підготовки «Початкова освіта» ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Питаннями анкети було охоплено 20 студентів, серед яких 100 % (20 ст.) рідною мовою вважають українську, хоча 65% володіють трьома мовами (переважно російською та англійською). У відповіді на питання анкети «Які види літературних джерел Ви придбали з власної ініціативи для поглибленого вивчення мови?» бажання удосконалити свої знання мови шляхом самоосвіти виявило 25% респондентів (5 ст.). У виборі художнього твору чи журналу для власної дозвільної діяльності 65% опитуваних (13 ст.) надають перевагу українській мові. Рівень свого професійного літературного мовлення (за 10 бальною шкалою) лише 1% респондентів (1 ст.) оцінили в 9 балів, що свідчить про необхідність його вдосконалення.

Таким чином, результати проведеного дослідження дали підстави стверджувати, що ставлення майбутніх педагогів до мови, інтерес до неї, бажання удосконалити свої знання мови і підносити власну мовну культуру є важливим складником мовної свідомості та професійного зростання особистості. Проте загальний рівень інтересу до мови у студентів третього курсу можна вважати низьким.

Формування пізнавального інтересу студентів до явищ української мови в процесі вивчення дисциплін мовного циклу матиме більш успішний перебіг, якщо сукупність педагогічних умов буде включати:

- забезпечення в процесі викладання професійної спрямованості змісту предметів даного циклу;
- процес навчання, який ґрунтується на проблемному, дослідницькому підході повинен мати поетапний характер, що включає діагностику рівня підготовленості студентів, мотивацію, цілеспрямовану організацію навчальної діяльності, контроль за якістю знань;
- диференційований підхід до вибору методів навчання залежно від етапу і якості засвоєння мовних знань, а також підбір різнорівневих завдань, орієнтованих на формування пізнавального інтересу, відповідно до здібностей студентів;
- організація позааудиторної діяльності, що дає можливість студентам включатися у творчий, дослідницький пошук, спрямований на практичне застосування знань;
- цілеспрямований розвиток особистісних якостей студентів, сприяння формуванню грамотної особистості, яка прагне до постійного самостійного підвищення своєї мовної освіти [1, 148; 2, 5].

Головним ґрунтом для розвитку пізнавальних сил і можливостей студентів, як і для інтересу до мовних явищ, є ситуації розв'язання пізнавальних задач, ситуації активного пошуку, припущень, роздуму, ситуації розумової напруги, ситуації суперечності думок, зіткнень різних позицій, у яких необхідно розібратися самому, прийняти рішення, долучитися до певної точки зору [4, 8].

Друга умова, що забезпечує формування інтересу – полягає в тому, щоб вести навчальний процес на оптимальному рівні розвитку студентів [4, 8].

Емоційна атмосфера навчання, позитивний емоційний тонус навчального процесу – є третьою важливою умовою [4, 9].

Четвертою важливою умовою, що забезпечує благотворний вплив на інтерес і на особистість у цілому – є сприятливе спілкування в навчальному процесі [4, 9].

Таким чином, тільки стимулюючи пізнавальну діяльність майбутніх вчителів можна домогтися розвитку пізнавального інтересу до мови та мовних явищ.

Виховання мовної особистості, розвиток інтересу до мови та мовних явищ в нашій країні великою мірою залежить від стану вивчення української мови в усіх навчальних закладах: від дошкілля до вищої школи.

Тому, метою мовної освіти має стати формування всебічно розвиненої, компетентної, творчої особистості громадянина України – носія етичних, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і самим собою.

Тільки за таких умов мовна особистість педагога, дієвість його вчительського слова стануть силою, що змусить кожного вихованця замислитися над власною поведінкою, над своєю мовою, спонукатиме його до самовдосконалення.

Література:

1. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – 237 с.
2. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко // Початкова школа. – 1995. - № 1. - С. 5-7.
3. Ільїн Є. Н. Мистецтво спілкування : з досвіду роботи вчителя / Є. Н. Ільїн. – Мінськ : «Народна освіта», 1987. – 108 с.
4. Мацько Л. І. Українська мова : формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 1. - С. 7-10.

Ольга Ксьондз,

м. Вінниця, Україна,

*Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИКОРИСТАННЯ РІЗНОМАНІТНИХ ФОРМ РОБОТИ З БАТЬКАМИ

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів узагалі та до роботи з батьками зокрема в умовах докорінних змін суспільно-економічного життя є надзвичайно актуальною. Очевидно, є низка суперечностей між суспільною потребою підвищення професійної готовності майбутнього вчителя та недостатньою реалізацією її в педагогічному процесі, незадовільним рівнем готовності значного числа випускників педагогічних спеціальностей до роботи з батьками, недостатнім методичним забезпеченням означеного виду практичної діяльності в умовах школи I ступеня.

Сім'я є провідним соціальним інститутом суспільного розвитку, відповідно батьки – першими вихователями дитини. Щоб їхня діяльність була успішною, вона має спиратися на наукові засади процесу виховання. “Мистецтво виховання, – зауважував К.Д.Ушинський, – має ту особливість, що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою – і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння; дехто вважає, що для цього потрібні природжена здібність і вміння, тобто навичка; але мало хто прийшов до переконання, що крім терпіння, вродженої здібності і навички, потрібні ще й спеціальні знання...” [7, 192].

Саме спеціальні знання щодо ролі сім'ї у вихованні дітей різного віку, науково вивірених і установлених принципів, методів, засобів і форм забезпечення всебічного й

гармонійного розвитку особистості дитини в умовах сучасної української родини з урахуванням багатовікового народного досвіду, шляхів педагогічного просвітництва батьків з метою формування їх педагогічної культури та ін. студенти педагогічних навчальних закладів мають здобути ще в умовах вищого закладу освіти.

Проблема підготовки вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії з дітьми 6-10-річного віку та їхніми батьками досліджується в різних наукових аспектах. У контексті нашої проблеми особливого значення набувають наукові праці, присвячені сучасним засадам модернізації структури і змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками учнів (Н.В.Гавриш, А.І.Кузьмінський, Л.В.Любчак, В.Л.Омеляненко, О.В.Проскура, О.Я.Савченко, І.М.Трубавіна, Т.І.Шанскова та ін.). Підготовку майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками науковці трактують як процес формування ціле-мотиваційної сфери студентів, озброєння їх відповідними психолого-педагогічними знаннями, уміннями з метою оволодіння способами взаємодії та соціального впливу на батьків і засобами психолого-педагогічної підтримки сімей різних типів, спрямованих на підвищення якості сімейного виховання [1, 4].

Незважаючи на відомі педагогічні і психологічні дослідження у цій сфері, проблемі підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками приділяється недостатня увага. Нові соціально-педагогічні умови вимагають розробки нової моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи з сім'ями учнів молодшого шкільного віку, запровадження відповідної психолого-педагогічної технології навчання студентів.

Готовність майбутніх учителів початкової школи науковці подають як цілісне, стійке утворення, яке забезпечується позитивною мотивацією, оволодінням сучасною технологією формування гуманістичних відносин, наявністю гуманістичних якостей у майбутніх вчителів, їхньою потребою до наукової рефлексії [2].

Нами була зроблена спроба перевірити стан готовності студентів четвертого курсу напряму підготовки “Початкова освіта” до роботи з родинами перед їх виходом на активну педагогічну практику. Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання анкети. Оцінка рівня знань студентів стосувалась перевірки розуміння ними суті традиційних та нетрадиційних форм роботи вчителя з батьками молодших школярів та методики їх проведення. Майбутні вчителі знають традиційні індивідуальні та колективні форми роботи з батьками (консультації, вивчення досвіду сімейного виховання, виконання батьками доручень, батьківські збори, конференції тощо). Найвищий рівень готовності засвідчують щодо організації та проведення батьківських зборів. Називають окремі нетрадиційні форми – круглі столи, вікторини, свята, дерево родоводу тощо.

Найбільшу тривожність серед пропонованих для підготовки та проведення форм роботи під час проходження педагогічної практики (навчальна – проведення уроків, позаурочних заходів; виховна – організація та проведення виховних заходів, КТС тощо; робота з батьками – проведення батьківських зборів, днів відкритих дверей, конференцій, консультацій тощо) у студентів викликає саме робота з батьками школярів. 31 (72,1%) респондент із 43 опитаних назвали роботу з сім'єю серед усіх завдань практики найважчою. Серед основних причин неготовності до такої взаємодії називають: низький соціальний статус практиканта в очах батьків (студент, а не вчитель), відсутність досвіду спілкування з різними типами батьків, недостатність сформованих навичок організації та проведення різних форм роботи з сім'єю в умовах вузу тощо.

І.М.Трубавіна, досліджуючи проблему готовності майбутніх учителів до роботи з сім'єю, зазначає, що професійна підготовка розглядається “як цілісна система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності студентів до соціально-педагогічної роботи з сім'єю молодшого школяра” [5, 36]. Варто зазначити основні складові, виділені науковцем – це структурні та функціональні компоненти, які включає в себе система підготовки майбутніх учителів. До структурних компонентів автор відносить: мету як готовність студентів до педагогічної роботи з сім'єю; зміст педагогічної роботи з родиною; засоби, форми, методи педагогічної роботи з сім'єю; суб'єкти підготовки. Науковцями визначено

вимоги до педагога у його співпраці з сім'єю, обґрунтовані метою, структурою та функціями педагога: етична, правова, педагогічна культура вчителів; позитивне ставлення до взаємодії з сім'єю учня, вміння стимулювати сім'ю до взаємодії зі школою на основі її прав, обов'язків, знань, поваги до учнів, толерантність до батьків, спостережливість; наявність комунікативних вмінь, уміння здійснювати батьківську просвіту; володіння методами педагогічної діагностики учня та сім'ї, знаннями етики роботи з сім'єю; знання про права та обов'язки учасників педагогічного процесу, мету, завдання, сутність та функції взаємодії сім'ї та школи; володіння організаторськими та прогностичними вміннями; вміння здійснювати соціально-терапевтичну роботу з батьками у конфліктних та кризових ситуаціях; володіння педагогічною технікою.

У центрі взаємодії школи та сім'ї є інтереси дитини, тому сучасному вчителю необхідно орієнтуватися в умовах сьогодення, самовдосконалюватися, застосовувати новітні форми, методи та технології у роботі з батьками, оскільки вплив на дитину з боку сім'ї не завжди позитивний. Також важливим є сформованість особистісно-професійних якостей майбутнього педагога як невід'ємної складової готовності студента до професійної педагогічної діяльності, оскільки потрібні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах [3].

Провідне значення в просвітницько-консультативній роботі з батьками учнів мають продуманість та організованість системи співпраці. Опрацьовуючи інноваційний досвід учителів початкової школи, розв'язуючи реальні та ймовірні педагогічні ситуації, доцільно ознайомити студентів з традиційними та нетрадиційними формами роботи з батьками молодших школярів. До основних традиційних форм роботи науковці відносять колективні (батьківські збори, батьківський лекторій, засідання круглого столу із запрошенням фахівців, спортивні змагання, трудовий десант, творчий концерт, тематична виставка тощо) та індивідуальні (консультації для батьків, тренінг, акція "Милосердя", акція "Книжка для дитини", вернісаж тощо).

На сучасному етапі розвитку освіти на зміну традиційним формам роботи приходять нетрадиційні форми: колективні (творчі справи, педагогічна вітальня, усний журнал, батьківський клуб, свято родини, сімейні захоплення, день добрих справ) та індивідуальні (створення альбому "Сімейні традиції", ведення батьківського щоденника, написання листів, сімейна книга рекордів, день народження родини, дні довіри, дні відкритих дверей, родинний міст) [6, 76].

Педагогу потрібно не лише самому пропонувати теми для обговорення на зборах, конференціях, засіданнях клубів, але також враховувати власні позиції та побажання батьків для того, щоб просвітницька діяльність викликала зацікавленість у батьків.

Для успішного використання даних форм роботи студентам необхідно ретельно опанувати окремими темами таких навчальних курсів як "Педагогіка", "Методика виховної роботи", "Народна педагогіка", "Основи педагогічної майстерності", а також активно залучатися до вивчення навчального курсу "Родинна педагогіка", який читається у всіх педагогічних закладах освіти. Даний курс передбачає здійснення багатоаспектного перегляду проблем сімейного виховання в сучасному українському суспільстві. Зміст курсу покликаний сформулювати у студентів арсенал непростих вмінь, які могли б проникнути у різні сфери життєдіяльності молодших школярів: заняття спортом, технічною творчістю, охорони природи, організації суспільно-корисної праці, перегляд та обговорення телефільмів, спектаклів, дитячих програм, відвідування музеїв, виставок, організація походів, прогулянок на природу тощо.

Використання у процесі вузівської підготовки різних методів залучення студентів до набуття практичного досвіду роботи з сім'єю молодшого школяра, вивчення і широке впровадження кращого досвіду спільної роботи школи, сім'ї та громадських організацій в справі виховання дітей дозволить: сформулювати знання про суть та специфіку сімейного виховання; ознайомити студентів із особливостями психічного та розумового розвитку дітей; сформулювати поняття про роль батьків і родини у житті та розвитку дітей; сформулювати знання про педагогічну культуру батьків; вивчити потенційні можливості батьків у сімейному вихованні; виробити уміння використовувати на практиці форми та методи сімейного виховання. Ефективність професійно-педагогічної підготовки до роботи з батьками молодших школярів забезпечується

педагогічно доцільною системою роботи, де значне місце займають інтерактивні та проектні технології: дискусії, педагогічні ігри, рольові ігри тощо.

Активна участь студентів на лабораторно-практичних заняттях з різних дисциплін психолого-педагогічного циклу дасть можливість їм сформувати систему спеціальних знань, умінь та навичок у роботі з батьками, більше усвідомити значущість роботи з батьками молодших школярів, підвищити пізнавальну активність та професійний інтерес до такого виду діяльності.

До цілеспрямованої та систематичної роботи з батьками в умовах школи I ступеня майбутніх педагогів варто готувати на етапі їх навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Рівень їх готовності, за нашими дослідженнями, залежить від: включення до програм навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу окремих тем, які стосуються роботи вчителя з сім'ями учнів; проведення студентами відкритих занять з використанням традиційних та нетрадиційних форм співпраці з батьками під час активної педагогічної практики; використання активних методів навчання у проведенні лабораторних занять з курсу "Родинна педагогіка"; вивчення студентами передового педагогічного досвіду щодо організації роботи вчителя початкових класів з сім'ями учнів тощо.

Література:

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка родинного виховання : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 324 с.
2. Любчак Л. В. Родинна педагогіка: курс лекцій: Посібник / Л.В.Любчак. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 149 с.
3. Савченко О. Я. Сімейне виховання. Молодші школярі / О.Я.Савченко. – К. : Рад. школа, 1979. – 141 с.
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1978. – 263 с.
5. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика : Монографія / І.М.Трубавіна. – Харків : Нове слово, 2007. – 395 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти / М. М.Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 542 с.
7. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / К.Д.Ушинський // Вибр. тв. : У 6 т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1952. – 518 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Тарасенко Г.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (*голова редакційної колегії*)

Зарубіжні партнери

- Bybluk M.** – доктор педагогіки хаб., професор Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)
- Botan A.** – аспірант Державного педагогічного університету „Іон Крянге”, Кишиневу (Молдова)
- Buduleanu A.** – учитель початкових класів школи-гімазії № 29, Галац (Румунія)
- Chirosca A.** – учитель початкових класів школи-гімазії № 29, Галац (Румунія)
- Duminică S.** – науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти Інституту педагогічних наук, Кишиневу (Молдова)
- Gînju S.** – доктор біологічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Державного педагогічного університету «Іон Крянге», Кишиневу, (Молдова)
- Haheu E.** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державного педагогічного університету «Іон Крянге», Кишиневу, (Молдова)
- Vizitiu-Oprea M.-I.** – учитель початкових класів школи-гімазії № 29, Галац (Румунія)
- Wasilewska-Ostrowska K.** – доктор педагогіки, ад’юнкт відділу педагогічних наук Торунського університету ім. М.Коперника (Польща)
- Болбас В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Болбас Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Бражене Н.** – доктор соціальних наук, доцент Шяуляйського університету (Литва)
- Галбен-Панчук З.** – учитель вищої категорії, старший викладач ліцею «Георге Асаки», Кишиневу (Молдова)
- Гуцко І.** – старший викладач, заступник декана філол. факультету, УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Ємельянова І.** – магістр педагогічних наук, аспірант Республіканського інституту вищої школи, Мінськ, Білорусь
- Ємельянова М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Ісмайлова Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан філол. факультету. УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Карабет Н.** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільного виховання педагогічного університету „Іон Крянге”, Кишиневу (Молдова)
- Морозевич В.** – студентка 3 курсу УО МГПУ ім. І. П. Шамякіна, Білорусь, (наук. кер. – к.п.н., доц. Сичова І.С.)
- Силюк Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Брестського державного університету ім. О.С.Пушкіна (Білорусь)
- Сичова І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УО «Мозирський держ.пед.університет ім. І.П. Шамякіна» (Білорусь)
- Шабельська Г.** – доктор педагогіки, ад’юнкт педагогічного відділу Куявсько-Поморської вищої школи у Бидгощі (Польща)

Українські партнери

- Іваниця Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор Вінницького ОПОПП
- Ковальчук І.** – викладач Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
- Лаппо В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ “Прикарпатський національний

- університет імені Василя Стефаника”
- Мельничук Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янука
- Пагута Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янука
- Стахова І.** – лаборант Вінницького ОПОПП

Викладачі, аспіранти, здобувачі Інституту педагогіки, психології і мистецтв

- Більська О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Голюк О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Грошовенко О.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Гулішевська М.** – магістр поч. освіти, здобувач (наук.кер. – д.п.н., проф. Коломієць А.М.)
- Деркач О.** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського (наук.конс. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Загоруй Р.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Імбер В.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського
- Кіт Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Клепко В.** – здобувач Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Коваль Т.** – аспірант Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Козак І.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Колосова О.** – кандидат педагогічних наук, асистент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Комарівська Н.** – кандидат філологічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Кривошея Т.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Лапшина І.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
- Литовченко В.** – кандидат філологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
- Любчак Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
- Нестерович Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського
- Пахальчук Н.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Присяжнюк Л.** – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського
- Сарафінюк П.** – кандидат біологічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського
- Сіваш Т.** – магістр поч. освіти, лаборант кафедри мистецької підготовки, здобувач Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Фуштей О.** – кандидат педагогічних наук, асистент Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського

Хіля А. – аспірант Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Деркач О.О.)

Студенти Інституту педагогіки, психології і мистецтв

- Альошина А.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Баженова А.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Берега І.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Берега М.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Білик Т.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Білоусова М.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Блок О.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Бондар О.** – студент магістратури Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Загоруй Р.В.)
- Бондарева М.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Бондаренко І.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Присяжнюк Л.А.)
- Булейко О.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.М.)
- Василенко М.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.Г.)
- Вержаківська Н.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Волос Т.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Присяжнюк Л.А.)
- Вуйко О.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Гальченко І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Пахальчук Н.О.)
- Головенько І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Грановська І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.М.)
- Гук Л.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Діденко О.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Довголюк О.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Дозорча Н.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.філол.н., проф. Литовченко В.М.)
- Дошч В.,** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Драчук Т.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Завершинська К.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Присяжнюк Л.А.)
- Загребельна О.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Пахальчук Н.О.)
- Задворна Г.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету

- ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Гльїна Є.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Керпань Л.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Кіцул О.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.філол.н., проф. Литовченко В.М.)
- Клещенко І.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Кмитюк І.** – студент ОКР “спеціаліст” Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (наук. кер. – д.п.н., проф. Коломієць А.М.)
- Колощук О.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н. Колосова О.В.)
- Коляда Н.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.Г.)
- Кордонська М.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Козак І.І.)
- Корнійчук Л.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викладач Пахальчук Н.О.)
- Коробка А.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Котлярова Я.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Кощей О.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Крамнична К.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Ксьондз О.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Любчак Л.В.)
- Лобур С.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Пахальчук Н.О.)
- Мазур К.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Мандзюк М.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кривошея Т.М.)
- Марушко А.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Марущак І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.М.)
- Марчук М.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.філол.н., проф. Литовченко В.М.)
- Мельник Ю.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Козак І.І.)
- Микуцька Л.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.філол.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Москалик І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Лапшина І.М.)
- Наумець Л.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Кіт Г.Г.)
- Нечипуренко Н.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н. Колосова О.В.)
- Опалінська О.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Присяжнюк Ю.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Пшеничук В.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Грошовенко О.П.)

- Радковська Ю.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Пахальчук Н.О.)
- Рудь С.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.б.н., доц. Сарафінюк П.В.)
- Синько Л.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Голюк О.А.)
- Скрипаловська Л.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Слободиська Н.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., доц. Більська О.В.)
- Слюсар Ю.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.філ.н., доц. Комарівська Н.О.)
- Тарасюк А.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Фалатюк Т.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., ст. викл. Імбер В.І.)
- Чекотун Л.** – студент ОКР “магістр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – д.п.н., проф. Тарасенко Г.С.)
- Швець К.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н., Колосова О.В.)
- Шевченко І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського (наук.кер. – к.п.н, доц. Присяжнюк Л.А.)
- Шевчук І.** – студент ОКР “бакалавр” Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського (наук. кер. – к.філ.н., доц. Комарівська Н.О.)

Наукове видання

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

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

Вип.3

Редагування – Г.С. Тарасенко

Комп'ютерна верстка - Л.І. Грицай

Підписано до друку 24.04.14.
Формат 64x90/8. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 56,5. Обл.-вид. арк. 52,54.
Наклад 100 прим. Зам. № 3075.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>